



**HAL**  
open science

# Narration et pratiques plastiques : une mise en œuvre pédagogique au collège

Ludivine Michon

► **To cite this version:**

Ludivine Michon. Narration et pratiques plastiques : une mise en œuvre pédagogique au collège. Education. 2016. dumas-01485323

**HAL Id: dumas-01485323**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01485323>**

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

Université Montpellier 3 - Paul Valéry  
Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »  
Mention Arts Plastiques

**Mémoire de Master**

Année universitaire 2015-2016

**Narration et pratiques plastiques :  
une mise en œuvre pédagogique au  
collège**

Ludivine Michon

sous la direction de :  
Mesdames Marie-Dominique Bidard et Karine Pinel



## **Résumé :**

Ma recherche a pour objet les utilisations de la narration à des fins d'enseignement en Arts plastiques. Elle décrit la mise en place du processus qui a permis la création de savoirs transmissibles aux élèves dans le cadre d'une séquence. Ce processus passe par un temps de recherche tant dans le champ théorique que dans mon corpus artistique et poïétique. La transcription didactique éclaire les choix et le passage du savoir-recherche au savoir enseignable. Le savoir enseignable, quant à lui, se constitue autour de choix faits selon l'approche socio-constructiviste. La séquence, mise en place autour d'une situation problème, vise l'internalisation des savoirs par le travail en groupe. Les apports pour les élèves concernent la représentation narrative à la fois à pratiquer et à la fois comme moyen de cohésion personnelle, sociale et culturelle. La séquence testée fera enfin l'objet d'un retour analytique.

Mots-clefs : narration séquentielle ; approche socio-constructiviste ; postmodernité ; représentation narrative ; fragmentation

## Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>6</b>
<b>I. Savoir-recherche</b>	<b>7</b>
<b>1. Repérage d'une pratique plastique, du cadre</b>	<b>7</b>
<b>1. Présentation d'une pratique du récit au travers de l'installation</b>	<b>7</b>
<b>2. Problématisation</b>	<b>7</b>
<b>3. Définitions des termes</b>	<b>7</b>
<b>1. Définitions du mythe</b>	<b>7</b>
<b>2. Notions plastiques</b>	<b>8</b>
<b>3. Concepts mis en jeu</b>	<b>8</b>
<b>1. La postmodernité</b>	<b>8</b>
<b>2. La fragmentation</b>	<b>9</b>
<b>2. Analyse d'un travail personnel représentatif sous l'angle de la problématique</b>	<b>10</b>
<b>1. Analyse plastique</b>	<b>10</b>
<b>2. Inscription de la pratique dans des genres</b>	<b>11</b>
<b>1. Le mythe comme genre</b>	<b>11</b>
<b>2. Les mythologies personnelles</b>	<b>12</b>
<b>3. Le cinéma élargi</b>	<b>13</b>
<b>3. Le contexte culturel</b>	<b>14</b>
<b>3. Confrontation de l'oeuvre issue de la pratique avec le corpus contradictoire</b>	<b>14</b>
<b>1. Constitution du corpus contradictoire</b>	<b>15</b>
<b>2. Bill Viola : <i>Going Forth by Day</i></b>	<b>15</b>
<b>1. Présentation générale</b>	<b>15</b>
<b>2. Contexte de production des œuvres</b>	<b>15</b>
<b>3. Notions plastiques</b>	<b>16</b>
<b>4. Analyse plastiques sous l'angle de la problématique</b>	<b>16</b>
<b>5. Conclusion</b>	<b>18</b>
<b>6. Portée de l'analyse sur le développement de la séquence future</b>	<b>18</b>
<b>3. Shaun Tan : <i>Là Où vont nos pères</i></b>	<b>18</b>
<b>1. Présentation générale</b>	<b>18</b>
<b>2. Contexte de production de l'œuvre</b>	<b>19</b>
<b>3. Notions plastiques</b>	<b>19</b>

4. Analyse plastique sous l'angle de la problématique	20
5. Conclusion	20
6. Portée de l'analyse sur le développement de la séquence future	21
<b>II. Transposition du savoir-recherche au savoir enseignable</b>	<b>21</b>
1. Notions plastiques et programmes	21
1. Choix des notions plastiques à transposer	21
2. Topologie d'artistes en vue de faire la transposition	21
2. Orientation du corpus et positionnement personnel : valeurs, philosophie en tant qu'enseignante	22
1. Le récit comme médiation culturelle	22
2. Le récit comme affirmation de soi et de ses capacités	23
3. Le récit comme enjeu de contrôle et de domination	23
<b>III. Le savoir enseignable</b>	<b>24</b>
1. Construction d'une séquence autour du voyage du héros	24
1. Description générale du dispositif mis en place	24
2. Corpus artistique, non artistique et littéraire orienté pour les élèves	25
3. Des compétences spécifiques et des compétences transversales	26
2. Les apports visés pour l'élève comme individu et comme citoyen	27
1. Le récit comme enjeu de cohésion personnelle	27
2. Le récit comme enjeu de cohésion sociale et culturelle	27
3. Dispositif pédagogique mis en place	28
1. Le travail en groupe, un choix pédagogique	28
2. Résultats sur le travail de groupe comme dispositif	29
3. Résultats sur l'acquisition des compétences liées au récit au sein du travail de groupe	31
4. Analyse d'une production d'élèves issue de la première séquence testée	32
<b>Conclusion</b>	<b>34</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>35</b>
<b>Annexes</b>	<b>38</b>

## Introduction

*Innombrables sont les récits du monde*, a dit Roland Barthes, et leur pratique n'est pas réservée aux seuls shamans ou aux aèdes. Nous pratiquons tous le récit dans sa forme la plus quotidienne dès notre plus jeune âge, parfois pour notre plus grand plaisir. Peut-on le penser comme point de départ pour créer une séquence en Arts plastiques ? Telle fut mon envie première.

Ma pratique artistique fait du récit un élément central, tant dans sa matière que son fonctionnement. Il n'y a donc rien de plus normal que de vouloir transcrire la narration afin d'élaborer une séquence destinée aux élèves. Ce projet a en réalité fait l'objet d'un lent travail, qui est parti d'une problématique. Dans ma pratique, récits individuels et récits archétypaux se mêlent, entrent en tension, ce qui m'amène à la problématique suivante : dans quelle mesure la tension entre ces deux types de récit peut-elle être créatrice d'unité et d'identité?

Pour arriver à transmettre aux élèves un savoir, il est d'abord nécessaire de le construire pour soi avec exigence et clarté afin que, lors de la transmission, cette clarté soit le premier moyen de la pédagogie.

Cette démarche s'est matérialisée dans la présente recherche, effectuée dans le cadre du master MEEF 2. À la fois au contact de la classe et en formation, je me retrouve dans la position où il m'est donné l'occasion d'affiner mes outils de recherche et de transmission. C'est le processus du savoir-recherche, passant par la transcription didactique qui m'a menée à pouvoir enfin élaborer ma séquence pour les élèves. Certes imparfaite, elle est cependant chargée de mes convictions personnelles qui me guident dans l'exercice de mon métier : la conviction que par les Arts plastiques les élèves gagneront un savoir spécifique qu'aucune autre matière ne pourra remplacer. Cette conviction s'incarne ici dans la narration séquentielle : la pratique artistique est pour les élèves un moyen différent d'expression, et l'expression par le récit, si elle est habituellement associée au langage oral ou écrit, peut profiter d'un développement plastique.

Je vous en propose donc la lecture, qui suivra le plan suivant : dans un premier temps, nous regarderons comment il a été possible de constituer un savoir-recherche à partir de ma pratique artistique, pour ensuite analyser la manière dont ce savoir-recherche peut être transposé en savoir enseignable. Enfin, il sera question de l'aboutissement de ce processus en la constitution d'un savoir recherche, dans lequel le dispositif sera mis en place et testé.

## I) Savoir recherche

### 1. Repérage de la pratique plastique, du cadre

#### 1. Présentation d'une pratique du récit au travers de l'installation

Ma pratique peut se définir comme la mise en récit au sein d'une installation multi-médium. Le noyau du récit est un mythe, et ses ramifications sont des réactualisations de ce mythe. Je parle de ramifications car mon récit a un fonctionnement que l'on pourrait qualifier de rhizomatique au sens où l'entend Deleuze dans l'introduction de *Mille plateaux*<sup>1</sup>. Le *rhizome* lie ses parties par similarité ou simple coprésence. Il y a une réciprocité entre les morceaux, mais ni cloisonnement, ni rétention, ni domination. Cependant Deleuze parle d'une partie fixe au sein du rhizome, les *plateaux*, garants de la cohésion du tout. Le désir de retrouver une unité perdue, face à une déchirure fondamentale et inéluctable, est pour moi le moteur de mon travail. La réactualisation du mythe, dans ce qu'il peut avoir d'archaïque, de transgressif mais aussi d'universel, est utilisée comme moyen face à la fragmentation.

#### 2. Problématisation

La navette entre des récits individuels et des récits archétypaux semble combler les lacunes de ce récit fragmentaire, y reconstruire du sens pour le spectateur, voire peut-être pour celui qui le crée. Dans quelle mesure la tension entre ces deux types de récit peut-elle être créatrice d'unité et d'identité?

#### 3. Définitions des termes

##### 1. Définition du mythe

On peut se demander quels sont les liens entre les représentations mythiques et le récit : dans quelle mesure ce dernier présenterait-il une part fixe et une part variable selon l'émetteur ? Si part fixe il existe, comment se serait-elle constituée ?

Commençons dans un premier temps à préciser ce qu'est un mythe et ce que l'on entend par représentation narrative. Selon Étienne Souriau<sup>2</sup>, le terme mythe est *un récit d'événements fictifs, chargé*

---

1 G. Deleuze et F. Guattari, *Capitalisme et schizophrénie 2 : Mille plateaux*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1993 (1990).

2 E. Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, Presses Universitaires de France, collection « Grands dictionnaires », 2010 (1990), p 1108.



*d'une signification humaine profonde*. Mircea Eliade<sup>3</sup> lui attribue une dimension anthropologique, sociologique et religieuse, qui tend à la fois vers l'origine et le devenir. Il se différencie de la fable, récit fictif codifié en un genre littéraire, mais aussi du conte, récit court inventé lié à un univers fantastique, également codifié en genre littéraire. Le mythe peut être constitué d'un ensemble de textes et de représentations, il n'est pas lié uniquement au domaine littéraire mais connaît de nombreuses formes dans tous les domaines de la culture. Souvent lié à une dimension eschatologique selon Mircea Eliade<sup>4</sup>, le mythe dans ses réactualisations touche à toute forme de commencement, comme la naissance, la guérison ou encore la mort, par exemple. On note également un aspect universel, comme le montre la récurrence de certains mythes dans des civilisations très différentes.

## 2. Notions plastiques

Dans leurs usages courants, les termes *représentation* et *narration* véhiculent des stéréotypes. L'emploi du terme *représentation* est souvent assimilé dans la langue courante à celui de *figuration* tandis que le terme *narration* est quant à lui souvent lié aux domaines du langage plus qu'aux Arts plastiques. Un synonyme souvent associé à narration est *récit*. Ce terme est lui perçu comme appartenant davantage aux domaines du langage, bien qu'employé également pour parler d'autres domaines comme les arts séquentiels : la bande dessinée, le cinéma ou l'animation. Étienne Souriau définit la représentation comme une *présentation qui en double une autre*<sup>5</sup>. Dans les Arts plastiques, les œuvres dites représentatives sont *celles dont les éléments sensibles ne sont pas seulement organisés en formes primaires, uniquement plastiques, mais doivent être interprétés en plus comme voulant dire quelque chose d'autre*<sup>6</sup>. C'est dans cette dimension double que la représentation se distingue de la figuration : une image non figurative, c'est-à-dire qui ne présente pas le *sensible* et l'*apparence*, peut représenter une idée.

## 3. Concepts mis en jeu

### 1. La postmodernité

Le pouvoir du mythe comme outil de domination et de pouvoir a créé de la méfiance vis-à-vis des mythes suite aux diverses dérives totalitaires du XXe siècle. Jean-François Lyotard postule la fin des métarécits, c'est-à-dire la fin des récits légitimant un fonctionnement sociétal comme par exemple le marxisme, l'Émancipation ou le Progrès, hérités des Lumières. À leur place un nouveau

---

3 M. Eliade, *Aspects du mythe*, Gallimard, collections « Folio/Essais », Malesherbes, 1963

4 *Ibid.*

5 E.Souriau, *op. cit.* p. 1108

6 *Ibid.*

type de fonctionnement est, selon lui, établi, fonctionnement qu'il qualifie de post-moderne. La postmodernité s'appuie sur le système capitaliste pour faire de la consommation une nouvelle valeur. Selon Valérie Arrault, la postmodernité peut être vue comme un état d'esprit et un comportement civilisationnel. Ce qui qualifie la postmodernité est principalement le mélange, l'absence de hiérarchie, le présentisme, l'emploi du passé comme réservoir de formes vidées de leur contenu:

Fin de l'histoire et remplacement des métarécits du politique, du civisme, par la fragmentation généralisée en unités chaotiques de contenus mais inter-visitables, par le collage d'événements privés de sens, de faits divers banals, d'anecdotes insignifiantes. Plus de mises en perspective historique, le quotidien est l'horizon, vivre dans l'instant est l'urgence, tout n'est qu'affaire individuelle, micro-récit, expérience égotique à créer et à vivre.<sup>7</sup>

L'individu y devient le centre d'un réseau anarchique et chaotique. Son unité mise à mal nous conduit au deuxième concept important de ce mémoire : la fragmentation.

## 2. La fragmentation

L'individu est directement affecté par la société post-moderne comme comportement civilisationnel dans son identité même. Le concept de fragmentation est ici abordé du point de vue de l'identité, en accord avec le but du présent mémoire.

Le philosophe Zygmunt Bauman dans un échange avec Benedetto Vecchi<sup>8</sup> discutent de l'identité dans notre société actuelle. Paraissant comme évidente et unique tant qu'elle n'a pas d'alternatives, l'identité est ici vue comme étant une forme liquide, à la fois en conséquence de la mondialisation et de la postmodernité : *à l'état liquide, plus rien n'a de forme fixe, tout peut changer*<sup>9</sup>. L'identité est vue comme construite, profondément instable et changeante au gré des situations et des besoins. Directement liée à la consommation et aux différentes situations auxquelles l'individu est exposé, elle est comparée à un vêtement dont on changerait à l'envie.

Cependant, une autre métaphore tissée par Zygmunt Bauman et Benedetto Vecchi montre mieux l'idée de fragmentation fondamentalement liée à la condition post-moderne : le puzzle<sup>10</sup>. Ce puzzle est une figure du mal-être car il est désassorti, incomplet, sans modèle à suivre ni mode d'emploi et sans garantie d'achèvement. Concernant l'identité fragmentée, Zygmunt Bauman

---

7 V. Arrault, *L'empire du Kitsch*, Paris, Klincksieck, « collection d'esthétique », 2010, pp. 24-26.

8 Z. Bauman, *Identité*, Paris, Éditions de l'Herne, « série des carnets anticapitalistes », 2010

9 *Ibid.*, p.

10 *Ibid.* p.68

déclare, modérant l'image du puzzle en un casse-tête en discutant le processus global de la création d'identité, qui est guidé par le résultat voulu et non par les moyens comme le puzzle.

## **2. Analyse d'un travail personnel représentatif sous l'angle de la problématique**

### **1. Analyse plastique**

Au sein du corpus poétique je fais le choix d'un projet nommé *L'Île*. *L'Île* est une installation multi-médium dont la pièce centrale est une vidéo<sup>11</sup>. La vidéo est enrichie, élargie physiquement par une série d'autres pièces qui rejouent et/ou prolongent l'histoire commencée dans la vidéo comme autant de virtualités possibles. Ces pièces sont une sculpture<sup>12</sup>, un story-board<sup>13</sup>, une série de peinture<sup>14</sup>, un récit sonore<sup>15</sup> et deux installations photographiques<sup>16</sup>.

Cette installation fonctionne comme un récit rhizomatique comme décrit précédemment, où la partie stable serait la vidéo. Le cœur du récit est donc bien narratif, avec un début, un milieu et une fin. Les autres pièces possèdent leur structure propre, comme le story-board et le livret textuel qui rejouent en partie et prolongent la vidéo. On peut encore citer les photographies installées, les peintures et le récit sonore, qui sont proposés comme traces produites par l'artiste en voyage. La sculpture *Sphinx* quant à elle oriente par sa forme le spectateur vers une lecture métaphorique de l'ensemble.

Un des fils conducteur pour la compréhension du récit est ma présence – la présence de la figure de l'artiste – qui joue mon propre rôle dans la vidéo et le performe dans l'espace de l'installation, habillée de la même tenue rayée que dans la vidéo et les story-boards. Un autre personnage joue un rôle de liaison identique : il s'agit de la figure du poète, jeune homme aux cheveux bouclés évoquant les figures antiques, qui est à l'écran, dans le story-board et également dans l'espace d'exposition. Les deux seules figures de la vidéo ont une présence « élargie » à l'espace de l'exposition.

Les choix techniques vidéos sont le tournage en plan fixe, le montage ainsi que la postsynchronisation. Il s'agit d'un travail sur l'espace, à la fois dans la vidéo où les plans sont composés pour faire ressortir les textures et l'installation, où la vidéo est diffusée au format mural. L'espace évoqué formellement est l'espace réel du voyage, mais il est également la métaphore d'un

---

11 *L'Île*, vidéo couleur, 6 min 30, 2013

12 *Le Sphinx*, sculpture, draps résinés et acrylique blanche, 70 x 60 x 25 cm, 2013

13 *L'Île*, Storyboard de 45 planches format A4, crayon

14 *Les Poissons*, polyptyque composé de 10 images, 50x25 cm chaque, 2012

15 *La pêche aux bichiques*, son diffusé sous casque, 2min15, 2013

16 *Sans titre*, table blanche et 21 photographies couleur ; Triptyque *de la mer*, trois photographies couleur, impression numérique, 80 x 100cm chaque

voyage spirituel. En effet, les motifs du chemin, de la limite et de l'accompagnateur évoquent les récits mythologiques de voyages vers l'Autre monde tels que la descente aux Enfers de Dante, d'Ulysse, d'Héraclès, d'Énée ou encore d'Orphée, les îles de la légende arthurienne, comme l'île du roi Pêcheur ou Avalon. Ces récits ont en commun la notion d'Ailleurs, qu'il soit mythique, poétique, anthropologique ou culturel. Par ailleurs, on peut lire le mythe de l'île selon la pensée de Deleuze<sup>17</sup>, comme processus dynamique de création.

Le spectateur peut se déplacer dans l'installation. Il y découvre une perception différente du projet et y apporte ses propres images et projections, participant à la création du récit qu'il éclaire de son point de vue personnel.

## 2. Inscription de la pratique dans des genres

### 1. Le mythe comme genre

Mon travail peut s'inscrire dans plusieurs genres que nous allons maintenant aborder. Le premier est le genre mythique, qui est ancien et dont les codes ont connu une longue élaboration. En effet la représentation narrative des mythes existe depuis l'apparition de l'homme, présent dans ses premières formes dans l'Art pariétal. On note souvent dans la genèse des œuvres d'Art, en lien avec les mythes, l'influence d'un texte à partir duquel telle œuvre est créée, avec par exemple les nombreux cas d'*ekphrasis*<sup>18</sup> dans les textes anciens ou les œuvres nées de la fréquentation des textes antiques comme la *Naissance de Vénus* de Botticelli. Il ne s'agit pas d'illustration du mythe qui peut prendre des libertés mais plus d'une forme d'interprétation à partir du texte servant de base.

On peut donc poser l'hypothèse que, pour qu'il y ait reconnaissance par le spectateur, il faut une connaissance préalable tant des codes de représentation que des motifs représentés. La représentation narrative des mythes a donc une composition, un choix des motifs et un aspect frappant qui fondent un usage de sa représentation. La bonne composition de la mise en intrigue a été discutée par Aristote du point de vue littéraire. Par la suite Alberti lie la bonne histoire et la composition harmonieuse pour la réussite d'une peinture dans son ouvrage *De pictura*<sup>19</sup>. Charles Dufresnoy propose comme voie de la réussite un *goût judicieux pour choisir les objets du monde*<sup>20</sup>, qui s'inscrit dans la continuité de canons esthétiques posés par les anciens. Parmi les habitudes de représentation des mythes et des récits, Jean-

---

17 « Causes et raisons des îles désertes » in G. Deleuze, *L'île déserte, textes et entretiens de 1953-1974*, Paris, les Éditions de Minuit, 2002, pp.11-17

18 Description d'un objet ou d'une œuvre d'art au sein d'un texte, comme par exemple le bouclier d'Achille dans l'*Illiade*.

19 Alberti, L. B. (1435), *De la peinture* (De Pictura), traduction J.-L. Scheffer, Paris, Dédale, Macula, 1992

20 C. A. Dufresnoy, *L'art de peindre, traduction libre en vers françois, du poème latin de Charles-Alphonse Dufresnoy avec les remarques par M. Renou*, Paris, Impression de Monsieur, traduit du latin et annoté par A. Renou, 1789, p. 3  
Texte intégralement disponible sur le site de Gallica <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108763r/f2.image>

Marie Schaeffer<sup>21</sup> discute la possibilité de l'image à raconter une histoire : selon lui, l'image suggère une série d'événements que le spectateur doit interpréter pour faire récit, contrairement au langage qui porte une transmission directe, réfutant ainsi l'emploi du terme de narration visuelle. Le spectateur en retrace l'histoire, éclairé de la connaissance du mythe qui peut passer par la littérature, les arts, l'oral ou un ensemble de représentations. Le mythe a indéniablement une portée esthétique forte.

La peinture mythique et historique a pendant longtemps été le genre de prédilection. Par la suite on remarque la persistance d'une volonté à raconter, selon Philippe Kaenel et Dominique Kunz Westerhoff<sup>22</sup>, malgré la diversification des genres en peinture puis plus tard malgré l'apparition de nouvelles techniques comme la photographie, la vidéo ou l'installation. Le contenu à raconter est très lié aux sociétés qui produisent les récits et leurs représentations. On peut se demander pourquoi les premiers mythes de l'Occident, bien que liés au monde gréco-romain, ont persisté jusqu'à aujourd'hui. D'une part Rome a une capacité d'assimilation des mythes locaux des peuples qu'elle a envahis qui fait que sa culture a été plus facilement acceptée. Par ailleurs, la redécouverte des textes anciens, érigés comme nouveaux modèles face à un refus du Moyen-Âge, a permis d'irriguer la culture très largement. Par la suite l'anthropologie, avec Lévi-Strauss, la psychanalyse, avec Freud, ou encore la sémiologie, avec Barthes, ont mis à jour le mythe comme structure mais aussi comme récit ayant une portée universelle.

## 2. les mythologies personnelles

Ce travail peut également, dans une certaine mesure, se rattacher aux mythologies personnelles dans le sens où l'artiste est aussi bien l'auteur que le personnage. Cette installation raconte en un sens une fiction sur l'origine de ma création. Isabelle de Maison Rouge décrit ainsi le processus qui permet de passer du mythe au mythe individuel :

De la même façon qu'un mythe raconte l'origine de l'homme, on retrouve souvent dans l'œuvre d'un artiste une référence aux scènes primitives qui l'ont blessé ou construit. L'artiste transpose les dieux ou héros en figure symboliques [...] ou utilise un matériau qui a un rapport direct avec son moi [...]. C'est dans ce processus de création que s'élabore le glissement entre mythe collectif et mythe personnel.<sup>23</sup>

Le terme mythologie individuelle apparaît dans les années 70 à la Documenta V de Kassel qui a pour titre *Mythologies individuelles*. Ce terme avait été auparavant évoqué pour l'exposition du

21 « Narration visuelle et interprétation » par Jean-Michel Schaeffer in M. Ribiere et J. Baetens, *Temps, narration et image fixe*, Rodopi, 2001, pp. 11-27

22 P. Kaenel et D. Kunz Westerhoff, *Narrations visuelles, visions narratives*, Lausanne, Université de Lausanne, Revue études de Lettres, 2013 p.8

23 I. De maison Rouge, *Mythologies personnelles, l'art contemporain et l'intime*, Paris, Éditions Scala, 2004, p. 19

Musée d'Art moderne de Paris de 1964 nommée *Mythologies quotidiennes*.

Nathalie Nachtergaele propose comme origine sociologique des mythologies personnelles l'absence de mythe fondateur de la classe bourgeoise, arrivée au pouvoir après la Révolution française, qui souhaite inscrire son origine dans l'Histoire<sup>24</sup>. En tant que groupe social sans Histoire, deux problèmes se posent à lui : *se créer une histoire* mais aussi, comme masse, de *s'individualiser pour exister*<sup>25</sup>. C'est là que Nathalie Nachtergaele cite Roland Barthes et son approche du mythe comme *structure* et comme *forme*<sup>26</sup> : tout pouvant être contenu du mythe, l'individu et son quotidien, constitué en partie par la société de consommation, sont la solution. Par ailleurs, elle met en avant la montée en puissance des récits individuels face au déclin des métarécits selon Lyotard. Le récit individuel devient un enjeu en art dès les années 70 donc, mais se propage également dans l'ensemble des pratiques sociales. Nathalie Nachtergaele décrit, en conclusion de son article<sup>27</sup>, la prolifération incontrôlée de récits intimes sur les réseaux sociaux ou encore la pratique massive de la photographie, notamment sous sa forme dite de « selfie ».

### 3. Le cinéma élargi

Le cinéma *élargi* peut se définir comme une pratique<sup>28</sup> élargie qui se rapporte à *toute forme de présentation cinématographique qui modifie d'une façon ou d'une autre la projection classique définie comme l'envoi sur un écran, devant les spectateurs assis, d'une image obtenue par le passage d'une pellicule dans un projecteur*. Ce terme apparaît sous la forme de *syncinéma* en 1952, utilisé par Maurice Lemaitre<sup>29</sup>. Également nommé *expanded cinema* aux États-Unis, où le terme apparaît en 1965, le cinéma *élargi* comme genre inclut toute la branche de l'installation vidéo contemporaine où le dispositif de projection connaît une variation : ainsi certaines expérimentations vidéo comme le mutli-écran d'Asia Liisa Ahtila ou encore les agrandissements muraux des vidéos de Bill Viola. Par ailleurs, les formes où le spectateur fait partie de l'espace filmique, comme les installations vidéo de Pierre Huygues, font également partie de ce cinéma *élargi* qui s'hybride alors avec d'autres formes d'art comme la performance, la sculpture ou l'installation, au sein du même espace. Ce genre est tout à fait typique du contexte actuel de l'Art contemporain, ce que nous allons

---

24 Nathalie Nachtergaele, « Les mythologies personnelles dans les années 70 : la naissance de l'esthétique de soi », Représentation, Colloque de Jeunes Chercheurs de l'université Johns Hopkins, Baltimore, 2008, pp. 3-4  
Version numérique disponible à l'adresse : [hal.archives-ouvertes.fr/hal-00558561](http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00558561)

25 *Ibid.* p.4

26 *Ibid.*

27 *Ibid.*, pp. 8-9

28 Jean-Loup Passek (dir.), *Dictionnaire du cinéma*, Paris, Larousse, 2001, p. 498. Disponible dans sa version en ligne : <http://www.larousse.fr/archives/cinema/page/498>

29 *Ibid.*

voir maintenant.

### 3. Contexte culturel

Les formes du récit en Art dans notre société post-moderne constituent le sujet de la douzième Biennale de Lyon. Le directeur artistique Thierry Raspail et le commissaire invité Gunnar B. Kvaran proposent un aperçu des récits aujourd'hui, parmi lesquels on voit resurgir le mythe. Ils font une courte histoire de l'évolution du récit au XXe et au XXIe siècle.

Au sujet de l'artiste contemporain, Thierry Raspail décrit ce qu'il nomme un *artiste post-média* comme ayant un nouveau type de fonctionnement typique de la postmodernité:

La maîtrise de l'installation, par définition composite – à la manière d'une sculpture « élargie » – passe inévitablement par une dé-spécialisation, par l'abandon du principe de spécialité autant que, par celui du particularisme des matériaux dès lors, l'artiste sera post-média, c'est-à-dire tout à la fois, simultanément ou alternativement, mais pas exclusivement : sculpteur, peintre, vidéaste ou performeur. Post-média, il devra réinventer de nouvelles formes de continuité et d'associations : une nouvelle grammaire des supports, des temporalités inédites et des matériaux idoines pour être en phase avec la textualité galopante et le temps qu'il porte et qu'il contribue à modifier en retour.<sup>30</sup>

*L'artiste post-média* s'inscrit dans une pulvérisation des morphologies visuelles des récits<sup>31</sup> et écrit un récit délibérément multi-support. Les solutions de continuité ne suivent plus de schéma établi ou de codes existants.

### 3. Confrontation de l'œuvre issue de la pratique avec le corpus contradictoire

#### 1. Constitution du corpus contradictoire

Pour confronter le corpus poétique au corpus artistique, il a été nécessaire de déterminer des œuvres comparables. Les œuvres choisies nourrissent ma pratique et ont deux points de vue totalement opposés sur le voyage spirituel du héros. Dans les deux cas il semble y avoir une tension entre des archétypes mythiques entremêlés à une forme de quotidien. L'un, *Là Où vont nos pères*, est très explicite sur les questions de la culture, du déracinement, de la quête d'identité et les migrations tandis que l'autre, *Going Forth by Day*, a un discours moins explicite qui joue avec les représentations du mythe, la citation et les représentations du quotidien. La confrontation des

---

30 *Catalogue de la 12ème biennale de Lyon*, Dijon, les presses du réel, 2013, p.12

31 *Ibid.*, pp. 14-15

œuvres avec le corpus poétique permet une analyse orientée. L'analyse est fondamentale dans la pratique enseignante : elle permet de pouvoir maîtriser l'analyse des formes à faire faire aux élèves.

## **2. Bill Viola : *Going Forth by Day***

### **1. Présentation générale**

L'œuvre issue de mon corpus contradictoire qui sera analysée ici est *Going forth by day* de Bill Viola. Cette œuvre a été créée en 2002, spécialement pour la programmation du Deutsche Guggenheim Berlin mais qui a été présentée à d'autres reprises, ce qui montre son autonomie. Il s'agit d'une installation monumentale présentant un cycle de cinq projections d'images digitales vidéo synchronisées durant environ 35 minutes. Les vidéos sont diffusées en boucle, et les sons de chacune se mélangent au sein de la pièce. Ses dimensions sont variables selon le lieu d'exposition. L'installation vidéo est composée de 5 projections vidéo nommées dans l'ordre voulu par l'artiste : *Fire birth, the Path, the Deluge, the Voyage* et *First Light*<sup>32</sup>.

### **2. Contexte de production des œuvres**

Bill Viola s'inscrit dans la lignée des expérimentations menées dans les années 1970 par Nam Jun Paik au sein du groupe Fluxus, mais aussi dans la lignée des expérimentations vidéo menées par Bruce Nauman et Peter Campus. Leurs expérimentations sur le corps face aux flux vidéo ainsi que la création d'une interaction nouvelle avec le spectateur, qui devient l'objet de la pièce mais aussi son récepteur, marquent profondément Bill Viola. Sa pratique se caractérise alors par la volonté de *montrer l'invisible*, c'est-à-dire d'utiliser la technique, le dispositif et les corps pour créer une œuvre qui *repousse les limites de la perception* physique et psychique d'après l'étude de Violaine Boutet de Montet<sup>33</sup>.

Cette œuvre, bien que s'inscrivant dans plusieurs genres esthétiques codifiés, propose une expérience sensorielle très ouverte au spectateur, qui, en se déplaçant dans cet espace, lit l'installation à l'aune de sa propre expérience. Dans quelle mesure le dispositif permet-il au spectateur de mettre en tension ses expériences personnelles face à une dimension mythologique, allégorique voire sacrée ?

---

32 Voir images en annexe.

33 Boutet de Montet (Violaine), *La multiplicité de l'espace dans l'œuvre de Bill Viola*, Norderstedt, Éditions universitaires européennes, 2011, pp.8-9



### 3. Notions plastiques

Les notions plastiques les plus fondamentales de l'œuvre sont la narration, le montage et la citation, de peintures renaissantes en l'occurrence. D'autres notions ont une existence secondaire : la dilatation, l'accélération, la contraction et le ralentissement du temps, qu'il ne s'agira pas de développer ici.

### 4. Analyse plastique sous l'angle de la problématique

Cette installation vidéo est très complexe, les vidéos longues, c'est pourquoi je ne prétends pas en faire une analyse exhaustive. Je m'intéresserai principalement pour cette analyse aux mélanges des genres, à la fragmentation de l'espace ainsi qu'à l'expérience du spectateur.

L'effet de réalisme est confronté à un contenu qui semble parfois surréaliste voire métaphorique sur l'existence, dans une installation qui a une dimension spectaculaire par ailleurs.

Les éléments provoquant cet effet sont, d'une part, tous les codes du genre mythologique, à savoir l'utilisation de représentations narratives traditionnelles et, d'autre part, des choix de motifs comme des mythes de régénération et de renaissance. Ainsi sont ouvertement représentés le phénix ou le passage du Styx sur la barque de Charon. On peut encore y lire la résurrection chrétienne, ce qui nous oriente vers le genre sacré.

Cette installation peut se rattacher au genre sacré dans le sens où son espace *se sépare du monde profane*<sup>34</sup> quotidien : le fonctionnement de cet espace est différent, il répond à des codes, des gestes différents et le sens de ce que l'on y voit demeure en partie mystérieux et voilé, comme une révélation réservée aux initiés. Bill Viola ne déclare pas cet aspect explicitement dans son carnet de préparation<sup>35</sup>, où de nombreux croquis et notes éclairent la progression du travail et l'intention qui évolue. Le vocabulaire qu'il emploie se rapporte cependant au sacré, les notes parlant de passage, de renaissance ou de voyage de l'âme.

Ces entrées peuvent par ailleurs être lues sous l'angle du genre allégorique dans le sens où l'idée elle-même *est revêtue d'un aspect matériel qui la figure*<sup>36</sup>. Concernant le fonctionnement allégorique, Étienne Souriau distingue l'allégorie directe, séparée de l'univers concret, de l'allégorie mixte, qui mêle deux modes d'existence<sup>37</sup> : le mode d'existence concret et le mode allégorique. Il me semble que c'est l'effet produit par la fragmentation. Les espaces sont construits selon une technique

---

34 E.Souriau, *op. cit.* p 1339.

35 John G. Nanhardt, Bill Viola, *Going forth by day*, Ed. Harry N. Abrams, Inc, 2002

36 E.Souriau, *op. cit.*, pp. 87-88

37 Ibid.

particulière : dans plusieurs cas (*the Deluge*, *the Voyage* et *First Light*), le décor est recomposé par des artifices. La perspective est forcée, ou encore deux scènes tournées indépendamment sont réassemblées par incrustation sur fond vert. Cette fragmentation permet de créer des espaces ayant des fonctionnements différents au sein de la même image. Ainsi, dans *The Voyage*, selon l'analyse de Violaine Boutet de Montet<sup>38</sup>, nous pouvons retrouver différents types d'espaces créés par l'emploi spécifique de la technique et du trucage au service du sens. Ainsi l'espace de la maison est vu comme un monde concret, tandis que le paysage où le bateau s'en va est vu comme un espace allégorique de la mort et du détachement des biens matériels. Ceci est confirmé par les notes de Bill Viola qui y différencie quatre espaces<sup>39</sup> : la montagne sur laquelle repose la maison est nommée *Earthhouse*, l'espace de la maison *the death room* ou encore *the portal* ; par ailleurs il nomme le paysage lointain *the Isles of the Blessed* et le rivage simplement *the Near Shore and the Boat*.

Il me semble par ailleurs que c'est l'expérience que le spectateur fait en entrant dans cet espace : les vidéos elles-même semblent contenir des figures hors du monde concret, allégoriques, bien qu'elles évoquent en partie sa propre expérience quotidienne par les vêtements, les décors ou encore le type de scène hors événement. L'installation devient une allégorie mixte quand le spectateur y pénètre.

Certaines représentations sont plus problématiques, comme par exemple la représentation du *Déluge*. Quel sens attribuer à cette vidéo ? La lecture que je propose à la lumière des écrits de Bill Viola est que la présence de cette représentation est liée à la nature même de narration : pour qu'il y ait narration il faut qu'il y ait péripétie. Bill Viola décrit des représentations issues de l'histoire des Arts pleines de catastrophes, y voyant un aspect prophétique qui rattache l'art au sacré<sup>40</sup>. Mon hypothèse rejoint l'affirmation de Jérôme Bruner de la nécessité de la peripeteia, terme connu depuis Aristote : *une histoire commence lorsqu'apparaît une sorte de brèche dans l'ordre des choses auquel nous nous attendons [...]. Quelque chose ne va pas, sinon « il n'y a rien à raconter »*<sup>41</sup>. Il évoque par ailleurs le processus de sublimation qui fait accéder cette perturbation à une compréhension par tous dans les grands récits<sup>42</sup>. Ces perturbations font par ailleurs écho au contexte socio-historique très perturbé de l'œuvre : cette période est un moment de tensions politiques internationales et de recrudescence des actes terroristes, ce qui provoque une impression de catastrophe imminente.

---

38 *Op. cit.* pp. 30-33.

39 John G. Nanhardt, Bill Viola, *Going forth by day*, Ed. Harry N. Abrams, Inc, 2002, pp. 146-147. La figure est reproduite en annexe.

40 John G. Nanhardt, Bill Viola, *Going forth by day*, Ed. Harry N. Abrams, Inc, 2002.

41 Jérôme Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2010 (2002), p. 19

42 *Ibid*, p. 34

## 5. Conclusion

À la lumière de cette analyse nous pouvons déterminer que *Going forth by day* est une œuvre qui n'incorpore qu'en partie l'esprit dominant de l'époque, la postmodernité, par la présence de la retranscription inconsciente d'une expérience de la réalité fragmentaire mais également par la dimension spectaculaire de la pièce dans son installation.

Cette pièce se distingue de la postmodernité par le fait que le trajet fait part du récit de l'installation, s'inscrivant dans les registres supérieurs du mythologique, du sacré et de l'allégorie pour rejoindre l'expérience individuelle, et non l'inverse. Le sens reste difficilement accessible va à l'encontre de la disponibilité et du plaisir immédiats prônés par la postmodernité.

Par rapport au corpus poétique, on remarque des ressemblances dans l'utilisation du registre mythique, mais aussi un mouvement contraire car le corpus poétique part du récit individuel pour tendre vers une portée plus générale. La représentation narrative comme notion commune permet de tisser des liens notamment sur la représentation mythique. Par ailleurs, la production de Bill Viola comme espace élargi est beaucoup plus complexe et faite avec des moyens non comparables.

## 6. Portée de l'analyse sur le développement de la séquence future

L'analyse de cette pièce a clairement influencé la séquence prévue pour la transposition didactique dans la façon dont le voyage du héros est montré. Son existence est une série de passages et de transformations durant toute sa vie. Ce point est d'autant plus important pour les élèves qui connaissent les transformations de l'adolescence et doivent devenir des adultes intégrés dans une société. On pourrait également envisager pour ce point des recherches sur le développement de l'adolescent et sur la façon dont les mythes peuvent construire l'individu.

### 3. Shaun Tan : *Là Où vont nos pères*

#### 1. Présentation générale

L'œuvre issue de mon corpus qui sera analysée ici sera une bande dessinée intitulée *Là où vont nos pères*, de Shaun Tan. C'est un album de 128 pages, de format 24 x 32 cm réalisé au crayon dans des tons sépia. Traduit et publié par les éditions Dargaud en 2007, Son titre original est *The Arrival*, publié en 2006 par Lothian Books et Hachette livres (Australie). C'est une œuvre non

artistique peu connue en dehors du milieu de la bande dessinée malgré sa grande qualité<sup>43</sup>.

## 2. Contexte de production de l'œuvre

Shaun Tan, son auteur, a en effet eu une formation artistique d'illustrateur en Australie, ce qui l'a conduit par la suite à travailler à des livres d'illustrations pour enfants mais aussi avec des studios d'animation comme Pixar. L'influence de l'animé, du séquentiel issus de ce parcours est visible. Les recherches sur le rythme prennent également leur source dans l'étude de Scott Mc Loud, auteur de romans graphiques mais aussi de *L'Art invisible*<sup>44</sup>. L'auteur, dans une interview avec Nicolas Verstappen<sup>45</sup>, explique bien ses recherches sur le montage et le rythme issues de la fréquentation de cet ouvrage pendant la création de sa bande dessinée, qui a duré quatre ans. Par ailleurs Shaun Tan se rattache par son père à l'histoire des migrations en Australie. L'Australie est une terre qui a connu plusieurs vagues de migrations dans la constitution même de son pays dès le XVIIe siècle. Cette immigration s'est intensifiée au XXe siècle et a changé de forme suite à la Seconde Guerre mondiale. Les populations immigrantes venant des pays ravagés par la guerre fuient les génocides, la guerre, le fascisme, le communisme et le nazisme. Certains visent d'autres continents pour refaire leur vie. Cette vague d'immigration touche aussi mondialement d'autres continents comme l'Amérique. Ce contexte a fortement orienté le contenu et la forme de *Là où vont nos pères*. Qu'est-ce qui pousse Shaun Tan à utiliser un dessin précieux, proche de la gravure, pour raconter un récit de voyage placé dans un monde entre le réel et le fantastique ? Dans quelle mesure ce dessin a une fonction à la fois de valorisation des gens communs tout en visant la transcription d'une histoire universelle ?

## 3. Notions plastiques

Les notions plastiques les plus fondamentales de l'œuvre sont la narration et l'ellipse en bande-dessinée. Les notions secondaires qui ne seront pas développées sont le ralentissement et l'accélération.

---

43 *Là où vont nos pères* a été reconnu par le Fauve d'or, prix du meilleur album au Festival d'Angoulême en 2008. Son auteur a par la suite reçu plusieurs prix pour l'ensemble de son œuvre. *Là où vont nos pères* a été présenté récemment dans l'exposition « Bande dessinée et immigration : un siècle d'histoire(s) 1913-2013 » au Musée de l'immigration à Paris.

44 Scott Mc Loud, *L'art invisible, comprendre la bande dessinée (Understanding comics)*, Vertige Graphique 1993. 1999 pour l'édition française

45 Interview avec Nicolas Verstappen de Shaun Tan, réalisé par courrier électronique en Avril 2007 pour le 10ème carnet de XeroXed en anglais. Traduit de l'anglais par Nicolas Verstappen, disponible en français sur le site « Du9 l'autre bande dessinée » : <http://www.du9.org/entretien/shaun-tan/>

#### 4. Analyse plastique sous l'angle de la problématique

Mon analyse de *Là où vont nos pères* sera très orientée selon l'explicitation du schéma du voyage et également selon ma problématique, donc partielle et non exhaustive.

La grande maîtrise des techniques d'illustration et de dessin dans un style mêlant l'illustration fantastique à un dessin précieux, très travaillé et proche de la gravure donne une impression de préciosité à l'ensemble du récit. Ce choix n'est pas anodin, car en effet le contenu du récit raconte l'histoire de misère d'un immigré. Un article de Vincent Marie mène une analyse sur l'imaginaire comme outil pour surmonter les épreuves et les différences<sup>46</sup>. Il insiste sur les choix esthétiques et scénaristiques de Shaun Tan mis au service à la fois « d'un parcours singulier » et d'un « itinéraire universel ». Ce travail connaît une inscription dans différents genres qui créent une tension. D'une part, les mythologies individuelles est un genre d'inscription assumé par l'artiste qui dit lui-même que ce livre est une immigration de substitution. Ce travail est donc une forme de récits d'un traumatisme par procuration comme événement fondamental de la pratique artistique de l'artiste. Par ailleurs cet album s'inscrit dans le genre merveilleux.

Enfin, on peut voir la présence d'éléments qui l'inscrivent dans le genre allégorique au sens où les situations répétées présentent des éléments qui ne relèvent pas du merveilleux mais qui expriment des idées, comme par exemple l'allégorie de la renaissance assumée par l'artiste<sup>47</sup>, avec la récurrence de figures d'oiseaux mis en scène, de figures rondes et d'œufs, comme la promesse de la renaissance par rapport au monde concret qu'est l'immigration. L'archive vidéo et le cinéma muet sont également largement convoqués par l'absence de dialogue.

Les thèmes de l'immigration et de l'appartenance sont plus que jamais d'actualité. Ils sont le support d'une réactualisation mythique explicite du motif du passeur, notamment durant la scène où l'on voit un vieil homme qui transmet la connaissance par l'accompagnement sur un chemin menant à une révélation. Avec cet élément on peut dire que l'ensemble du récit suit la structure d'un voyage du héros telle que la définit Joseph Campbell après avoir étudié des mythes du monde entier.

#### 5. Conclusion

A la lumière de cette analyse nous pouvons déterminer que *Là où vont nos pères* est une œuvre qui n'incorpore l'esprit dominant de l'époque, la postmodernité, que très partiellement. Le mélange de registre ne mène pas au kitsch, comme on aurait pu s'y attendre. La fragmentation de

---

46 Vincent Marie, « Là où vont nos pères de Shaun Tan », in *Hommes et migrations* [En ligne], 1297 | 2012, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 14 janvier 2016. URL : <http://hommesmigrations.revues.org/1549>

47 Shaun Tan, *Là où vont nos pères : recherches sur un pays sans nom*, Dargaud, 2011

l'individu est montrée graphiquement par l'emploi du registre merveilleux, mais elle est ancrée dans un projet unificateur lié au récit. Il y a bien un plaisir de la forme et de la lecture, mais qui se détache des mythologies individuelles pour tendre vers une portée plus générale, élément partagé avec le corpus poétique.

## **6. Portée de l'analyse sur le développement de la séquence future**

Ce qui a influencé ma séquence à venir dans cette partie est le schéma narratif présent et le réemploi possible d'un récit singulier comme remède pour retrouver une unité et s'inscrire dans une société. Ces données ont orienté mes recherches pour la partie pratique de ma séance.

### **II) Transposition du savoir-recherche au savoir enseignable**

#### **1. Notions plastiques et programmes**

##### **1. Choix des notions plastiques à transposer**

La problématique à transcrire pour les élèves correspond à celle de ma pratique plastique : dans quelle mesure la tension entre récit individuel et récits mythologiques peut-elle être source de construction de notre identité personnelle ? Cette tension sera mise dans la perspective de la construction de l'identité au sein de notre société actuelle pour l'élève. Dans l'optique d'une séquence à créer pour des élèves de 5ème, un corpus d'artistes est sélectionné selon les objectifs visés et le programme. L'objectif sera de leur faire expérimenter la succession d'images à des fins narratives. Le champ notionnel sera celui de la représentation narrative, avec comme sous-notions l'ellipse et la mise en séquence.

##### **2. Topologie d'artistes en vue de faire la transposition**

La recherche se poursuit ensuite par la phase de sélection au sein d'un corpus artistique établi au regard de ma pratique d'enseignante/plasticienne<sup>48</sup>. La recherche d'une topologie d'artistes m'a poussée à établir des groupes par des cartes mentales. Après avoir identifié une vingtaine d'artistes<sup>49</sup> qui ont alimenté et influencé ma production, un travail de cartographie a été ainsi fait de

---

48 Voir Annexe

49 C. Boltanski, S. Calle, J. Bonneviot, G. Barbier, C. Avery, M. Perret, H. Sugimoto, T. Roeske, E. Campbell, F. Pajak, C. Thompson, S. Tan, B. Viola, P. Huygues, A. L. Ahtila, R. Polster, A. Tarkovski, M. Barney, C. Marker, D. Michals, G. Crewdson, A. Paci.

façon à identifier : d'une part des pratiques, d'autre part les problèmes ainsi que les valeurs soulevés par ces artistes. Les filtres pour établir différentes cartes ont été les suivants : tout d'abord le médium, puis le type de construction du récit (image séquentielle, image unique, fiction encadrante). La cartographie a été ensuite soumise à mes notions plastiques, particulièrement la représentation narrative. Si l'on regarde les parties communes aux ensembles de la représentation narrative et de la citation, le corpus se réduit ainsi à 12 artistes<sup>50</sup>.

Pour parvenir à ce résultat, les contenus ont été interrogés selon de nouvelles entrées liées au fonctionnement interne du récit mais aussi à des problèmes que soulèvent ces récits : focalisation du récit selon le point de vue d'individus ; dimension autobiographique ; fragmentation du récit. À partir de ces entrées, un positionnement possible des artistes a pu être trouvé selon des valeurs identifiées dans leur travail : tissage de récits entre le singulier et le collectif ; fragmentation liée à la postmodernité ; unité d'éléments hétéroclites autour d'un noyau fédérateur (image, mythe). Le résultat de ce travail de topologie au sein du corpus est la clarification de mon rapport à ces artistes, mais également de groupes à convoquer selon les savoir-être et savoir-faire visés dans le but de constituer un corpus pour les élèves. Un des problèmes du corpus travaillé est sa limitation à des artistes contemporains. Ce corpus doit pouvoir s'enrichir d'œuvres plus anciennes de l'Histoire des Arts.

## **2. Orientation du corpus et positionnement personnel : valeurs, philosophie en tant qu'enseignante**

### **1. Le récit comme médiation culturelle**

Je souhaite utiliser le récit car je pense qu'il s'agit d'une forme pratiquée par les élèves au quotidien à la maison, mais aussi sur les réseaux sociaux. Les récits sont faits tous les jours, sans même y penser. Par cette porte d'entrée du savoir les élèves peuvent apprendre à la fois la structure et le contenu du récit ainsi que son inscription dans une société particulière.

Le sujet d'études de Serge Boimare dans *L'enfant et la peur d'apprendre*<sup>51</sup> concerne les élèves en échec scolaire et leur refus d'apprendre. Serge Boimare propose donc de se servir de la culture comme outil de médiation, comme *tremplin vers le savoir*, car les craintes font partie de l'enfant et seraient un formidable moteur pour l'apprentissage : *Si l'on veut que ces enfants retrouvent un peu de liberté de pensée, il faut aussi leur donner la possibilité de s'appuyer sur ces préoccupations identitaires et ces craintes archaïques sans lesquelles nous ne récupérerons jamais*

---

50 C. Thompson, S. Tan, B. Viola, P. Huygues, A. L. Ahtila, A. Tarkovski, M. Barney, C. Marker, D. Michals, G. Crewdson, A. Paci.

51 Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2014 (1999)

leur désir de savoir dans une classe, sans lesquelles ils ne renouons jamais pleinement avec leurs capacités à apprendre.<sup>52</sup> Face au refus de la situation d'apprentissage, Serge Boimare propose plusieurs préoccupations qui peuvent conduire les unes aux autres : l'auto-dévalorisation entraîne des préoccupations identitaires<sup>53</sup>, puis des préoccupations encore plus archaïques<sup>54</sup>, liées aux besoins fondamentaux.

Le travail sur les récits permet d'ancrer la pensée abstraite dans des exemples concrets en choisissant de ne pas écarter les préoccupations des élèves. Le travail de Serge Boimare concerne la culture au sens large. Je souhaite resserrer cette culture au sens large aux récits mythologiques archétypaux dans ma séquence, car je pense que ce type de récit pourrait avoir des apports intéressants pour l'élève dans ma séquence, que nous verrons en particulier dans la troisième partie. Ces apports concernent la cohésion personnelle, culturelle de l'élève.

## 2. Le récit comme affirmation de soi et de ses capacités

Un des buts des arts plastiques est l'affirmation de soi et la confiance en soi. Dans cette mesure, le récit comme processus pour créer son identité est un outil de pouvoir et de création de soi comme l'on désire être au monde, selon les moyens à disposition :

Or s'agissant de se composer une identité, il n'y a pas de mode d'emploi. On se trouve face à des bribes que l'on espère assembler en un tout cohérent, mais l'image qui doit apparaître à la fin n'est pas indiquée par avance. [...] Dans le cas de l'identité, il en va tout autrement : le processus dépend entièrement des moyens mis à notre disposition. On ne part pas de l'image finale, mais d'un certain nombre d'éléments glanés ci et là, qu'on essaie d'apparier tant bien que mal pour former une image harmonieuse. Il faut composer avec ce qu'on a. Le problème n'est pas de savoir comment faire pour atteindre le résultat final, mais que faire avec ce qu'on a sous la main<sup>55</sup>.

L'identité est ainsi proposée comme processus, comme volonté, mais elle peut aussi être vue comme une forme de pouvoir sur son existence: *l'identité comme refus de ce que les autres*

---

52 *Ibid.* p.11

53 *Ibid.* p.10 : « l'incertitude sur sa propre valeur se prolonge parfois par des inquiétudes sur sa place dans le groupe, sur ses origines, sur le contrôle possible de ses pulsions, sur les limites de son désir confronté à la loi, sur sa sexualité et sur son homosexualité, parfois aussi sur la mort. ».

54 *Ibid.* : « Cette fois, l'auto-dévalorisation fait place aux craintes d'effondrement, d'abandon, de morcellement, de perte d'unité, de vide intérieur, de manque aux niveaux des besoins primordiaux. ».

55 Z.Bauman, *op. cit.* p.69



*attendent de vous*<sup>56</sup>.

### **3. Le récit comme enjeu de contrôle et de domination**

Le récit tient une place centrale dans la création d'une société, mais aussi comme outil de contrôle et de domination, c'est pourquoi je pense que son enseignement transversal est très important en vue de créer des citoyens éclairés. L'étude d'utilisations du mythe dans la construction d'une société, comme par exemple la création et l'expansion de Rome ou plus récemment dans les fascismes, peut se faire sur plusieurs niveaux et dans différentes matières, dont les Arts plastiques. De plus les mythes concernent aussi notre société de consommation, capitaliste et libéraliste qui crée ses nouveaux mythes au besoin : Roland Barthes<sup>57</sup> montre bien le mythe moderne comme système, comme construction et comme porteur de pouvoir.

L'étude des récits mais aussi l'expérimentation même du processus de création enrichit l'élève en Arts plastique dans la formation de l'expression de soi et de la pensée divergente. La pensée divergente mène à la liberté de pensée et d'agir, c'est-à-dire qu'il s'agit d'atteindre l'autonomie au très long terme pour l'élève. Cette capacité est fondamentale pour la formation du citoyen futur, qui est voulu libre et éclairé. Cet apport est celui qui est souhaité personnellement pour les élèves, dans l'optique d'une société meilleure, mais qui ne sera pas visible dans l'immédiat. Dans cette optique, la récurrence de son étude dans les différents cycles en vue d'approfondir les notions prend tout son sens.

## **III) Le savoir enseignable**

### **1. Construction d'une séquence autour du voyage du héros**

#### **1. Description générale du dispositif mis en place**

La séquence que j'ai élaborée suit le schéma socio-constructiviste : les élèves sont confrontés à une situation-problème qu'ils sont amenés à dépasser par la mise en groupe et par la mise en commun. La situation-problème ici est de réaliser un récit cohérent, compréhensible visuellement et qui s'inscrit dans une lignée du mythe du voyage du héros sans en donner ni les critères ni les moyens. Au sein de ce projet, je propose les hypothèses suivantes : les élèves se comportent de façon expérimentale face au problème et définissent comment créer des images qui puisse se suivre

---

<sup>56</sup> Z.Bauman, *op. cit.* p.56

<sup>57</sup> R. Barthes, *Mythologies*, Paris, Éditions du Seuil, 1957

et faire récit eux-même.

Les caractéristiques du voyage mythique seront quant à elles d'abord discutées puis synthétisées et complétées dans un schéma reprenant le voyage mythique d'Ulysse dans l'*Odyssée*.

Il s'agit d'un apprentissage à la fois par l'action et par la mise en commun des trouvailles de chaque binôme. Plusieurs hypothèses sont à confirmer ou à infirmer : en mettant les élèves en groupe, des représentations pourront peut-être émerger. Les points de vue pourront se confronter, évoluer et les savoirs être intériorisés. Le choix du travail de groupe permettrait la mise en place d'un processus d'apprentissage qui passe du social à l'individuel, grâce à l'établissement de rôles entre pairs. Cet aspect sera discuté plus amplement ultérieurement.

La progression de la séquence<sup>58</sup>, prévue en cinq séances, se fait ainsi :

- présentation du problème, phase de tests des élèves qui soulève de nouvelles questions et un début de réponses ;

- mise en commun à l'oral des apports de chacun puis établissement ensemble de critères pour juger de la continuité et de la cohérence du récit ;

- phase de production, qui soulève des problèmes techniques et pratiques, puis mise en commun ;

- enfin, finalisation du projet et production collective d'une trace écrite pour comprendre ce qui a été fait.

Le premier prérequis nécessaire à cette séquence est une expérience antérieure de la narration, voire plusieurs expériences, idéalement. Par ailleurs, l'étude des échelles de plan ainsi que du cadrage est essentielle à la réussite de cette séquence. Dans les autres matières, il serait idéal que les élèves aient déjà travaillé sur les structures du récit comme le conte, ce qui place cette séquence en 5ème. L'étude des textes liés à l'Antiquité faite en 6ème et répétée en 5ème constituerait un approfondissement idéal, sous l'angle des Arts plastiques cette fois-ci.

## **2. Corpus artistique, non artistique et littéraire orienté pour les élèves**

Parmi les références artistiques et non artistiques de la fiche de préparation, le choix des documents à présenter aux élèves a été restreint<sup>59</sup>. J'ai organisé une partie des références sur le thème de l'*Odyssée* d'Ulysse en montrant des vases grecques représentant des épisodes très caractéristiques (*Ulysse et Polyphème*, *Ulysse et les sirènes*). D'autres références possibles sur ce thème sont prévues pour montrer des variétés de représentations et de techniques possibles :

---

<sup>58</sup> Voir en annexe la figure 1, la fiche de préparation de la séquence.

<sup>59</sup> *Idem*.

Polyphème par Rodin, Polyphème dévore les compagnons d'Ulysse (gravure d'Antonio Tempesta), *Ulysse et les sirènes* de Waterhouse et *la sirène repue* de Gustav-Adolf Mossa.

J'ai envisagé également quelques références sur le voyage de Dante aux enfers, en particulier sur l'épisode des fantômes de Paolo et Francesca, pour le traitement de la lumière auxquelles j'ai renoncé par peur de perdre les élèves. Ces références auraient pu augmenter la qualité artistique rétrospectivement si elles avaient été montrées.

Concernant les références filmiques, deux films ont été envisagés, *L'Odyssee de Pi* de Ang Lee (2012) et *James et la pêche géante* de Henry Salich (1997). Finalement j'ai choisi de montrer *L'Odyssee de Pi* pour sa dimension poétique et métaphorique évidentes. Cette référence a été utilisée comme relance.

Parmi les références littéraires, j'envisage les références suivantes : *20 000 lieues sous les mers* et *Le voyage au centre de la terre* de Jules Verne, *l'Odyssee* d'Homère, *Orphée dans les Métamorphoses* d'Ovide, *La divine comédie* de Dante.

Les références de la culture populaire ont finalement été évacuées par manque de temps. Les réactualisations contemporaines des mythes offrent un large panel de réactualisations et de réinterprétations. Le clip *Comics* du groupe Caravan Palace<sup>60</sup>, mettant en scène une figure mythologique qui pourrait être Circé, pourrait être envisagée comme ouverture en fin de séquence pour discuter d'une utilisation du mythe dans la culture populaire.

### **3. Des compétences spécifiques et des compétences transversales**

Les compétences visées concernent plusieurs domaines : d'une part, la capacité à s'exprimer plastiquement et verbalement, d'autre part, les compétences à acquérir visent la diversité culturelle, ouverte et tolérante. Cette capacité lie à la fois un sentiment de singularité à l'inscription dans une culture commune forgée autour des mythes. Par ailleurs, la capacité à élaborer et mener un projet est visée. Ce processus, à l'image du processus créatif, est expérimenté en groupe, ce qui amène une compétence nouvelle : la capacité à coopérer et à communiquer. Cette capacité permet à la fois l'acquisition de compétences différentes par chacun à son niveau. Selon Vygotski le travail en groupe permet l'intériorisation de connaissances et de savoir-être à partir d'une relation extérieure. C'est également une expérience du vivre ensemble.

Les capacités spécifiques au niveau de la narration en classe de 5ème concernent l'organisation narrative en séquence, en particulier le cadrage, le rythme et les échelles.

On peut voir comme autre but la formation de la pensée divergente, c'est-à-dire envisager

---

60 Visible sur youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=gaFh71YwZ4Y>

qu'il y a plusieurs moyens et solutions pour parvenir à résoudre un problème. L'acquisition de cette pensée divergente nécessite de comprendre le test, l'erreur et l'expérimentation comme faisant partie intégrante du projet.

## **2. Les apports visés pour l'élève comme individu et comme citoyen**

### **1. Le récit comme enjeu de cohésion personnelle**

Maîtriser le langage et le récit est un des apports que je vise par cette séquence. Je pense que le récit est tout à fait constitutif de soi, il suffit de voir comment nous remodelons les événements pour créer du sens ou de la cohérence là où il n'y en a pas, et d'autre part le plaisir à se raconter, qui est peut-être une nécessité.

Jérôme Bruner dit au sujet de la constitution de la personnalité : *ce n'est pas le langage en soi, mais le récit qui donne forme à son utilisation, en particulier dans la construction de soi*<sup>61</sup>. C'est également un postulat de la psychologie après Freud : se raconter, c'est se connaître et se reconstruire. Jérôme Bruner évoque également des maladies comme la dynarrativité<sup>62</sup>, dysfonctionnement neurologique, ou encore le syndrome de Korsakov, qui perturbent la mémoire et la capacité langagière de raconter, ce qui a pour conséquence une dislocation de la personnalité.

Pour nos élèves, pratiquer le récit serait donc potentiellement source de cohésion personnelle.

### **2. Le récit comme enjeu de cohésion sociale et culturelle**

Les apports dont il est question ici concernent l'inscription de l'élève au sein de notre société : par les récits il peut s'approprier ses codes mais aussi sa culture au sens large, englobant ses représentations, son mode de vie, sa langue, ses comportements et ses coutumes. Jérôme Bruner parle d'ailleurs du récit comme un moyen pour domestiquer l'inattendu<sup>63</sup> : *nous avons besoin de cette domestication pour maintenir sa cohérence à la culture dans laquelle nous vivons. C'est la culture qui nous dicte, après tout, ce que nous devons considérer comme normal. [...] Une fois domestiquées par le récit, les ruptures survenues dans l'ordre habituel des choses portent le sceau d'une culture.* Dans son ouvrage, Jérôme Bruner rappelle la place très importante des récits pour la création de la littérature, mais aussi la création des lois<sup>64</sup>.

61 « Les récits autobiographiques » in Jérôme Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2010 (2002) p.66

62 « Les récits autobiographiques » in Jérôme Bruner, *op. cit.* p.77

63 *Ibid.* p.81

64 « Récit de justice et récit littéraire » in Jérôme Bruner, *op. cit.* pp.35-56

Malgré des différences de langues, de coutumes et d'origine, le fait de vivre ensemble crée du lien et un ancrage. Je vise ici la connaissance de récits très divers pour rendre l'élève éveillé sur les différences et tolérant. Les mythes peuvent provoquer un point de vue différent chez l'élève, qui dépasserait alors ses récits individuels pour les inscrire dans une vision plus large du monde. Jérôme Bruner dit à ce sujet que les récits contiennent à la fois les solutions et les critiques de la vie en commun, dans un mouvement double: *la culture n'est jamais d'un seul bloc. Toute sa vitalité tient à sa dialectique : elle a besoin de concilier les points de vue opposés, les récits qui s'affrontent.* Ce qui est très important dans la culture est donc sa richesse interne : éviter le rétrécissement de celle-ci à un stéréotype pauvre et univoque. Enfin il ne faut pas oublier que les récits évoluent aussi avec l'époque et que les mythes se réactualisent.

D'autre part, l'étude des récits mythiques peuvent donner du sens à certaines valeurs véhiculées, comme l'ouverture à autrui, l'échange dans la rencontre et l'entraide.

### **3. Dispositif pédagogique mis en place**

#### **1. Le travail en groupe, un choix pédagogique**

En quoi travailler la narration avec le groupe est un choix opérant ? Pour répondre à ce questionnement, l'étude du travail de Philippe Meirieu peut apporter des arguments et des pistes de réflexion. Le but général de ce texte<sup>65</sup> est de montrer l'articulation possible entre groupes et apprentissages par la définition d'une typologie de groupes d'une part et par la proposition d'un modèle possible du groupe d'apprentissage, testé et critiqué, de l'autre.

Le problème abordé est le fait que la mise en groupe des élèves ne permettrait pas de façon évidente un apprentissage, bien que le groupe soit un outil utilisé régulièrement par les formateurs. Le but principal d'une formation étant l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être, le groupe semble au premier abord être un obstacle à l'acquisition individuelle. La problématique formulée par Philippe Meirieu est donc : *Comment une mise en groupe peut-elle contribuer au développement de chacun de ses membres ?*

Philippe Meirieu place le développement de l'utilisation du groupe à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, à un moment où les deux types de modèles utilisés étaient d'une part le « *collectif frontal* », ou cours magistral, et, d'autre part, la « *relation binaire* » sur un modèle de tutorat. Le groupe se développe dans la mouvance de l'Éducation nouvelle et grâce à des appuis idéologiques très différents, comme la promotion de la société libérale ou l'auto-gestion scolaire. Le problème majeur est à chaque fois que la question de l'apprentissage semble être évacuée car les groupes

---

65 P. Meirieu, « Groupes et apprentissages », *Connexions*, n° 68, octobre 1997

s'inspireraient de logiques de fonctionnement issue de groupes extérieurs au monde de l'apprentissage comme la famille, le travail ou la société.

Plusieurs définitions de la notion de groupe sont proposées : ce peut être une *coopération spontanée dans le jeu et la vie, la mise en réciprocité des apports individuels* selon Piaget ; Merleau-Ponty propose la relation avec autrui comme « *un contenu de notre expérience* » et *une véritable structure*. Philippe Meirieu propose comme définition du groupe le temps *[où l']on enjoint des pairs à travailler ensemble*, qu'il complète par une condition liée à l'apprentissage pour passer de groupe à groupe d'apprentissage : *il faut une véritable coopération, c'est-à-dire une interaction sociale dont chacun des participants puisse s'approprier le contenu* ». On ne peut pas parler de pédagogie sans apprentissage.

Une typologie est proposée suite à l'observation dans les groupes de formation<sup>66</sup> : le mode de fonctionnement du groupe selon quatre types de logiques. Il s'agit de la logique du monitorat, la logique de production, la logique d'apprentissage et la logique de réconciliation. La logique du monitorat se sert des expériences particulières et divise les tâches entre individus compétents, ce qui conduit à une hiérarchisation. La logique de production, quant à elle, se base sur la réalisation d'un projet et de l'organisation qui mène à sa réalisation (répartition des tâches, solutions immédiates et économiques). La logique d'apprentissage a pour impératif que l'efficacité du groupe se base sur des acquis individuels. Enfin, la logique de réconciliation vise l'intégration de chacun dans un groupe fermé.

Suite à la lecture de ce texte, je propose plusieurs hypothèses à valider ou à infirmer. Premièrement, je postule que les élèves, mis en binômes, sauront se répartir le travail selon un fonctionnement connu vu en primaire ou à la maison. Peut-être retrouverons-nous la « coopération spontanée » et la « réciprocité des apports individuels » où chacun travaillera à la même mesure au projet commun. Puis je fais l'hypothèse qu'ils auront probablement des difficultés à définir les tâches à réaliser pour arriver au résultat demandé. Enfin, pour pouvoir évaluer ce processus, il faudra proposer une feuille où la répartition des tâches et le travail au sein du groupe seront décrits.

Par ailleurs, en reproduisant des logiques de fonctionnement issues de groupes extérieurs au monde de l'apprentissage, une hypothèse possible serait que cette expérience permettrait à l'élève de comprendre les codes de fonctionnement au sein de la société, que nous ne pourrions vérifier dans l'immédiat et qui pourrait faire le sujet d'une étude ultérieure.

## **2. Résultats sur le travail de groupe comme dispositif**

---

66 *Ibid.* p.14

Concernant la constitution des groupes, la formation des binômes ne s'est pas faite comme je l'espérais. J'ai créé un plan de classe pour mélanger les niveaux en constituant des îlots avec deux élèves à l'aise et deux élèves en difficultés. Les élèves se sont regroupés eux-même par niveaux, voire par sexe dans certains cas. Cependant quelques groupes sortent de ce schéma et ce sont eux qui obtiennent des résultats différents dans la production.

Concernant la répartition des tâches, on peut dire qu'il y a eu trois types de répartitions observées pendant le test : la répartition des rôles symétriques (mêmes tâches), la répartition en tâches différentes et répartition en tâches déséquilibrée (certains élèves s'attribuent plus de travail qu'à l'autre). Cette répartition est la conséquence directe de la constitution des groupes liée aux niveaux : dans le cas de niveaux égaux, les élèves se répartissent équitablement le travail, mais dans le cas inverse le binôme est vu comme un handicap par l'élève plus avancé qui prend en charge la majorité du travail pour compenser ce que l'autre ne peut pas faire selon lui. J'ai vraiment pris conscience de cette répartition grâce à la partie *Comment avons nous travaillé ensemble* du feuillet de chaque groupe récupéré en fin de séquence.

Une mise en commun à l'oral a eu lieu d'une part au sujet des tâches à accomplir trouvées et, d'autre part, sur les répartitions possibles, certains élèves ne sachant pas comment travailler ensemble. Ces tâches répondaient à des situations-problèmes posées aux élèves : comment reconnaître le personnage quand on le dessine à plusieurs d'un dessin à l'autre ? Comment reconnaître le personnage par rapport aux autres personnages ? Que montrer de l'histoire ? Comment montrer l'action ? Comment faire pour que l'on comprenne ce qui se passe ? Ainsi, parmi les tâches, il y avait le scénario, le découpage du scénario en images, les dessins (personnages, décors), la mise en couleur, la vérification de la cohérence de l'histoire, la vérification de la continuité graphique d'une case à l'autre, la vérification de la bonne compréhension de l'histoire. La nécessité de ces mises en commun plus longues que prévues ont décalé le planning et du coup le contenu de la séance 5, l'accrochage, n'a eu lieu que pour trois groupes.

Par ailleurs, la mise au travail a été parfois liée aux compétences sollicitées par les tâches à accomplir. Les élèves se répartissent les rôles selon les compétences de chacun, dans une logique de production et/ou de monitorat. D'autres ont choisi la répartition des rôles avec comme but une qualité de réalisation constante, ce qui s'inscrit dans la logique de production. Dans la plupart des cas ces répartitions ont fonctionné sauf dans le cas où plusieurs élèves veulent éviter le même rôle ou s'accaparer. Face à cette concurrence, mon intervention a été de les réorienter dans une logique de réconciliation et de distribuer moi-même les rôles selon les compétences que je voulais leur faire apprendre, ce qui correspondrait ici à la logique d'apprentissage.

Parfois ma médiation n'a pas fonctionné. Je visais la capacité à coopérer et à communiquer

comme apprentissage, mais certains ont refusé la coopération avec l'autre qui s'est transformée en confrontation puis en absentéisme dans les cas les plus extrêmes. Concernant le pilotage pour ces dérives-ci, les propositions de Philippe Meirieu ne m'ont pas apporté de solutions concrètes applicables à mon niveau. Je ne m'attendais absolument pas à une telle réaction de rejet et je n'ai pas su réagir et ramener les élèves absentéistes en classe pour cette séquence.

En termes de décision et de coopération il y a eu globalement trois modèles pour les groupes qui ont fonctionné : le leadership fixe, la répartition des rôles avec un leadership qui change selon la phase de travail et enfin la décision collective, souvent construite sur le consensus. Grâce aux mises en commun à l'oral, ainsi qu'aux écrits réalisés, je pense que les élèves ont compris que l'on pouvait avoir plusieurs réponses et plusieurs chemins à un même problème. En cela la formation de la pensée divergente est en cours d'acquisition.

### **3. Résultats sur l'acquisition des compétences liées au récit au sein du travail de groupe**

Concernant les acquisitions qui étaient plus spécifiquement liées au récit, les résultats sont mitigés. La compétence *s'exprimer plastiquement et verbalement* a fait l'objet d'une évaluation à la fois écriture et plastique grâce aux dessins produits en séquence mais aussi au travail sur le cycle du voyage à compléter, qui comprenait un schéma à compléter et les actions à décrire pour chaque image.

Bien que l'idée de continuité graphique ait été comprise, la narration même est parfois incompréhensible ou trop répétitive à cause de deux facteurs. D'une part les élèves se sont focalisés sur la création de leur scénario et n'ont pas choisi avec soin les échelles de plan, bien que ce point ait déjà fait l'objet de deux séquences précédemment. Ceci montre que cette acquisition nécessite plus de temps que ce que j'avais estimé à la base.

Par ailleurs le type d'ellipse pratiqué par les élèves est assez pauvre dans la moitié des productions. Cette pauvreté est due au fait qu'il aurait fallu faire une verbalisation menée par ceux qui ont trouvé des solutions. Celle-ci n'a pas eu lieu car les élèves n'ont pas perçu l'ellipse comme un problème à résoudre dans l'immédiat, l'ensemble du groupe étant très satisfait de leurs productions.

Transmettre par l'image a été bien acquis et a même fait l'objet d'un test mis en place par les élèves à mon incitation : le binôme montre aux voisins leurs images et leur demande ce qui se passe ; les élèves comprennent ainsi des deux côtés, présentateurs et observateurs, qu'il s'agit réellement d'un dialogue. Cet aspect permet de conclure que la capacité d'échanger et accepter d'autres points de vue est ici acquise, bien que toujours à renforcer.



L'autre visée de ma séquence, *acquérir visent la diversité culturelle, ouverte et tolérante*, connaît elle aussi des résultats mitigés<sup>67</sup>. En leur présentant plusieurs mythes telle l'Odyssée et en le décrivant ensemble, mon but était de faire ressortir sa portée universelle et de décentrer les élèves des récits habituels connus d'une part. Parmi ces récits habituels siègent les contes, les romans mais aussi tous les récits de la culture populaire passant du cinéma aux jeux vidéos. Ces récits contiennent aussi des productions liées au quotidien, à l'intime et au banal comme la télé-réalité ou les vidéos personnelles de youtubeurs.

Certains élèves ont très bien saisi la portée universelle en reprenant un motif de l'Odyssée qu'ils réadaptent dans leur histoire, comme la dimension épique, le voyage au delà de ses limites ou les épreuves. On trouve dans ces productions un début de culture commune forgée autour des mythes.

D'autres élèves ont choisi de s'ancrer dans l'univers du conte comme départ, ce qui crée un hybride conte/Odyssée étrange mais où toute leur innocence enfantine rejaillit. Leurs préoccupations adolescentes ressortent, cachées et métaphorisées par le voyage du héros, ce qui a permis à certains de parler de choses très personnelles avec une portée plus générale.

Le reste des élèves s'est égaré. Ils ont pris le voyage comme prétexte pour rejouer les récits qu'ils connaissent en changeant quelques éléments, comme par exemple *Harry Potter*. Le schéma de l'aventure du héros reste cependant compris.

Enfin certains travaux évacuent totalement la dimension mythique et le voyage du héros qui devient un voyage de tous les jours, et la quête un récit quotidien. Ceci est particulièrement visible dans certains travaux d'élèves qui rejouent pour le plaisir *Star Wars* ou encore les jeux vidéo comme *Minecraft*.

Un point à améliorer pour les prochaines fois où je ferai cette séquence est de bien insister sur le statut des différentes productions, leur appartenance à une catégorie, et sur leur rapport à l'Art et à la littérature ou non. Ici les élèves ont joyeusement mélangé toutes les formes, tous les registres sans complexe car cette étape n'a pas été appuyée.

Dans l'ensemble les élèves ont eu beaucoup de plaisir dans cette séquence, où il y a eu un investissement remarquable des groupes.

#### **4. Analyse d'une production d'élèves issue de la première séquence testée**

Le travail d'élève que j'ai choisi d'analyser s'intitule *le voyage de cacahuette l'escargot* (voir

---

<sup>67</sup> Voir figure 3 de l'annexe

*figures 4 et 5 de l'annexe*) Il s'agit d'un travail réalisé par deux jeunes filles de 5<sup>ème</sup>, Joséphine et Imane, composé de 8 vignettes couleur format A5, réalisées avec du crayon de couleur. Ce travail montre le voyage extraordinaire d'un petit escargot sujet de moqueries par les plus grands. On y retrouve bien l'inscription de préoccupations adolescentes personnelles. Ces préoccupations sont déplacées par l'emploi du schéma du voyage du héros : l'escargot est soumis à des épreuves pour atteindre un ailleurs dangereux, lieu de révélation. Un élément intéressant est le mélange de la culture du film et de la télé-réalité, la voix-off, comme agent d'aide. Globalement les attentes du projet et ses exigences mises en place avec les élèves ont été respectées, le niveau de compréhension du schéma mythique de l'Odyssée est fort.

## Conclusion

La recherche menée dans le cadre du présent mémoire m'a permis de prendre conscience plus finement des enjeux de ma pratique, de son contexte. Elle m'a également permis de mettre en évidence et de définir les concepts fondamentaux qui y sont liés, clarifiant ainsi grandement des aspects qui jusqu'à présent apparaissaient en pointillés. La définition d'un corpus artistique, a permis la création de groupes selon de nouvelles entrées, non seulement pour moi-même, mais aussi comme un réservoir de références pour mes séquences d'enseignement à venir. Le travail d'analyse, dans la même optique, permet de connaître les enjeux d'une œuvre en profondeur et de ne pas être dépassée par les questions des élèves lors de sa présentation comme cela m'est déjà arrivé.

La méthode mise en place m'a permis de prendre du recul sur ma pratique enseignante, de prendre conscience et d'analyser ce processus. Cette méthode a consisté à définir ma pratique et son cadre, puis à faire une transcription didactique pour enfin avoir des savoirs enseignables. La séquence obtenue a pu être testée au travers de différentes hypothèses.

Les hypothèses formulées sur le travail de groupe, sur l'esprit d'initiative face aux problèmes et sur l'intériorisation de la connaissance ont été partiellement validées. En effet, des résultats totalement inattendus ont surgi, comme par exemple l'absentéisme de certains élèves pour éviter l'exercice de groupe ou encore un bas niveau d'exigence des élèves vis-à-vis d'eux-même. Cependant, on peut dire qu'une partie des codes de la narration ont été compris, notamment le schéma global du voyage du héros, la continuité ou encore la compréhensibilité du récit.

La temporalité envisagée pour l'acquisition des connaissances a été ici trop courte pour vraiment avoir une vision de l'influence sur la construction de l'identité de l'élève. Cette étude, pour être vraiment concluante, devra être menée sur un plus long terme et avec le suivi continu d'un même groupe ainsi qu'une progression permettant l'approfondissement des compétences et des savoirs au fil des années, ce que permet la réforme par cycle.

L'idée du conflit socio-cognitif n'a été qu'effleurée ici et mérite une recherche plus approfondie pour être vraiment prise en main et utilisée dans ses pleines possibilités.

L'étude du travail de groupe est à peine commencée, de nouveaux ouvrages découverts en fin de recherche ouvrent de nouvelles pistes de réflexion. Je pense en particulier aux ouvrages de Philippe Meirieu approfondissant le texte cité dans le présent mémoire, mais aussi à Marie-France Peyrat Malaterre, Françoise Matossi ou encore Michel Barlow.

## Bibliographie

ARRAULT (Valérie), *L'empire du Kitsch*, Paris, Klincksieck, « collection d'esthétique », 2010

BARTHES (Roland), *Mythologies*, Paris, Éditions du Seuil, 1957

BAUMAN (Zygmunt), *Identité*, Paris, Éditions de l'Herne, « série des carnets anticapitalistes », 2010 (2004)

BOIMARE (Serge), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2014 (1999)

BOUTET DE MONTET (Violaine), *La multiplicité de l'espace dans l'œuvre de Bill Viola*, Norderstedt, Éditions universitaires européennes, 2011

BRUNER (Jérôme), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, traduit de l'anglais par Yves Bonin, 2010 (2002)

CAMPBELL (Joseph), *Le héros au mille et un visages*, Barcelone, J'ai Lu, traduit de l'anglais (États-Unis) par H. Crès, 2016 (2008)

CRDP DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE, « Glossaire généraliste des Arts Plastiques », consulté le 06/02/2016, <http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/artpla/spip.php?article40>

DELEUZE (Gilles) et GUATTARI (Félix), *Capitalisme et schizophrénie 2 : Mille plateaux*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1993 (1990)

DELEUZE (Gilles), *L'île déserte, textes et entretiens de 1953-1974*, Paris, Éditions de Minuit, 2002

DUFRESNOY (Charles-Alphonse), *L'art de peindre, traduction libre en vers françois, du poème latin de Charles-Alphonse Dufresnoy avec les remarques par M. Renou*, Paris, Impression de Monsieur, traduit du latin et annoté par A. Renou, 1789

Texte intégralement disponible sur le site de Gallica

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108763r/f2.image>

PASSEK (Jean-Loup) (dir.), *Dictionnaire du cinéma*, Paris, Larousse, 2001

Disponible dans sa version en ligne : <http://www.larousse.fr/archives/cinema/page/498>

ELIADE (Mircea), *Aspects du mythe*, Malesherbes, Gallimard, collection Folio/Essais, 1963

KAENEL (Philippe), KUNZ WESTERHOFF (Dominique), *Narrations visuelles, visions narratives*, Lausanne, Université de Lausanne, Revue Études de Lettres, 2013

MC LOUD (Scott), *L'art invisible*, Milan, Vertige Graphic, 2002 (1993)

LAURET (Jean-Marc), *L'art fait-il grandir l'enfant ?*, Monts, Éditions de l'attribut, collection « La Culture en Questions », 2014

LYOTARD (Jean-François), *La Condition post-moderne*, Paris, Les Éditions de Minuit, collection « Critique », 1979

MAISON ROUGE (de) (Isabelle), *Mythologies personnelles : l'art contemporain et l'intime*, Paris, Éditions Scala, 2004

MARIE (Vincent), « Là où vont nos pères de Shaun Tan », in *Hommes et migrations*, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 14 janvier 2016. URL : <http://hommesmigrations.revues.org/1549>

MEIRIEU (Philippe), « Entre Homère et le rap, quelle culture enseigner à l'école? », conférence donnée à Creil dans le cadre du dispositif "Innovation" de l'Académie d'Amiens, 2000

Disponible en ligne à cette adresse : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/homerap.pdf>

MEIRIEU (Philippe), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, n° 68, octobre 1997.

Texte disponible sur le site internet de Philippe Meirieu :

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf>

NACHTERGAEL (Nathalie), « Les mythologies personnelles dans les années 70 : la naissance de l'esthétique de soi », Re-présentation, Colloque de Jeunes Chercheurs de l'université Johns Hopkins, Baltimore, 2008

Version numérique disponible à l'adresse : [hal.archives-ouvertes.fr/hal-00558561](http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00558561)

TAN (Shaun), *Là où vont nos pères : recherches sur un pays sans nom*, Dargaud, 2011

SOURIAU (Étienne), *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, Presses Universitaires de France, « Grands dictionnaires », 2010 (1990)

*Catalogue de la 12ème biennale de Lyon*, Dijon, les presses du réel, 2013

## Annexes

Figure 1 : Fiche de préparation de la séquence testée

<b>Classe : 5eme</b> Effectif : 30	Situation de la séquence dans l'année : rentrée de janvier	
<b>CADRE DE LA SEQUENCE</b>	Prérequis : les échelles de plan (octobre) Étude des récits mythologiques en 6eme Étude du schéma narratif (Français)	
<b>Intitulé de la séquence : voyages extraordinaires</b> nombre de séances : 5		
Problématique : Comment élaborer en groupe un récit de voyage qui fasse écho aux récits mythologiques ?		
Objectifs : - Créer un récit cohérent - Choisir des cadrages adaptés - Mettre en parallèle les structures de récits - Reprendre des éléments mythologiques - Travailler en binôme	Ancrage dans les programmes :  <i>Construire une narration à partir d'une ou plusieurs images (story-board, bande dessinée, film)</i>	
Compétences :  <u>Savoir-être :</u> -Savoir coopérer, savoir œuvrer à la finalisation d'un projet de groupe ; -Contribuer à la construction collective du sens. <u>Compétences plasticiennes :</u> -Organiser des images en choisissant le cadrage et les échelles de plan dans une intention narrative ; - Être capable de faire des choix dans l'ordre des images ; - Être capable de déterminer la succession et le rythme d'images ; -Être capable de choisir et cadrer. <u>Savoir-faire liés au langage :</u> - S'exprimer plastiquement et verbalement ; - Écrire dans un français correct.		
Notions abordées : narration, séquence, ellipse, image		
Vocabulaire : narration, schéma narratif, motif, mythologie, séquence		

<b>DISPOSITIF PEDAGOGIQUE</b>		
Incitation :		
Durée :	Sollicitations et activités	Matériel
Séance 1 :	Extraits et incitation. Explications des termes. Consigne : « Créez et racontez le voyage extraordinaire de votre héros » ; verbalisation sur des récits de voyage extraordinaires	

	<p>connus par les élèves. Exemple donné et expliqué de l'Odyssée.</p> <p>Mise en groupe ; Construction d'une ébauche d'histoire en répondant à des champs qui normalement ont été mis en évidence par les exemples donnés par les élèves auparavant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Définissez : un territoire à explorer (réel ou imaginaire), un aventurier, son vaisseau/équipement, sa motivation.</li> <li>- définissez ce qui va se passer.</li> </ul> <p>Les élèves sont confrontés à des problèmes et y trouvent des solutions. Mise à l'oral.</p>	<p>Feuillet à carreaux pour identifier le binôme</p>
Séance 2 :	<p>Précision du projet. Fiche distribuée de façon à réemployer ce qui a été vu sur l'<i>Odyssée</i>.</p> <p>Verbalisation des problèmes importants : quel(s) épisode(s) représenter ? Comment répartir le travail en rôles au sein d'un groupe ?</p> <p>Surgissement de problèmes particuliers liés à la pratique et à la technique ; Gestion différenciée.</p> <p>Les élèves rangent leurs travaux dans la pochette de groupe</p>	<p>2 feuilles de groupe photocopiées (le cycle du héros et une verbalisation sur la production plastique) ;</p> <p>supports personnalisés selon les besoins</p>
Séance 3 :	<p>Monstration d'extraits de films : <i>L'Odyssée de Pi</i> de Ang Lee (2012) et/ ou <i>James et la pêche géante</i> de Henry Salich (1997)</p> <p>Rappel des consignes</p> <p>Effectuation</p> <p>Mise en commun sur le schéma narratif et présentation orale par le rapporteur du choix de chaque groupe.</p> <p>Présentation de références artistiques (Shaun Tan, Bill Viola).</p>	<p>Outils libres et laissés à disposition sur une table</p>
Séance 4 :	<p>Rappel des points vus ensemble.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En utilisant le croquis du schéma narratif, précisez ce qui va se passer si il manque des étapes. Comment le héros est-il transformé par le voyage ?</li> </ul> <p>Effectuation</p>	<p>Outils libres et laissés à disposition sur une table</p>
Séance 5 :	<p>Séance finale. Finition des projets.</p> <p>Présentation des images par un rapporteur de groupe.</p> <p>Accrochage</p>	<p>tableau de liège, punaises</p>

## EVALUATION

Modalité de l'évaluation :

Critères de notations pour la séquence, créés avec les élèves à l'oral /20 :

- nous avons fait notre récit de voyage fantastique (écrit et dessiné, comportant entre 6 et 15 images) /4
- notre histoire suit le schéma du voyage /4
- il y a une cohérence graphique /4
- nous avons travaillé ensemble selon des rôles /4
- l'histoire est compréhensible /4

## VOCABULAIRE ET CULTURE ARTISTIQUE

Termes de vocabulaire spécifique acquis :

narration, schéma narratif, motif, mythologie, narration, séquence, ellipse



**Références artistiques :**

Vases grecques ayant pour thème certains épisodes de l'Odyssee (Ulysse et Polyphème, Ulysse et les sirènes)

Fresques égyptiennes sur le voyage des âmes et sur l'Exode

Gravures des Arts décoratifs sur Orphée en Enfer

Going forth by day, Bill Viola

Polyphème, Rodin

Polyphème dévore les compagnons d'Ulysse, gravure d'Antonio Tempesta

Ulysse et les sirènes, Waterhouse

La sirène repue, Gustav-Adolf Mossa

**Références filmiques :**

L'Odyssee de Pie de Ang Lee (2012)

James et la pêche géante de Henry Salich (1997)

**Références littéraires :**

20 000 lieues sous les mers de Jules Verne

Le Voyage au centre de la terre de Jules Verne

L'Odyssee d'Homère (pour les figures d'Ulysse)

L'Énéide de Virgile

La Divine Comédie de Dante

**Culture populaire (animation, jeux vidéos, clips, séries télévisées):**

Rise of the Argonauts ; Ulysse 31 ; Caravan Palace (clip du titre « Comics »).

Figure 2 : Supports distribués aux élèves en séance 2 :

**Fiche projet**

Le héros part à l'aventure parce que .....

.....

.....

**Lors de la séance 3**

Questions et des étapes :

- Définissez : un territoire à explorer (réel ou imaginaire), un aventurier, son vaisseau/ équipement, sa motivation.
- En utilisant le croquis du schéma narratif, définissez ce qui va se passer.

Le héros est transformé comme ceci par ce qu'il a vécu .....

.....

.....

Le Voyage du Héros

Le héros découvre un monde inconnu et hors norme .....

.....

.....

Le héros est aidé par .....

.....

.....

Le héros rencontre des difficultés.....

.....

.....

Le héros apprend un enseignement capital qui est .....

.....

.....

Nom(s) Prénom(s) Classe

- Choisissez quel(s) épisode(s) représenter en nommant le numero de l'image et l'épisode représenté : .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Lors de la séance 4**

Répartissez le travail en rôles au sein d'un groupe : .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Nom(s) Prénom(s) Classe*

Figure 3 :

Tableau de résumé des productions des élèves de la 5e6 du collège Pablo Casals à Cabestany en Janvier 2016 :

Résumé de l'histoire	Question liée au développement de l'enfant	Éléments retenus de l'Odyssée	Degré d'acquisition de la structure du voyage du héros	Éléments du quotidien / de la culture populaire
Un extraterrestre part explorer la terre pour ses vacances à Dubaï	Découvrir d'autres pays	Le voyage lointain	moyen	Aller en vacances La destination de voyage fantasmée (Dubaï)
Une femme à barbe est enlevée dans un mode merveilleux. Elle en revient transformée en belle femme.	L'évolution du corps à l'adolescence	Le foyer lointain et inaccessible ; le retour au foyer ; le changement lié au voyage	moyen	Star de la télévision (Conchita Wurst), marques de bonbons (M&M's)

Un super-méchant très en colère veut tout détruire. Sa rencontre avec une licorne le fait devenir gentil.	Être parfois en colère ; se réconcilier.	Le héros tout puissant, le voyage qui transforme	moyen	Culture des comics, du super-héros ; dessins animés et univers de conte.
Une déesse-enfant se bat pour rentrer chez elle ; ce récit est mis en abyme dans le rêve d'un enfant	Rêver des aventures	Univers mythologique ; les épreuves à franchir	moyen	Jeux vidéo ; culture latine vue en latin.
Un petit escargot fait une quête pour trouver la salade qui fait grandir plus vite.	Vouloir grandir plus vite ; accepter ce que l'on est.	Le voyage loin du foyer, les épreuves	fort	Contes animaliers
Un centaure va aider son ami prisonnier d'un temple.	Le rapport à l'autre, l'amitié.	Univers mythologique ; les épreuves à franchir	moyen	Jeux vidéo ; culture latine vue en latin.
Une fille part dans un monde parallèle merveilleux où elle rencontre et aide le Père Noël contre un jouet-robot.	Prendre conscience de la dimension merveilleuse des récits de l'enfance, jouer avec.	La rencontre fantastique, les épreuves	moyen	Dessins animés, contes de Noël, univers de l'enfance (jouets gonflables)
Un vélo veut découvrir l'espace.	Trouver des capacités que l'on a pas.	Le voyage vers l'inconnu	faible	Objets du quotidien ; jeux avec les objets
Un lapin confronté à un clown violent et sadique se fait tuer et rencontre ses proches décédés.	Le devenir après la mort ; la violence	Le voyage dans l'autre monde (enfers), les monstres hostiles	moyen	Peur du clown ; films d'horreurs
Un enfant tombe dans l'eau et se transforme en chevalier	L'évolution du corps à l'adolescence	La dimension épique	moyen	Jeux vidéo ( Mario)
Un personnage part pour détruire des cartons avec ses cheveux	Citation ludique, réappropriation	Les capacités particulières du héros (la ruse)	faible	Jeux vidéo (Minecraft, Mario)
Un personnage part sur une planète étrange et carrée vivre des aventures	Rêver des aventures	Le monde inconnu étranger	faible	Jeux vidéo (Minecraft)

Figure 4 : Travail d'élèves analysée dans la dernière partie



Figure 5 : Retour écrit sur le travail et le fonctionnement de groupe de travail analysé

## Fiche projet

**Lors de la séance 3**

Questions et des étapes :

- Définissez : un territoire à explorer (réel ou imaginaire), un aventurier, son vaisseau/ équipement, sa motivation.
- En utilisant le croquis du schéma narratif, définissez ce qui va se passer.

**Le héros part à l'aventure parce que il est trop petit et on se moque de lui. Il veut il veut avoir une soeurette qui a une poche.**

**Le héros découvre un monde inconnu et hors norme une mer... une planète des oiseaux... magiques.**

**Le héros est aidé par la... l'oiseau... la soeurette.**

**Le héros rencontre des difficultés... des serpents de mer.**

**Le héros apprend un enseignement capital qui est... que la soeurette... est dans... magique... ce... m... etait que... des... animaux...**

**Le héros est transformé comme ceci par ce qu'il a vécu... l'oiseau... la soeurette... la planète... à travers.**

Nom(s) Prénom(s) Classe  
 Rossignol Josephine 5<sup>6</sup>  
 El khadi Ymane

- Choisissez quel(s) épisode(s) représenter en nommant le numéro de l'image et l'épisode représenté :

- ① Sacabobato est dans sa tanière et il se sent seifobe par sa tanière à cause de sa taille
- ② Il part de chez lui pour trouver sa sœur magique
- ③ Pour trouver sa sœur, il traverse la mer violette sur un canot avec des noix. Il y a des créatures imaginaires.
- ④ Il est attaqué par un serpent des mers mais grâce à la noix il trouve une des noix de ~~de la~~ sœur.
- ⑤ Il trouve un passage pour ~~traverser~~ la barrière Ratatailla.
- ⑥ La chèvre arrive chez la sœur mais elle lui dit que elle ne passe de pas ce qu'il veut.
- ⑦ Carabats ne peut plus entrer car grâce à la noix il ne suit à relative.

⑧ Il s'assume devant les plus grands et se fiche de sa taille.  
Lors de la séance 4 ✶ Il revient à la fin de sa fiche.

Répartissez le travail en rôles au sein d'un groupe :

- ① Imane : dessin et colorage. Josephine : scénario de l'image.
  - ② Josephine : dessin et colorage. Imane : aide pour scénario.
  - ③ Imane : dessin et colorage. Josephine : aide pour scénario.
  - ④ Josephine : dessin et colorage. Imane : aide colorage et scénario.
  - ⑤ Imane : dessin et colorage. Imane : aide colorage et scénario.
  - ⑥ Imane : dessin et colorage. Imane : aide dessin et colorage.
  - ⑦ Josephine & Imane : dessin, colorage, scénario.
- Nom(s) Prénom(s) Classe  
Roussignol Josephine) 5<sup>o</sup>6  
El khobri Imane