

Ecole doctorale de l'EHESS

Laboratoire Interdisciplinaire sur les Études Réflexives

Doctorat

Arts : histoire et théorie
Sciences du langage

MANUEL HOUSSAIS

**Création et discours dans les écoles
supérieures d'art**
Une approche interactionnelle

Thèse dirigée par : Michel de Fornel

Date de soutenance : le 29 novembre 2022

Rapporteur : Stéphane Bonnéry, Université Paris 8 – Vincennes - Saint-Denis

Rapporteur : Nathalie Delbard, Université Lille

Jury : Mena Lafkioui, CNRS – École des Hautes Études en Sciences Sociales

Jury : Sandrine Morsillo, Université Paris 1

Jury : Éric Villagordo, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Résumé

Les écoles supérieures d'art constituent des institutions artistiques peu présentes dans les débats traditionnels qui agitent les mondes de l'art. Pourtant, c'est dans ces lieux que tout commence pour de nombreux artistes et que se cristallisent et se reflètent les questionnements, les positions, les idéologies passés et actuels des arts plastiques. La thèse porte sur l'enseignement artistique dans les écoles d'art à travers l'étude des interactions entre enseignants et étudiants. Il s'agit, en particulier, d'interroger le rôle du langage dans les activités d'enseignement et de création artistique. Comment le langage participe-t-il à l'élaboration d'un projet et à l'émergence progressive du sens ? Par l'étude empirique de la parole en situation, cette recherche tente de problématiser les controverses autour du discours dans les arts plastiques à la lumière du contexte spécifique de l'enseignement.

En utilisant l'appareil conceptuel et méthodologique de la linguistique interactionnelle et en particulier de l'analyse de conversation, nous montrons comment la parole sur l'art et sur les œuvres est instituée dans les écoles d'art. Nous avons examiné en particulier deux situations interactionnelles de face-à-face entre enseignants et étudiants : les suivis individuels de projet et les bilans semestriels. Les premiers apparaissent comme un lieu où se manifeste la parole de l'auteur en présence de son travail, généralement inachevé. C'est également le théâtre d'enjeux pédagogiques où l'enseignant questionne, conseille, critique ou complimente. Les seconds correspondent à des situations principalement orientées vers l'évaluation. Ils voient l'étudiant présenter ses projets à un jury. La description détaillée des interactions permet de mieux comprendre les phénomènes évaluatifs ainsi que la façon dont les projets font l'objet d'une narration. L'étude des usages de la description et du recours à la généralisation, contribue ainsi à éclairer le rapport entre perception et discours abstrait, entre expressivité et langage.

Le discours n'est plus à entendre uniquement comme un corollaire de l'interprétation d'une œuvre achevée mais comme une possibilité d'agir, suscitant une gamme d'actions participant au processus de création. La parole sur l'art, en contexte d'enseignement, est une parole orientée vers la poïétique. Nous nous demanderons enfin si l'institutionnalisation spécifique de la parole sur l'art et les œuvres en école d'art est le reflet d'une conception particulière de l'art. En d'autres termes, l'école promeut-elle un certain type d'art ?

Mots clés : création, arts plastiques, discours, enseignement, interaction, écoles supérieures d'art

Abstract

Art schools are artistic institutions that are not very present in the traditional debates that agitate the art world. However, it is in these places that everything begins for many artists and that the questioning, the positions, the ideologies past and present of the plastic arts are crystallized and reflected. The thesis focuses on art education in art schools through the study of interactions between teachers and students. In particular, the role of language in teaching activities and artistic creation is questioned. How does language participate in the elaboration of a project and the progressive emergence of meaning? Through the empirical study of speech in situation, this research attempts to problematize the controversies surrounding discourse in the visual arts in light of the specific context of teaching.

Using the conceptual and methodological apparatus of interactional linguistics and in particular conversation analysis, we show how speech about art and about artworks is instituted in art schools. We have examined in particular two interactional situations of face-to-face contact between teachers and students: individual project follow-ups and semester reviews. The former appear as a place where the author's word manifests itself in the presence of his or her work, generally unfinished. It is also the scene of pedagogical issues where the teacher questions, advises, criticizes or compliments. The second are situations mainly oriented towards evaluation. They see the student presenting his projects to a jury. The detailed description of the interactions allows us to better understand the evaluative phenomena as well as the way in which the projects are narrated. The study of the uses of description and the recourse to generalization, thus contributes to enlighten the relationship between perception and abstract discourse, between expressiveness and language.

The speech is not to be understood only as a corollary of the interpretation of a finished work but as a possibility of acting, arousing a range of actions participating in the process of creation. The speech on art, in the context of teaching, is a speech oriented towards poietics. We will finally ask ourselves if the specific institutionalization of the word about art and works in art school is the reflection of a particular conception of art. In other words, does the school promote a certain type of art?

Keywords: creation, visual arts, discourse, teaching, interaction, art schools

Remerciements

Je remercie en premier lieu, Michel de Fornel pour son soutien, ses conseils et la liberté qu'il m'a accordé tout au long de cette recherche.

Merci à Stéphane Bonnéry, Nathalie Delbard, Mena Lafkioui, Sandrine Morsillo et Éric Villagordo, membres de mon jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je remercie Sébastien Pluot et Fabien Vallos, enseignants en théorie de l'art et philosophie à l'ESAD d'Angers, qui m'ont aiguillé et encouragé à poursuivre en doctorat. Ils ont beaucoup compté dans ma formation artistique.

Je tiens à remercier tout particulièrement les membres des écoles d'art qui m'ont fait confiance. En premier lieu, les étudiants qui ont accepté d'être enregistrés lors des rendez-vous pédagogiques et des bilans. Merci également aux enseignants qui ont grandement facilité l'accès au terrain et la constitution d'un corpus cohérent.

Je remercie Michel de Fornel, Sophie Fisher, Jean Lassègue, David Piotrowski, Victor Rosenthal, Maud Verdier, Yves-Marie Visetti et Antonino Bondi, pour leurs enseignements. La richesse de leurs travaux a aiguisé ma curiosité. Je remercie tout particulièrement, David Piotrowski pour sa bienveillance, sa disponibilité et sa patience lors de nos échanges sur le langage qui ont largement contribué à élargir mon horizon théorique.

Je souhaite également remercier mes collègues doctorants et amis, Jean-Emmanuel Barbier, Baptiste Cabasse, Théo Gorin, Seongjae Kim, Olga Lauter, Bastien Massé, Thomas Mattei, Catalina Pulido, Camille Riverti, Marion Robineau, David Silva, sans oublier mon frère, Florian, premier interlocuteur et premier critique qui a su m'encourager et me soutenir.

Pour leurs discussions et relectures attentives, un grand merci à Arsène Caens, Giovanni Carletti, Alexandra Ortiz Caria, Noemi Casati, Anthony Maranghi, Clémence de Montgolfier et Vincenzo Raimondi. Leurs conseils et remarques ont été d'une aide précieuse.

Enfin, merci à mes amis Wafa Ben Khaled et Jean-Pascal Gond pour leur soutien à tous égards, à mes parents qui ont su être patients, sans oublier Rémi Oppecini pour sa présence à mes côtés.

Table des matières

Création et discours dans les écoles supérieures d'art.....	1
Résumé.....	3
Abstract	4
Remerciements	5
Table des transcriptions.....	13
Table des figures	17
Conventions de transcription.....	19
Introduction.....	21
Le discours artistique	26
Retour dans les écoles d'art	33
Le cadrage pédagogique	39
L'interaction dans un monde d'objets	44
Constitution du corpus	47
Présentation du plan.....	52
Partie 1 : Entrer dans l'école	57
Chapitre 1 : L'école d'art aujourd'hui.....	63
1.1.1 Réformes de l'enseignement artistique	63
1.1.2 Les équipes pédagogiques.....	65
1.1.3 L'inventivité des cours.....	67
Chapitre 2 : Ethnographie d'un projet	72
1.2.1 L'observation et la découverte de sens.....	75
1.2.2 L'opération de moulage	80
1.2.3 L'objet réalisé	86
Chapitre 3 : Qu'est-ce qu'un sujet de cours ?	90
1.3.1 L'énonciation du sujet	93
1.3.2 Un sujet ouvert.....	97
1.3.3 Présentation des références	101
1.3.4 Les premiers pas, une question de méthode	109
Conclusion	116
Partie 2 : Le discours in-situ : formats et cadres de participation.....	119
Chapitre 1 : La situation de suivi de projet.....	126
2.1.1 L'organisation du tour des étudiants	129

2.1.2 Les suivis collectifs.....	131
Chapitre 2 : Les séquences d'un suivi de projet.....	135
2.2.1 Ouverture de séquence, l'explicitation des attentes	135
2.2.2 La présentation.....	137
2.2.3 L'exploration et l'activité heuristique	144
2.2.4 Clôture : la prescription.....	147
Chapitre 3 : Multimodalité et ressources de l'environnement immédiat	151
2.3.1 Parole, gestes, objets	151
2.3.2 Dissiper l'incompréhension par le croquis	154
2.3.3 Usage et propriétés du croquis	156
Chapitre 4 : La situation de bilan.....	159
2.4.1 Configuration multiparticipants	159
2.4.2 Les phases du bilan.....	164
2.4.3 De l'exposition à la présentation.....	169
Conclusion	174
Partie 3 : Le récit de projet.....	177
Chapitre 1 : Agir par le récit	181
3.1.1 Décrire	181
3.1.2 Problématiser	190
3.1.3 Justifier	198
Chapitre 2 : Aborder le projet	202
3.2.1 Formulations génériques : œuvre, travail, projet, pièce, etc.....	204
3.2.2 Formulations spécifiques	208
Chapitre 3 : Généralisation et abstraction	211
3.3.1 Les résumés : « l'idée c'est ... »	211
3.3.2 Théoriser : le notionnel et l'abstrait.....	220
3.3.3 Généralisation par l'enseignant	233
Chapitre 4 : Reprise et ajustement du récit	242
3.4.1 Abandon d'un thème.....	245
3.4.2 Reprise et réappropriation thématique	246
Conclusion	254
Partie 4 : L'évaluation.....	257
Chapitre 1 : L'évaluation d'un projet, entre perception et imagination	265
4.1.1 Les objets transformables	266
4.1.2 Un objet imaginaire.....	270

4.1.3 Les caractéristiques multimodales	272
Chapitre 2 : Les enjeux pédagogiques de l'évaluation	276
4.2.1 L'évaluation de la progression, le cas du compliment	276
4.2.2 L'atténuation des critiques	279
4.2.3 L'absence des séquences IRE	285
4.2.4 L'évaluation de la réflexivité	289
4.2.5 Les thèmes prototypiques	295
Chapitre 3 : Les évaluations produites par l'étudiant	300
4.3.1 Les évaluations externes au projet.....	300
4.3.2 Les autoévaluations positives.....	304
4.3.3 Les autocritiques	310
Chapitre 4 : L'évaluation en situation de bilan.....	315
4.4.1 L'activité d'évaluation	315
4.4.2 Les évaluations négatives en bilan	325
4.4.3 L'évitement des évaluations positives	332
Chapitre 5 : Les délibérations.....	334
4.5.1 L'ouverture des séquences.....	334
4.5.2 L'étudiant et son travail.....	336
4.5.3 Les connaissances d'arrière-plan	338
Conclusion	343
Conclusion générale	347
L'enseignement de l'art contemporain.....	352
La promotion d'un art « discursif » ?	354
L'expressivité et le discours.....	356
Perspectives de recherche	360
Bibliographie.....	365
Annexes	375
Classe - Récits de projet	377
Situations de suivi.....	377
Situations de bilan.....	421
Classe Idée de départ	434
Formes prototypiques	434
Formes dérivées	435
Contre-exemples	437
Classe Evaluation	438

Evaluation positive	438
Critique de formes interrogatives	440
Critiques fortes	443
Critiques faibles	448
Auto-évaluations	452
Evaluations externes au projet.....	454
Evaluations conclusives	455
Classe - Dénomination projet.....	457
Bilan 1	457
Bilan 2	457
Bilan 3	459
Bilan 4	460
Bilan 4 bis	461
Bilan 5	462
Bilan 6	463
Bilan 7	463
Bilan 8	464
Bilan 9	465
Bilan 10.....	465
Classe - Enonciation du sujet.....	467
Cours vidéo.....	467
ARC Rue sur vitrine	467
Le sujet comme prétexte.....	470
Rappel du sujet.....	470
Classe - Cadre scolaire, cadre artistique.....	472
Cadre scolaire	472
Préambule – cadre artistique	472
Ouverture en situation de suivi	472
Formuler le statut de participation	472
Classe - Référence	473
Description d’œuvre.....	473
Référence et jugement esthétique.....	473
Développement d’une référence	473
Noter les références	474
Classe Délibération.....	475

Etudiant 1	475
Etudiante 2	476
Etudiant 3	476
Etudiante 4	477
Etudiante 5	478
Réunion entre étudiantes – organisation d’une performance collective	480
Conversation entre étudiants	484

Table des transcriptions

Extrait 1 : Tu vas tester quoi	74
Extrait 2 : Observation et activité verbale	76
Extrait 3 : Activité d’observation et activité de parole	76
Extrait 4 : Rectifier le moulage	84
Extrait 5 : Enonciation du sujet	95
Extrait 6 : Anecdote ARC « Rue sur vitrine »	98
Extrait 7 : La place centrale	99
Extrait 8 : Description d’œuvre	106
Extrait 9 : Référence et jugement esthétique	107
Extrait 10 : Inspiration et méthode	110
Extrait 11 : Cadre scolaire	124
Extrait 12 : Ouverture en situation de suivi	130
Extrait 13 : Tour de table	132
Extrait 14 : Intention 1	133
Extrait 15 : Intention 2	133
Extrait 16 : Explicitation des attentes 1	135
Extrait 17 : Explicitation des attentes 2	135
Extrait 18 : Ouverture par l’enseignant	137
Extrait 19 : Ouverture par l’étudiant	137
Extrait 20 : Clôture du récit par l’étudiant	138
Extrait 21 : Clôture du récit par l’enseignant	139
Extrait 22 : Interruption en cours de récit	140
Extrait 23 : Orientation vers un projet	141
Extrait 24 : Exploration	144
Extrait 25 : Demande de justification	145
Extrait 26 : Relance du récit	146
Extrait 27 : Phase prescriptive	147
Extrait 28 : Développement d’une référence	148
Extrait 29 : Précautions épistémiques	149
Extrait 30 : Pyramide tronquée	152
Extrait 31 : Recourir au croquis	154
Extrait 32 : Formuler le statut de participation	162
Extrait 33 : Accord collectif	163
Extrait 34 : Conduire le bilan	164
Extrait 35 : Demande d’interruption	166
Extrait 36 : Interruption pendant récit de projet	167
Extrait 37 : Retour sur la présentation	167
Extrait 38 : Transition problématique	168
Extrait 39 : Préambule	172
Extrait 40 : Récit du cheminement	182
Extrait 41 : Reprendre le récit	184

Extrait 42 : Description déstructurée	186
Extrait 43 : Confrontation aux formes visibles	189
Extrait 44 : Décoration de mémé	192
Extrait 45 : Un problème caduc	194
Extrait 46 : Expérience personnelle	197
Extrait 47 : Justifier l'action	199
Extrait 48 : Absence de justification	200
Extrait 49 : Exercice vs projet	204
Extrait 50 : Catégorie de la référence 1	205
Extrait 51 : Catégorie de la référence 2	205
Extrait 52 : Premières catégorisations en bilan	207
Extrait 53 : Catégorisation atypique	207
Extrait 54 : Catégorisation générique	208
Extrait 55 : Le motif comme catégorie 1	209
Extrait 56 : Le motif comme catégorie 2	209
Extrait 57 : Dénommer par la localisation	209
Extrait 58 : Enoncé-titre 1	212
Extrait 59 : Enoncé-titre 2	212
Extrait 60 : Enoncé-titre 3	213
Extrait 61 : Résumé induit	213
Extrait 62 : L'idée du projet 1	213
Extrait 63 : L'idée du projet 2	214
Extrait 64 : L'idée du projet 3	214
Extrait 65 : Le résumé en seconde position	215
Extrait 66 : Ratification et reprise	215
Extrait 67 : Absence de résumé	216
Extrait 68 : Absence de description	218
Extrait 69 : Définition	221
Extrait 70 : Connexions entre les projets	222
Extrait 71 : Récit abstrait	225
Extrait 72 : Mise en œuvre d'une notion	230
Extrait 73 : Les notions dans le récit	232
Extrait 74 : Désaccord sur les notions	233
Extrait 75 : Mobile/immobile	234
Extrait 76 : Généralisation et argumentation	236
Extrait 77 : Découverte du sens	239
Extrait 78 : Récit en situation de suivi	243
Extrait 79 : Récit en situation de rendu	243
Extrait 80 : Abandon d'un thème	245
Extrait 81 : Nouveau thème : « élévation »	247
Extrait 82 : Nouveau thème : « accumulation »	247
Extrait 83 : Nouveau thème : « l'espace isolé »	247
Extrait 84 : L'espace confiné	248
Extrait 85 : Les autels hindous	251
Extrait 86 : La religion hindoue	252
Extrait 87 : Tu peux quand même le faire	268
Extrait 88 : Evaluation négative en l'absence de l'objet	269

Extrait 89 : Proposition explicite à modifier le projet	274
Extrait 90 : Evaluer la progression	277
Extrait 91 : Evaluer un projet inachevé	279
Extrait 92 : Préface positive	281
Extrait 93 : Critiques atténuées	282
Extrait 94 : Critique partiellement énoncée	283
Extrait 95 : Désaccord partiel + critique	284
Extrait 96 : Séquence IRE	286
Extrait 97 : Question socratique	288
Extrait 98 : Un discours inquiétant	292
Extrait 99 : Rapport perception/discours	292
Extrait 100 : On dirait aussi une burka	294
Extrait 101 : Le motif de l'effet	295
Extrait 102 : Le motif de la technique	296
Extrait 103 : Le motif du littéral	296
Extrait 104 : Le motif du décoratif	296
Extrait 105 : Produire des effets	297
Extrait 106 : Problème technique	298
Extrait 107 : Expliciter les centres d'intérêt	300
Extrait 108 : Justification d'un aspect	300
Extrait 109 : Une échelle immense	303
Extrait 110 : Quelle expérience artistique ?	303
Extrait 111 : Qu'est-ce qui t'intéresse ?	305
Extrait 112 : Auto-évaluation faible positive	307
Extrait 113 : Autocritique et récit de projet	310
Extrait 114 : Décoration de mémé	312
Extrait 115 : Autocritique	312
Extrait 116 : Autocritique suscitée	314
Extrait 117 : Invitation à l'autocritique	314
Extrait 118 : Désaffiliation majeure	317
Extrait 119 : Critique de la dimension séduisante	321
Extrait 120 : Reprise d'évaluation « là encore »	323
Extrait 121 : T'as parlé de	326
Extrait 122 : Tu parles de	326
Extrait 123 : Poursuite de la critique	326
Extrait 124 : Critique conclusive de fin de présentation de projet	329
Extrait 125 : Evaluation conclusive de fin de bilan	330
Extrait 126 : Critique faible et demande d'information	333
Extrait 127 : Critique en ouverture de délibération	335
Extrait 128 : Compliment en ouverture de délibération	335
Extrait 129 : Evaluer le mode opératoire	336
Extrait 130 : Connaissance antérieure du projet	339
Extrait 131 : Recherche de causes	339
Extrait 132 : Absentéisme	340
Extrait 133 : Je suis face à un tableau	358

Table des figures

Figure 1 : Répartition des données en volume horaire	48
Figure 2 : Répartition horaire par école	49
Figure 3 : Nombre de cas par école	50
Figure 4 : Répartition des suivis de projet par années	52
Figure 5 : Essai de démoulage	73
Figure 6 : Chronologie de l'attention	75
Figure 7 : Solution d'accrochage	81
Figure 8 : Un gros pâte de cire	83
Figure 9 : Essai de rectification	85
Figure 10 : Le moulage accroché	86
Figure 11 : Séance inaugurale d'un cours de vidéo	95
Figure 12 : Séance inaugurale d'un ARC	98
Figure 13 : Recherche d'images sur Internet	103
Figure 14 : Recherche conjointe de références	105
Figure 15 : Mimer l'activité de création	113
Figure 16 : Analogie entre les pliages et des éléments du paysage	114
Figure 17 : Observation des différentes dispositions de la roche visées par l'enseignant	115
Figure 18 : Ouverture en situation de bilan	130
Figure 19 : Photogramme 1 - l'étudiant désigne le projet « collage »	142
Figure 20 : Photogramme 2 - l'étudiant récupère les « petits dessins »	142
Figure 21 : Photogramme 3 - l'enseignant produit un récit à partir des dessins	143
Figure 22 : Représenter le volume par un geste iconique	152
Figure 23 - Agencement des artefacts entre eux	153
Figure 24 : Croquis de côté	155
Figure 25 : Croquis de face	155
Figure 26 : Le croquis comme nouvel origo du discours	156
Figure 27 : Geste associé au croquis	157
Figure 28 : Apogée du geste	158
Figure 29 : Ecoute de la présentation par l'ensemble du jury	161
Figure 30 : Certains membres du jury participent à un dispositif artistique	161
Figure 31 : Un jury dispersé	162
Figure 32 : Table de recherche lors d'un bilan	170
Figure 33 : Observation des projets en attendant le début du bilan	171
Figure 34 : Pratique de la visite d'exposition en situation de bilan	173
Figure 35 : Lecture de la notice d'exposition	173
Figure 36 : Workshop dans une ancienne carrière d'ardoise	183
Figure 37 : Projet de design pour l'ARC « The Room »	184
Figure 38 : Projet d'un étudiant de première année	189
Figure 39 : Projet de lithographie d'une étudiante de première année	217
Figure 40 : Projet de volume avec des livres d'une étudiante de première année	225
Figure 41 : Deixis vers les formes visibles du projet	227
Figure 42 : Situation de rendu	228

Figure 43 : Photogramme de l'installation vidéo	231
Figure 44 : Photogramme de l'espace dans lequel l'installation prend place	232
Figure 45 : Projet de design pour l'ARC "The Room"	239
Figure 46 : Comparaison du récit en situation de suivi et en situation de rendu	245
Figure 47 : Etudiant - Geste circulaire image 2	273
Figure 48 : Etudiant - Geste circulaire image 1	273
Figure 49 : Enseignant - Geste circulaire image 2	273
Figure 50 : Enseignant - Geste circulaire image 1	273
Figure 51 : Geste linéaire - image 3	273
Figure 52 : Geste linéaire - image 2	273
Figure 53 : Geste linéaire – image 1	273
Figure 54 - Projet de performance	277
Figure 55 : Projet de design - Evaluation d'un aspect	278
Figure 56 : Un socle problématique	287
Figure 57 - Photogrammes d'une animation	291
Figure 58 : Un dispositif ressemblant à une burka	293
Figure 59 : Projet de réalité virtuelle d'un étudiant de première année	302
Figure 60 : Expérimentation d'un étudiant de première année - Peinture acrylique et verre	305
Figure 61 : Une décoration de mémé	311
Figure 62 : Désalignement d'un membre du jury	317
Figure 63 : Accrochage des photographies présentées par l'étudiante	322
Figure 64 : Détails de la vue précédente	322
Figure 65 : Photogrammes de la vidéo	329
Figure 66 : Ici, je suis face à un tableau	359

Conventions de transcription

Les conventions de transcriptions utilisées ici s'inscrivent dans la tradition méthodologique de l'analyse de conversation depuis les travaux initiaux (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974). Nous avons fait le choix d'une simplification des conventions de transcription en s'inspirant de celles utilisées par Fornel et Verdier (2014)

[	Énoncés/gestes/regards en chevauchement
<i>(italique)</i>	Indications autres qu'orales
(.)	Micro-pause/intervalle non aisément mesurable
(0.5)	Pause/intervalle d'une durée inférieure à la seconde
(1.0)	Pause/intervalle d'une durée d'une seconde
=	Aucun intervalle entre les énoncés adjacents
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
-	Interruption du mot ou d'un énoncé
'	Elision phonétique
°	Prononcé avec un volume plus bas que la conversation en cours
::	Extension du son ou de la syllabe qui précède
(texte)	Difficulté de transcription, segment peu audible
()	Segment non audible
texte	Désigne le mot, segment ou tour de parole sur lequel porte l'analyse

Pour une meilleure lisibilité, nous avons privilégié de référer aux participants par la catégorie « étudiant » (Etu.) et « enseignant » (Prof.) et ce en dépit des catégories typiques employés par les participants. En effet, en situation de suivi ou de bilan, les participants se désignent davantage par leur nom et/ou prénom. Pour respecter l'anonymat, tous les noms propres qui peuvent apparaître ont été modifiés. Lorsque demeure un doute sur l'énonciateur d'un tour de parole, nous utiliserons l'abréviation : #####. La participation de l'auteur dans une interaction est désignée par la catégorie de prénom : Manu.

Introduction

L'école d'art est le lieu où la langue de l'art croise celle de l'enseignement. C'est le lieu où les jeunes créateurs se familiarisent avec des façons de parler de l'art, des objets et des activités de la création artistique. Les étudiants s'expriment sur leurs travaux en cours ou achevés, rendent compte d'un processus, d'une idée de départ, des intentions et des étapes de ce qui se présente alors comme un projet. De leur côté, les enseignants questionnent, conseillent, critiquent ou félicitent. Des questions pratiques sont soulevées et des enjeux théoriques, abordés. C'est une parole au format particulier qui se dresse devant nous. On résout des problèmes techniques, on s'interroge sur une façon de procéder ou sur l'agencement bizarre de deux artefacts. Et parfois, on parle d'Art avec un grand A. On enquête sur des interprétations, des conceptualisations, des rapprochements avec l'histoire ou la théorie de l'art. Si cette parole interprétative ou théorique fait figure de discours artistique typique, elle est nettement moins fréquente, dans les écoles d'art, que la parole pratique, celle qui sert l'activité de création et d'enseignement.

Les discours des étudiants sur leurs travaux ne ressemblent ni au discours promotionnel d'un galeriste à un collectionneur, ni à ceux d'un conférencier dans un musée, ni aux textes de médiation qui accompagnent parfois les œuvres exposées. Les écoles supérieures d'art n'ont pas vocation à former des critiques, des historiens ou des philosophes de l'art, même si ces dimensions ne sont évidemment pas exclues, notamment de l'enseignement théorique. La parole produite en école d'art est d'un autre ordre. Nous nous attacherons, dans ce présent travail, à en décrire les contours. C'est une parole très peu étudiée au regard de l'attention portée aux écrits d'artistes, de critiques ou théoriciens qui ont questionné ce rapport de l'œuvre et du discours, de l'art et du langage. De façon générale, le discours artistique est davantage étudié lorsqu'il réfère à l'œuvre achevée plutôt qu'au projet d'œuvre. La participation de la parole aux processus de création a fait l'objet de peu de recherche, l'apprentissage de ces formes de parole, également.

Durant mon cursus à l'école supérieure d'art d'Angers, j'ai fait du langage le sujet principal de mes projets. J'inscrivais mon travail dans l'héritage des pratiques affiliées à l'art conceptuel. Dans l'espace des pratiques artistiques contemporaines, j'occupais donc une position parfaitement identifiée, une position radicale et, à certains égards, clivante. Antagoniste de la figure du peintre, celle de l'artiste conceptuel n'en est pas moins, aujourd'hui, « traditionnelle ». Cet intérêt pour les œuvres d'art « immatérielles » (Lippard, 1973) faites de langage et/ou de concepts a suscité une interrogation, celle de la place du discours à l'école, de l'injonction à parler de nos projets et ce en différentes circonstances. Prenant acte de cet espace laissé à la parole, je jouais de ces obligations et en faisais une dimension à part entière de mes projets. L'art contemporain peut se saisir de toutes les contraintes notamment à des fins de transgression.

En début de deuxième année, je découvre les *situationnistes*. Le mot même provoque une petite étincelle. J'allais m'atteler à créer des situations. Les expérimentations qui en découlent marquent le point de départ d'un fil directeur que je n'allais plus lâcher. Je présentai au bilan semestriel suivant, une bande sonore sur laquelle j'avais enregistré un petit monologue d'environ deux minutes qui décrivait une intention, un projet d'œuvre. En résumé, j'énonçais le principe de ce que j'appelais alors le *design de situation* et qui consistait à anticiper une interaction sociale ordinaire. Il s'agissait de concevoir une sorte de script par lequel je définissais un certain nombre de paramètres d'une situation comme le lieu, le moment ou la personne avec qui j'interagirai, et de prévoir à l'avance le dialogue avec cette personne. L'enjeu était le suivant : ne pas rompre le cadre, ne pas être identifié comme exécutant un script préétabli. Il s'agissait donc de prévoir au plus près ce qui était susceptible de se produire. Je créerais de l'ordinaire, c'était du moins l'ambition. La situation du bilan était également pour moi l'occasion de mettre en œuvre ce principe, de prévoir et d'exécuter un script tout en le révélant implicitement au jury par l'écoute de l'enregistrement sonore de cette intention.

Par la suite, je découvris non sans amertume que j'avais réinventé la roue, que mes intuitions avaient une histoire, que Lawrence Wiener ou Robert Barry s'étaient déjà attelés à produire des *statements*, qu'Alan Kaprow avait théorisé la performance dans son acception la plus radicale, que Robert Filiou jouait, soixante ans auparavant, sur cette frontière entre « l'art et la vie », et que, comble du désarroi, Tino Sehgal produisait des conversations exposées chez Marian Goodman et plus tard au Palais de Tokyo. Plus tard, je lui préférerai la discrétion d'un artiste tchèque, Jiří Kovanda, dont je pris connaissance à l'occasion d'un stage chez GB Agency, sa galerie parisienne. À la même période, je rencontre Ben Kinmont, un artiste conceptuel américain, lors d'un workshop d'une semaine dans un ancien monastère. Les lieux du sacré ont changé de registre. Travaillant sur les formes de la conversation et reprenant en cela les travaux de l'artiste conceptuel Ian Wilson, Ben Kinmont me permit de mieux comprendre les enjeux de ces œuvres « dématérialisées » qui ambitionnent également de se maintenir dans l'espace de l'ordinaire et de la quotidienneté, en refusant l'espace artistique des centres d'art.

Je suivis cette piste jusqu'au diplôme de cinquième année et présentai comme projet final une *Conversation*. Ce devait être un véritable échange improvisé et non un texte appris au préalable. Il n'y avait rien à voir, aucun objet. La *conversation* m'apparaissait comme un objet d'étude artistique pouvant questionner les enjeux esthétiques de la performance. Elle représente un véritable défi : on ne peut la créer comme on crée une installation ou une vidéo. Quelles sont les modalités de participation de l'interlocuteur ? Comment et quoi préparer ? Comment la rendre visible en tant qu'œuvre ?

Mes considérations théoriques, quant à elles, n'ont fait que se renforcer à mesure des années passées aux beaux-arts. Principalement formé à l'histoire de l'art du XX^{ème} siècle, j'étais plus intéressé par la théorie que les enseignements plastiques proposés par l'école. Ce n'est que plus tard que je me suis réconcilié avec la dimension matérielle des œuvres. Paradoxalement, c'est lors de mes études à l'EHESS que cette réconciliation a eu lieu. J'y ai découvert les approches sociales et anthropologiques du langage ainsi que les études interactionnelles, notamment l'analyse de conversation dont le seul nom me paraissait taillé sur mesure afin de poursuivre mes réflexions. J'allais retourner dans les écoles d'art en tant qu'ethnographe afin d'étudier les conversations et les discours sur l'art et les œuvres.

Le tracé de cette ligne directrice qui guida mon parcours d'étudiant en école d'art et mes préoccupations d'alors concernant le langage et la création renseignera le lecteur sur mon rapport à l'art conceptuel. Connaisseur, acteur et défenseur, j'adopterai ici, une fois n'est pas coutume, un autre point de vue.

Dans une grande majorité des études portant sur le langage dans l'art moderne et contemporain, les artistes et œuvres conceptuels constituent un point d'entrée privilégié. Si j'ai moi-même partagé cette position, que mon parcours incarne et illustre de façon typique, ce travail de thèse montre, à l'inverse, qu'un niveau d'analyse a été largement sous-exploré et qu'au lieu de considérer les seules œuvres conceptuelles pour questionner le rôle du langage dans l'art, il m'est apparu à la fois plus fécond et plus fondamental de déplacer la problématique en considérant l'ensemble des œuvres, quelle que soit leur nature. Dès lors, il ne s'agit plus d'étudier uniquement les œuvres qui travaillent la « matière » langage, à l'image des œuvres conceptuelles, mais d'élargir la perspective et de poser la question de la participation du langage dans les pratiques de création donc de saisir le langage comme un moyen et une action s'inscrivant dans un processus de création, sans exclure d'emblée et *a priori* tel ou tel type de projet, notamment parce que la nature d'une œuvre est elle-même une construction, une catégorie descriptive créée par le langage.

Ces catégories relèvent d'un savoir réflexif socio-historique qui classe les productions artistiques. En étudiant les projets d'œuvres plutôt que l'œuvre achevée, on se donne la possibilité d'observer et de décrire également comment ces catégories relatives à la nature de l'œuvre (installation, performance, œuvre dématérialisée, ou même peinture ou volume) sont mobilisées ou non lors du processus de création, autrement dit lors de l'élaboration matérielle et symbolique d'un artefact à prétention esthétique. De plus, la nature d'un projet d'œuvre se détermine en partie de façon progressive à mesure de son élaboration. Cette détermination progressive est très claire dans les projets des étudiants débutants pour qui la classification des œuvres selon leur nature n'est pas encore parfaitement maîtrisée ou, plus fréquemment, que leurs travaux relèvent de l'entre-deux, s'écartent

du prototype de telle ou telle catégorie. À titre d'exemple, il n'est pas toujours aisé de voir au premier coup d'œil qu'un projet relève de la *vidéo* ou de l'*installation vidéo*. De même, une peinture ou une sculpture, malgré leur matérialité évidente, peuvent se révéler être des œuvres de nature conceptuelle.

Ainsi, nous aborderons le rapport du langage à la création sans distinguer en amont, le type ou la nature de l'œuvre ou du projet. Nous mettons sur un même pied d'égalité toutes les productions et travaux des étudiants en considérant qu'il s'agit avant tout de projets et que le langage participe à la conduite de ces derniers. Autrement dit, le point commun à tous les travaux des étudiants est avant tout d'être un *projet*, quelque chose en train d'advenir et qui fait l'objet d'une production de savoir à son égard, d'un savoir lui-même objet de l'enseignement.

Les prémices de cette recherche faisaient intervenir trois notions : l'*artiste*, son *œuvre* et le *discours* qu'il y porte. En retournant dans les écoles d'art et à l'issue des premières observations, il apparaît que ces trois notions doivent être questionnées. Si la catégorie *artiste* a une certaine pertinence, les acteurs semblent davantage se percevoir comme *étudiant* et *enseignant*. Le statut des acteurs ne se réduit pas à celui d'*artiste* ou de *créateur*. Les travaux des étudiants sont également soumis à des variations de statuts. Si en certaines circonstances ils peuvent relever de l'œuvre d'art, ils sont plus fréquemment de l'ordre du *projet* ou de l'*expérimentation*. Mais c'est la notion de discours qui a semblé la plus problématique. Les discours sur les œuvres (ou les projets) entendus comme des descriptions ou des interprétations de ces derniers ne sont qu'un type de production langagière parmi d'autres. Autrement dit, c'est une activité de parole dans un ensemble de pratiques conversationnelles et d'activités diverses. Ces discours existent. Ils prennent par exemple, la forme de présentation de travaux par les étudiants lors des évaluations semestrielles. Mais ils participent à des activités plus larges qu'il convient de rendre compte. Ainsi, ces discours sur les œuvres où les projets émergent dans des situations particulières et des contextes discursifs précis dont la description éclaire sur la façon dont l'activité de parole est instituée dans ce microcosme des écoles d'art. Rechercher les discours sur les œuvres revient avant tout à rechercher les situations où ils apparaissent et les activités auxquelles ils prennent part. Cela revient à poser la question suivante : pourquoi discourir sur un projet ? À quelles fins ?

J'ai débuté l'enquête en recherchant ces discours à propos des travaux des étudiants. La présence des créateurs et de leurs projets dans un même lieu facilite leur émergence. J'ai alors entrepris de rencontrer les étudiants dans leur atelier pour qu'ils me parlent de leurs travaux. C'est une activité qui m'est familière et que j'avais l'habitude de mener lorsque j'étais étudiant. Non pas en tant qu'activité « naturelle » entre des étudiants qui échangent spontanément sur leurs travaux mais en tant

qu'activité réfléchie et provoquée, considérée comme partie intégrante de ma pratique artistique d'alors. Si je suscitais effectivement des récits de projet, un problème s'imposa. Ma participation active et le caractère provoqué de ces situations d'interlocution ne rendait pas compte de la relation d'enseignement étudiant/enseignant, c'est-à-dire du cadre pédagogique des interactions. Une réflexion sur les statuts de participation des interlocuteurs devenait nécessaire. Je changeai de méthode pour privilégier l'étude des conversations et des situations de parole propres aux écoles d'art afin de rendre compte à la fois de la production discursive sur les travaux et de la façon dont elle est organisée dans cette institution. Il s'agit alors d'avoir une approche écologique ou contextuelle de la parole pour mettre au jour ses déterminants institutionnels.

Si la critique d'art promeut un rapport formel aux œuvres, force est de constater que la parole à son propos ne bénéficie pas du même traitement. Elle est régulièrement renvoyée du côté de la signification – ce qu'elle est aussi – en oubliant que cette signification verbale a aussi une forme. Parler de parole plutôt que de langage ou même de langue, c'est rappeler qu'il y a toujours quelqu'un pour l'exprimer, qu'elle ne saurait se résumer à un contenu sémantique car la parole a, entre autres, une séquentialité ou des qualités prosodiques elles-mêmes signifiantes, qu'elle est prise tout entière dans une communication multimodale liant le geste à une parole qui ne peut être autre chose qu'une production du corps. Il est également nécessaire d'insister sur la parole comme un fait social et interactionnel dont les approches praxéologiques ont montré que la langue est utilisée à des fins pratiques pour agir sur le monde et sur les autres, sur et avec eux.

Le discours artistique

Le rapport qu'entretiennent mutuellement l'art et le langage a été abordé sous différents angles. De nombreuses approches, méthodes et champs disciplinaires ont traité de ce sujet avec, en premier lieu, la critique littéraire pour la raison évidente que la langue est la matière même de l'œuvre. Dans les arts visuels ou les arts plastiques, la philosophie et l'histoire de l'art dominant par le nombre la production de travaux sur ce thème. Elles ont généralement pris pour objet les commentaires critiques (Fagnart, 2017), les écrits d'artistes (Bonn, 2017 ; Corbel, 2013 ; Moeglin-Delcroix, 2006 ; Poinot, 2008), avec une forte tendance à privilégier les œuvres assimilées à l'art conceptuel dont le langage verbal en fait partie intégrante. *L'art de dépeindre* (1990 ; *The Art of Describing*, 1984) de Svetlana Alpers montre une approche différente et prend pour objet des périodes historiques larges : la peinture hollandaise du 17^e siècle qu'elle compare à la peinture italienne de la même période. Sans que le rapport entre l'art et le langage soit le thème initial de l'ouvrage qui s'attache en premier lieu à réhabiliter la peinture hollandaise du 17^e siècle, il devient central quand elle soutient la thèse d'un art hollandais *descriptif* qu'elle oppose à art italien *narratif*.

Dans les arts plastiques et en particulier dans l'art contemporain, le sujet tourne à la controverse. Dans ses positions les plus extrêmes, les uns estiment qu'une œuvre est ineffable et qu'elle doit se passer de tout commentaire. Les autres défendent l'idée que seul le discours permet de faire sens et de comprendre l'œuvre. Deux camps se dessinent : pour ou contre le discours sur l'œuvre. Que l'on embrasse l'une ou l'autre des positions, l'objet de la discorde revient à poser la question de la réception voire de l'interprétation d'une œuvre d'art. Ainsi, le problème se pose en termes normatifs où les positions sont autant de prescriptions pour saisir par la perception ou par le discours, une œuvre d'art.

La controverse classique se cristallise sur le rôle ou la fonction du « discours artistique » entendu comme le discours à propos de l'œuvre voire de l'art en général. La doxa oppose d'un côté la perception directe et suffisante de l'œuvre en vue d'une expérience esthétique et de l'autre, l'interprétation voire la compréhension de l'œuvre par le moyen du langage. *Perception* et *interprétation* sont les deux emblèmes antagonistes traitant du rapport entre l'art et le langage.

Au sein des critiques d'art, on citera Clement Greenberg ou Michael Fried, tenants de la critique dite moderniste où la réception d'une œuvre est avant tout perceptuelle. Ils se posent en défenseurs de la visualité pure et affirment produire des commentaires qui soient uniquement de l'ordre de la description. Idéal difficile à tenir et qui dans les faits ne sera pas respecté par ses promoteurs mêmes où, comme le souligne Jean-Michel Rabaté (1999) à propos de Clement Greenberg : « au cours de l'évolution de son écriture critique, les descriptions se raréfient et les déclarations générales tendent à se multiplier » (cité par Fagnart, 2014, p. 85).

Comment faire l'expérience d'une œuvre ? Cette expérience doit-elle être maintenue à un niveau « perceptif » ? Quelle place accorder aux discours dans la réception d'une œuvre ? Comment en parler et qui a la légitimité pour le faire ? L'artiste est-il le mieux placé pour parler de son œuvre ? Doit-on considérer les discours des critiques d'art ou de l'artiste pour saisir pleinement une œuvre ? Quel est le statut des écrits d'artistes alors que certains d'entre eux « les considèrent comme élément à part entière de leur activité artistique. » (Corbel, 2013, p. 21). Ces quelques questions n'ont cessé d'être posées et débattues au cours du XX^{ème} siècle. Le sujet, loin d'être clos aujourd'hui et encore largement présent chez les artistes et les théoriciens mais aussi dans les travaux de recherche académique.

Le discours artistique est un objet de recherche souvent périphérique dont on trouve des développements dans des travaux portant sur des problématiques plus larges. Il est rarement étudié pour lui-même. Nous avons cherché à inverser le rapport habituel où le discours est une composante

mineure des problématiques pour en faire l'enjeu majeur du questionnement. Il s'agira aussi de le saisir à la lumière de son contexte social et interactionnel en évitant ainsi d'en faire un objet autonome et décontextualisé.

Le discours artistique – celui qui prend l'œuvre pour objet – fait l'objet d'une distinction entre d'un côté le « discours *sur* l'art » et de l'autre, le « discours *de* l'art ». Sans avoir réussi à en retracer la généalogie, cette opposition permet de distinguer deux catégories de producteurs de discours artistiques. Le « discours *sur* l'art » est celui des critiques d'art, des théoriciens, philosophes ou historiens donc des discours qui viennent de « l'extérieur » du champ de l'art¹. Ce sont des discours à propos de l'art mais n'émanant pas de l'art lui-même à la différence du « discours *de* l'art » qui est celui tenu par les artistes eux-mêmes. Ce jeu sur les prépositions *sur* et *de* incarne la lutte pour le pouvoir des mots et la signification des œuvres entre les artistes d'un côté et les critiques d'art ou les théoriciens de l'autre.

Le discours sur l'art

Les discours sur l'art proviennent de différentes traditions et champs disciplinaires. Les plus représentés sont ceux de la critique d'art, de la philosophie esthétique et de l'histoire de l'art. Certains travaux tentent une typologie des différents discours sur l'art en mettant en lumière les différentes conceptions de l'art qui s'y dégagent. Claire Fagnart (2011) préfère le terme générique de *commentaire* pour désigner les discours concernant les œuvres d'art. Elle distingue ainsi deux types de discours sur l'art, eux-mêmes subdivisés en deux groupes :

- les commentaires restreints
 - endogènes
 - exogènes
- les commentaires étendus
 - historico-contextuels
 - pragmatique-contextuels

Les premiers renvoient « à des discours qui ne concernent que “l'œuvre en tant que telle”, qui se concentre sur l'objet lui-même » (*Ibid.*, p. 81). Les commentaires endogènes et exogènes sont définis comme suit :

Les commentaires endogènes reposent sur l'idée qu'il existe un équilibre visible/lisible, visuel/discours, inhérent à l'œuvre d'art de telle sorte que le texte participe de l'identité de l'œuvre. La relation à l'objet

¹ Si l'on accepte et l'on considère le champ de l'art comme étant seulement constitué des artistes. Ce qui n'est évidemment pas la thèse défendue par Bourdieu ni même par Becker avec le concept des *mondes de l'art*.

n'est alors pas perçue comme exclusivement perceptuelle, elle intègre du discours de manière plus ou moins impérative. (*Ibid.*)

Le terme "exogène" renvoie à la conviction que l'œuvre et son commentaire sont pleinement distincts. (*Ibid.*)

La seconde classe de commentaires, qualifiés d'étendus, « prennent en considération leur contexte d'élaboration [historico-contextuel] et de réception [pragmatico-contextuel] » (*Ibid.*).

Cette typologie a pour ambition de mettre au jour l'idéologie² qui apparaît en filigrane des « commentaires critiques » et la façon dont ils conçoivent l'œuvre d'art. Au niveau méthodologique, Fagnart ne fait pas de distinction entre praticien et non-praticien mais s'appuie de fait sur des textes de critiques d'art, d'historiens ou de philosophes. Outre l'absence des discours des artistes eux-mêmes, on notera aussi l'absence des « commentaires » profanes, ceux des non-spécialistes, en sommes ceux produits par le grand public³.

Le discours de l'art

Le discours de l'art est celui produit par les artistes eux-mêmes. Les textes écrits par les artistes du XVIII et XIXe siècle sont nombreux mais ne bénéficient pas de la même visibilité que ceux écrits par les critiques et théoriciens. Le rapport de force entre artistes et critiques tendra à s'inverser au cours du XXe siècle au profit des écrits d'artistes, les critiques « étant de plus en plus sur la défensive face à des auteurs dont l'influence ne cesse d'augmenter sur la scène de l'art » (Glicenstein, 2011, p. 5). Outre les critiques, la période correspondant aux années soixante et soixante-dix, sera massivement investie par les historiens et philosophes de l'art pour rendre compte des changements majeurs qui ont eu lieu concernant la production langagière par les artistes sur leurs œuvres.

De façon plus fondamentale, cette même période a vu émerger l'art conceptuel qui modifia en profondeur le rapport que le discours entretenait jusque-là avec les œuvres d'art et établit « une équivalence entre art et discours sur l'art » (*Ibid.*). En effet, les artistes conceptuels jouent avec les frontières et vont jusqu'à proposer des œuvres uniquement langagières où le sens des mots fait l'œuvre, c'est-à-dire où l'idée trouvant son expression par le discours est l'œuvre. Outre les œuvres conceptuelles, ces artistes ont souvent eu une production textuelle de nature théorique et réflexive.

² L'auteur parle de « doxa » comme un « ensemble d'idées faisant valeur, organisées en principes généraux, souvent si bien intégrées qu'elles sont inconscientes ou alors considérées comme allant de soi, incontestables et faisant l'unanimité ». (*Ibid.*, p.81)

³ Notion aussi large que problématique qui réfère le plus souvent aux visiteurs de musées dont la représentation prototypique est étonnamment ignorante alors même que le public des musées et centres d'art est majoritairement composé des acteurs mêmes du champ de l'art ou de spectateurs éclairés.

Les corpus textuels

Ainsi, qu'ils soient *de* l'art ou *sur* l'art, les discours renvoient à des écrits. Si l'on ne peut que se satisfaire du travail accompli ces vingt dernières années pour la réhabilitation des écrits d'artistes au sein des deux disciplines les plus actives, l'histoire de l'art et la philosophie esthétique, nous remarquerons que ces dernières travaillent à partir de corpus textuels et mettent en avant une conception restreinte du langage en se focalisant sur la modalité écrite. Sur le plan épistémologique, ni l'histoire de l'art, ni l'esthétique ne se sont équipées des méthodes et concepts leur permettant d'appréhender la matière vive du langage qu'est la parole.

La réflexion sur les rapports de l'art et du langage passe presque exclusivement par l'étude de textes et très rarement par l'étude des paroles et conversations. Les rares exceptions (Corbel, 2013) s'appuient sur des transcriptions sommaires qui ne permettent pas d'analyse formelle⁴ du langage et donc de toute approche pragmatique. Il s'agit le plus souvent de transcriptions d'entretiens ou de conférences qui sont des interactions de type question/réponse pour le premier et de type monologique pour le second.

L'historien d'art Jean-Marc Poinot s'attache à rendre compte « de la production linguistique accompagnant systématiquement l'œuvre » d'art contemporaine et qu'il nomme « récits autorisés » (Poinot, 2008, p. 149). Il distingue ces récits de la « substance linguistique que peut contenir l'œuvre [...] qui a pour caractéristique de faire l'œuvre » (*ibid.*). Il définit les récits autorisés comme participant à l'élaboration de « l'autorité de l'artiste » et en donne les exemples suivants :

Ce sont les titres, signatures, dates et autres dénominations, les certificats, attestations, descriptifs, notices de montage ou projets. Ce sont les légendes qui flanquent les illustrations dans les catalogues, les déclarations d'intentions, recension et descriptions, les informations, les invitations, les prescriptions, les tracts et autres communiqués de presse dont les artistes gratifient leurs interlocuteurs ; ce sont les commentaires oraux que l'interview diffuse sur les ondes ou fixe sur le papier, ce sont les catalogues raisonnés ou non, les biographies, les livres de témoignage et les journaux personnels. (2008, p. 144)

Il se concentre sur les récits autorisés qui relèvent de la « description », des « légendes », des « projets et annonces », des « commentaires et interviews », des « déclarations et fictions ». Poinot adopte une perspective historique bien documentée et riche en références d'œuvres et d'artistes mais reste

⁴ En linguistique interactionnelle, l'analyse formelle est l'étude de la forme de l'interaction verbale, c'est-à-dire la façon dont se déploie l'échange tour de parole après tour de parole. L'accent est mis sur les actions que produisent les interactants par la parole (affirmer, questionner, critiquer, se justifier, etc.) ainsi que l'ordre dans lequel apparaissent ces actions.

en dehors des considérations sur le langage. Il brosse à grands traits le rapport entre deux entités abstraites, *l'œuvre* et *le langage*. Il replace sur le temps long quelques grandes tendances concernant les pratiques langagières, principalement scripturaires, qui entretiennent un rapport direct avec l'œuvre et situe à la fin des années cinquante « l'augmentation et la diversification de ces récits » qu'il attribue aux « développement récent des expositions et des médias » (*ibid.*) présentant les œuvres au grand public.

Donnant toute sa place au fait langagier dans le rapport entre l'art et le langage, il nous semble fécond de questionner autant la conception de l'art apparaissant dans tel ou tel type de « commentaire » ou de « récit » que d'interroger la conception du langage identifiable dans les différents travaux sur le discours artistique. L'ensemble des idées et savoirs sur le langage est aussi riche et varié que la production de savoirs sur l'art. Des traditions scientifiques, des idéologies concurrentes se font face également dans le champ des sciences du langage. Par notre passage en revue des principaux travaux sur le discours dans les arts plastiques, nous pouvons identifier que la conception du langage qu'ils véhiculent tendent à privilégier les approches structurales – la langue réduite à une structure formelle – en négligeant la dimension fondamentalement pratique et sociale du langage. Le point d'achoppement se situe principalement sur l'absence de matériau oral dans le corpus de données de ces travaux. Nous retrouvons ici, la crise apparue dans le champ des sciences du langage au cours de la seconde partie du 20^e siècle, entre la linguistique classique (d'inspiration structurale) et les approches dites sociolinguistiques. La critique porte sur la délimitation même de l'objet d'étude :

En effet, afin de permettre la constitution d'un objet de recherche homogène, cette linguistique [structurale] a réduit l'étude du langage à celle de la langue [vs parole], ou de la compétence [vs performance]. Ce qui se trouve ainsi masqué c'est que le langage est fondamentalement pratique, et pratique sociale. Lorsque Saussure délimitait l'objet de la linguistique à l'étude de la langue - fondant ainsi comme l'on dit la linguistique moderne et scientifique – il excluait du champ de cette discipline l'étude du langage comme activité. (Boutet, 1980, p. 35)

Si nous reconnaissons que les travaux sur les discours artistiques s'inscrivent dans une dimension socio-historiques évidente notamment par leurs références aux œuvres et courants artistiques, ils réduisent leur objet soit aux écrits, soit – ce qui est encore plus problématique – aux œuvres conceptuelles ou de tendance conceptuelle. Quoiqu'il en soit, tous ces travaux abordent l'art à travers les œuvres les plus reconnues, les plus visibles, celles retenues par l'histoire.

Par le même mouvement qui a vu les approches sociolinguistiques prendre en considération l'ensemble des pratiques langagières en vue d'une meilleure description du fait de langage, il apparaît nécessaire d'élargir l'horizon des études portant sur le rapport entre le langage et les arts plastiques à

l'ensemble des œuvres, quelle que soit leur nature, quel que soit leur degré de notoriété, mais surtout à la diversité de pratiques langagières, en premier lieu, en portant attention à l'oralité. Rappelons que l'écriture n'est pas la langue. Le texte est à la fois une forme épurée de certaines modalités de la communication parlée et disposant dans le même temps de spécificités propres⁵. Outre les propriétés fondamentales de l'oralité, une attention à la parole en interaction s'inscrit dans une analyse de l'action, autrement dit dans une approche praxéologique du langage afin de mieux comprendre ce que font les acteurs en parlant, les actions qu'ils réalisent avec la parole.

Etudier la modalité orale du langage entraîne des conséquences méthodologiques et théoriques fondamentales permettant notamment de redessiner une problématique articulant art et langage. Une de ses conséquences est d'imposer une approche écologique du langage en le resituant dans l'interaction et plus largement dans son contexte social. Il s'agit alors de se pencher sur la voix de l'artiste. Une voix qui se mêle à d'autres, une conversation. Ces termes sont à saisir au sens propre d'une production vocale dans une interaction en face à face.

Notre positionnement critique vise à démontrer que la conception du langage comme un fait social permet de sortir de la controverse qui oppose le discours à l'œuvre d'art en insistant sur le fait que le langage est constitutif de l'action. Par le langage, nous produisons des actions dont certaines participent à l'élaboration de l'œuvre au niveau pratique et pas seulement au niveau symbolique ou abstrait.

Depuis une vingtaine d'années, les approches sociolinguistiques ont pris pour objets de recherche l'art et les œuvres. Pour les travaux relevant de l'analyse de conversation et de l'ethnométhodologie, citons la thèse de Yaël Kreplak qui se présente comme « une approche de l'œuvre d'art comme accomplissement pratique, à partir d'un travail de terrain conduit lors de la préparation d'une exposition dans un centre d'art contemporain » (2014, p.3). Cette étude décrit la façon dont la mise en exposition participe à l'accomplissement de l'œuvre. Nous adopterons ici une approche similaire mais en nous concentrant sur les débuts de cet accomplissement plutôt que sa fin, sur le projet d'œuvre en train de se faire plutôt que sur l'étape de l'accrochage. Le *début* fait également écho, à un niveau plus macro, à l'apprentissage par l'étudiant des procédés de la création. Il s'agit d'étudier des

⁵ De Mauro (*Tra Thamus e Theuth*, Boll. Centro Studi filol. e ling. Siciliani, 11 cité par Leoni, 2015, p. 12), exprime très clairement les différences entre l'écrit et l'oral : « l'écrit doit se manifester de manière systématiquement hyperdéterminée parce qu'il doit introduire dans le texte, c'est-à-dire dans la succession linéaire d'éléments discrets, essentiellement sous forme de mots et dans une mesure très réduite sous forme de ponctuation, ce qui dans le parler se trouve dans des canaux parallèles et simultanés [...], tels que la prosodie, la mimique faciale et les gestes, les renvois au contexte matériel, le rôle des interlocuteurs, comme il advient dans les cas évidents de la deixis, des pronoms personnels, des références spatiales et temporelles. »

artistes en devenir, des premiers projets d'œuvre, des premières mises en récit et moins des œuvres achevées par des artistes déjà formés ou expérimentés. Nous mettons également l'accent sur les paroles échangées, sur les discours produits sur le projet. L'activité de parole est certes une activité qui coordonne d'autres activités comme celle, par exemple, de l'enseignement (l'enseignant pose des questions, critique ou conseille), mais c'est aussi une activité qui produit de la signification sur le projet, on y parle du projet, l'étudiant le présente, le décrit ou le conceptualise. En ce sens, la parole sur le projet est un enjeu pour les acteurs qui devient même en certaines circonstances une activité réflexive où apparaissent autant de métadiscours : « tu ne peux pas dire ça comme ça » ou « tu as utilisé le mot... ».

Nous adopterons une approche empirique et pragmatique de l'activité de parole au sein des écoles d'art, afin d'en faire une description ethnographique détaillée. Il s'agira de comprendre les usages qu'en ont les acteurs, en particulier dans l'élaboration d'un projet artistique. La description de l'activité de parole en contexte de création et d'enseignement doit être entreprise à différents niveaux, de l'économie générale de la parole, aux situations spécifiques où celle-ci se déploie et jusque dans les actes de paroles produits par les acteurs. Cette démarche empirique, héritée de l'anthropologie linguistique américaine, s'écarte de la linguistique dite *structurale* considérant la langue comme un système abstrait à étudier pour lui-même. L'anthropologie linguistique et plus tard la sociolinguistique, conçoivent la langue comme un phénomène social et culturel pleinement intégré à la culture permettant ainsi la comparaison des structures de la langue avec les structures sociales et culturelles. La langue n'est plus étudiée dans son autonomie mais devient une « fenêtre sur la culture » et sur la société.

Entrer dans la cuisine, observer et décrire précisément les interactions verbales participe ainsi au renouvellement des problématiques articulant les notions d'art et de langage et de faire un pas de côté par rapport aux nombreuses recherches mettant en exergue l'art conceptuel pour éclairer cette question. On ne compte plus les références à Daniel Buren, Robert Smithson ou Lawrence Wiener. Or le langage est partout. Et si l'art conceptuel fournit des exemples sur-mesure, il nous semble dommageable d'exclure des œuvres ou des projets d'une autre nature. Les fonctions du langage dans les processus de création dépassent de beaucoup les seules productions affiliées à l'art conceptuel.

[Retour dans les écoles d'art](#)

Sous les labels génériques *école des beaux-arts* ou *école d'art*, il est fait référence aux 45 établissements publics sous tutelle du ministère de la culture, répartis sur l'ensemble du territoire et

qui portent aujourd'hui l'appellation d'écoles supérieures d'art. Les noms varient d'une école⁶ à l'autre mais toutes ou presque délivrent les mêmes diplômes, options mises à part, le DNA⁷ de grade licence et le DNSEP⁸ pour l'équivalent master.

Les écoles d'art forment certes de futurs artistes mais aussi des créateurs qui s'inséreront dans divers secteurs du champ de la création. Il est ainsi nécessaire de distinguer la création et l'art afin de ne pas exclure de nombreux domaines d'activité qui y sont enseignés, notamment le design. Après une première année d'enseignement commun appelée propédeutique, trois options sont généralement proposées : *art*, *communication* et *design*, ainsi que des mentions particulières, parfois spécifiques à chaque école comme la « création numérique » à Poitiers, « arts visuels pour le journalisme » à Lorient, « conservation-restauration des œuvres sculptées » à Tours, « design culinaire » à Reims ou la mention « art et paysage » à la Réunion, etc.

Pour autant, et c'est la spécificité des écoles d'art, il y a une grande porosité entre les différents cursus, le cloisonnement n'est pas franc. Quel que soit le cursus, l'enseignement de la création est alimenté de la même façon par des références aux arts plastiques, aux œuvres de l'art moderne et contemporain, au design et à l'architecture, aux œuvres littéraires, cinématographiques, aux arts vivants, parfois aux arts non-occidentaux, etc. Le liant est une certaine culture de la création, un ensemble de savoir et savoir-faire dont il est possible de dégager des lignes de forces ou des habitudes. Les savoirs et pratiques enseignés en écoles d'art ne se restreignent pas au champ spécifique de l'art contemporain, même si ce dernier est en mesure, plus que n'importe quel autre domaine de l'art, d'absorber une large variété de pratiques.

Comme tout lieu d'enseignement, l'école d'art a un fonctionnement propre avec des usages, des pratiques et habitudes qui diffèrent des autres institutions artistiques et lui assurent un certain degré d'autonomie. La notion de marché au sens économique en est, par exemple, quasiment⁹ absente. Les considérations liées à l'achat et la vente d'artefacts culturels n'ont généralement pas lieu d'être. Les expositions des travaux des étudiants diffèrent également des expositions de centre d'art. Si le « white

⁶ La plupart ont l'acronyme ESBA/ENSAB pour école (nationale) supérieure des beaux-arts ou ESAD/ENSAD, école (nationale) supérieure d'art et de design. On trouvera d'autres noms comme Haute école des arts, Institut supérieur des arts, Ecole européenne supérieur de l'image, Ecole européenne supérieure d'art, et quelques noms propres, La Villa Arson ou Le Fresnoy.

⁷ Diplôme National d'Art

⁸ Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique. Les établissements nationaux comme l'école nationale supérieure de beaux-arts de Paris (ENSBA) se distinguent en délivrant un équivalent master sous une autre dénomination comme le DNSAP, Diplôme National Supérieur d'Art Plastique pour l'ENSBA Paris)

⁹ La notoriété et le prestige de l'ENSBA Paris en fait le site d'un véritable recrutement des « jeunes talents ». Les acteurs marchands, collectionneurs ou galeristes n'hésitent pas à venir faire leur marché dans l'enceinte même de l'école.

cube », l'espace neutre et typique, est plutôt rare dans les écoles, l'accessibilité aux expositions y est à l'inverse facilitée. L'étudiant aura la possibilité et même le devoir d'investir un espace pour y exposer ses projets au moins deux fois par an. Ces « expositions » semestrielles appelées bilans, sont marquées de l'impératif de l'évaluation. L'étudiant est autant évalué sur ses projets que sur les qualités de l'exposition. Hors de l'école, ses dernières sont généralement le fait d'un commissaire d'exposition et non de l'artiste.

Dans le cadre spécifique de cette petite société que forment les écoles d'art, la parole est un moyen d'aborder leur fonctionnement, leur idéologie, mais surtout de ressaisir l'activité de création au moyen de la langue. Autrement dit, la parole est une fenêtre sur l'activité conjointe de création et d'enseignement, c'est-à-dire des activités et enjeux très pratiques du quotidien d'un étudiant et d'un enseignant en école d'art. Il s'agit dès lors d'étudier ce que les étudiants et les enseignants produisent comme actions par la parole. Que font-ils en parlant ? Comment cette parole participe à la fois à la création et à l'enseignement ? Cette approche praxéologique marque un tournant décisif dans les sciences du langage. Elle s'inscrit dans une théorie générale de l'action (*praxis*) et replace l'usage de la langue dans les pratiques et les activités des locuteurs, notamment l'activité conversationnelle. L'intérêt d'étudier l'activité conversationnelle tient à son caractère privilégié dans l'étude des autres pratiques. Elle est le site de la conduite des activités collectives qu'elle participe à coordonner.

Le choix de l'école d'art comme terrain d'enquête pour aborder cette thématique de l'art et du langage a été guidé par des raisons d'ordre méthodologique et théorique. Sur le plan méthodologique, les écoles d'art ont l'avantage de concentrer en un seul lieu un grand nombre de créateurs en action. Cette concentration facilite l'étude de la parole, le recueil de données et la constitution d'un corpus cohérent et homogène. Sur le plan théorique, l'institution scolaire, ses activités, ses usages de la parole, constituent un angle mort des problématiques relatives aux discours artistiques. Elle permet pourtant de décrire et d'étudier l'acquisition même du « parler art ». Progressivement, la parole se normalise, s'institutionnalise, les étudiants maîtrisant peu à peu les us et coutumes des pratiques langagières attendues. L'enseignant en interaction avec l'étudiant produit également un certain nombre de métadiscours sur l'activité de création et sur l'activité de parole rendant explicites les enjeux, les attentes, les présupposés des mondes de l'art.

L'école d'art est le site de deux situations de parole bien identifiables et institutionnalisées que sont les suivis individuels de projet et les bilans semestriels. Ces derniers ont fait l'objet d'un mémoire de Master. Ce travail de thèse élargit donc l'étude des conversations de travail entre enseignants et étudiants à propos des projets. Les suivis de projet constituent la pierre angulaire de l'enseignement pratique, c'est-à-dire des cours pris en charge par des enseignants également artistes, pendant

lesquels un sujet est proposé aux étudiants. Si une première séance est organisée pour expliciter le sujet, les suivantes seront généralement consacrées aux suivis individuels. La dernière séance est quant à elle, réservée à la restitution des travaux. Les situations de bilan sont organisées à chaque fin de semestre et sont l'occasion pour les étudiants de présenter l'ensemble de leurs travaux à un jury d'enseignants et parfois d'intervenants extérieurs lors d'un accrochage. Ils s'exercent ainsi à la mise en espace et à la présentation de leurs projets. Ce sont des situations plus formelles dont les enjeux sont d'importance pour l'étudiant.

Avant de porter une attention quasi exclusive sur les suivis individuels et les bilans, situations qui institutionnalisent la parole entre l'enseignant et l'étudiant, le choix des interactions à étudier a été le résultat de tâtonnements. Ainsi, de retour dans les écoles d'art en tant qu'ethnographe avec l'idée d'étudier ce qui se dit sur l'œuvre en train de se faire, je me suis naturellement orienté vers les étudiants. Ce sont leurs paroles qui m'intéressent. Pour les besoins de l'enquête, il me faut donc saisir les moments pendant lesquels cette parole advient. Aux beaux-arts d'Angers, je connais encore certains étudiants. Je passe du temps avec eux, ils me présentent à d'autres, mais rares sont les moments où ils discutent de leurs travaux. Un groupe d'étudiants doit se réunir pour travailler à un projet commun, une performance. Cette réunion a pour objectif de faire sortir les idées et de se mettre d'accord sur une première intention. Ce type de conversation de travail entre étudiants est ce que je recherche initialement. Mais un problème demeure, les projets collectifs ne sont pas très fréquents et surtout les situations de paroles, les conversations sur ces projets, sont difficiles à ethnographier car il faut qu'elles parviennent jusqu'à moi, que j'en sois informé au préalable afin de pouvoir y assister.

Je décide ensuite de réaliser des entretiens individuels avec les étudiants afin qu'ils me présentent leurs projets en cours. Ces échanges dont j'étais à l'initiative, s'inscrivaient dans le prolongement d'une pratique débutée lorsque j'étais étudiant en école d'art. À partir de la quatrième année, je délaissai la production d'objet pour me concentrer sur la matière vive de la parole et de la conversation. Je faisais régulièrement le tour des ateliers pour discuter avec les étudiants, toutes années confondues, de leurs projets. C'est aussi à cette période que j'ai commencé à enregistrer mes conversations avec certains d'entre eux. Sur le plan épistémologique, le statut de ces entretiens et notamment mon statut de participation jouait à plein régime l'observation participante et la compétence de membre. Ma position sur l'échiquier des pratiques artistiques étant connue de mes anciens enseignants, certains invitaient les quelques étudiants ayant des pratiques proches à discuter de leurs travaux avec moi. Un biais de sélection apparaissait dans les entretiens que je menais avec les étudiants, leurs travaux relevant plus ou moins de l'art conceptuel et aurait renforcé la sur-représentation de ce type d'œuvre dans les travaux sur l'art et le langage.

Le choix d'ethnographier les entretiens entre enseignant et étudiant s'est imposé lors de l'observation d'un cours de pratique destiné aux étudiants de première année. À cette occasion, je suivis l'enseignant qui passait voir les étudiants les uns après les autres pour s'enquérir de leurs travaux. Se placer du côté de l'enseignant plutôt que de celui de l'étudiant fut beaucoup plus efficace pour recueillir des données de type *parole sur le projet*. En une matinée, j'avais enregistré une douzaine de ces échanges. La régularité de ce type d'interaction me fit prendre conscience que cette *parole sur le projet* avait d'autres lieux et d'autres moments dans lesquels se déployer que les situations de bilan. Dorénavant, je me concentrerai principalement sur cette tactique de recueil de données en suivant un enseignant lors des cours dits de pratique.

Une dimension s'ajoutait à l'ambition initiale d'étudier *la parole sur l'œuvre ou le projet*, celle de l'enseignement. Suivre un enseignant dans sa journée de travail, c'est observer la façon dont il pratique le métier mais c'est aussi, plus globalement, rendre compte de l'organisation de l'école d'art. À l'évidence, la *parole sur le projet* est instituée. Il reste à décrire les règles de cette institution.

Pour mener cette ethnographie de la parole dans les écoles d'art afin de comprendre ses différents niveaux d'implication dans la création artistique, nous nous sommes appuyé en premier lieu sur une méthode de recueil de données et d'analyse proposée par l'analyse de conversation (AC). Le recours à l'enregistrement vidéo d'interactions « naturelles », c'est-à-dire non provoquées par l'ethnographe, et les transcriptions très détaillées permettant de rendre compte des phénomènes tels qu'ils émergent et apparaissent aux participants s'inscrivent de plain-pied dans une démarche inductive. Outre l'administration de la preuve, elle favorise la découverte de phénomènes qui échappent aux hypothèses de départ ainsi qu'à une pré-connaissance du terrain.

Héritage direct de l'ethnométhodologie d'Harold Garfinkel et de l'interactionnisme d'Erving Goffman, l'analyse de conversation que développe Harvey Sacks avec Emanuel Schegloff et Jael Jefferson propose d'étudier l'ordre formel et systématique des interactions verbales. L'oralité, considérée jusque-là comme ayant peu d'intérêt scientifique devient un objet d'étude à part entière. En décrivant les routines des conversations ordinaires, les interactions verbales sont apparues comme étant manifestement ordonnées, ayant une structure normative aussi fine que complexe. Si tout peut advenir lors d'une conversation, cela ne se fait pas sans règles.

Dans la lignée des linguistiques de terrain, telles la dialectologie dans l'Europe du début du XX^{ème} siècle ou l'anthropologie linguistique aux Etats-Unis à la même période, l'analyse de conversation documente de façon empirique les phénomènes langagiers en recourant à l'enregistrement de situations interactionnelles (Boutet, 1980 ; de Fornel et Léon, 2000). Il n'est pas question, ici, de

soutenir que l'enregistrement vidéo est le garant de l'objectivité où un réel pré-donné et objectif serait enregistré. Comme le soutient la phénoménologie, si le réel n'est pas pré-donné, il est en définitive « toujours *déjà là* avant la réflexion, comme une présence inaliénable » (Merleau-Ponty, 1945). Pour l'analyse de conversation, l'usage des enregistrements permet de décrire et comprendre la parole dans son écologie et d'accéder à la langue telle qu'elle se parle et telle qu'elle participe à coordonner l'activité. Tout l'intérêt de l'empirie et des approches inductives tient à se laisser surprendre par des phénomènes langagiers inattendus. Ils mettent à l'épreuve les théories et sont une ressource incontournable dans la compréhension de la parole et de l'interaction.

Les enregistrements audio et vidéo des interactions constituent les données primaires sur lesquelles les analyses s'appuieront. Elles servent de pierre de touche pour la validation de toute hypothèse. Néanmoins, la transcription de ces interactions est indispensable pour la conduite d'analyses précises. L'analyse de conversation utilise à cet effet des conventions de transcription permettant de restituer une partie des informations vocales et interactionnelles. Ces transcriptions sont à considérer comme des constructions qui sont le moyen de l'analyse et permettent sa restitution. Elles suppléent les extraits vidéos mais ne sauraient s'y substituer. Dans le paradigme de l'analyse de conversation, les transcriptions se définissent comme des « données secondaires ».

Les conventions de transcriptions utilisées ici s'inscrivent dans la tradition méthodologique de l'analyse de conversation depuis les travaux initiaux (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) jusqu'au système ICOR développé à Lyon en 2007 par le laboratoire ICAR.

Le passage à l'écrit des interactions, s'il permet l'analyse, laisse de côté une part considérable de l'information nécessaire à la compréhension. Le problème dépasse le seul recours à l'écriture ou la transcription et concerne avant tout le fait même d'extraire. C'est un problème dominant qui trouve un éclairage dans des champs disciplinaires variés. La Gestalttheorie a, par exemple, conceptualisé le rapport entre la *figure* et le *fond*, la façon dont la première émerge du fond et devient signifiante grâce à lui. En linguistique, la phonologie s'est également confrontée au problème. L'étude des compétences de l'auditeur a, par exemple, fait l'objet de plusieurs expérimentations¹⁰ qui ont mis en évidence la

¹⁰ « En observant le développement d'une conversation en cours (ou en écoutant son enregistrement tout en connaissant les conditions de l'environnement dans lequel il a été réalisé), on comprend généralement tout ; en extrayant de cette même conversation une phrase ayant un sens bien établi et en la proposant à des auditeurs ignorants de tout le reste, la phrase est souvent comprise avec quelques difficultés et dans tous les cas avec une impression d'étrangeté ; en extrayant un mot de cette phrase et en le soumettant à d'autres auditeurs ignorants, celui-ci est reconnu avec difficulté et il arrive souvent qu'il ne soit pas du tout compris ; en enlevant de ce mot une syllabe et en la soumettant à d'autres auditeurs ignorants, le degré de reconnaissance s'effondre au point de se rapprocher du zéro ; en détachant un son de cette syllabe et en le soumettant à d'autres écouteurs ignorants, la reconnaissance est égale à zéro si le son est une consonne, et très proche de zéro si le son est une voyelle. » (Leoni, 2015, p. 148)

complexité de la compréhension d'une interaction verbale. L'analyse se fonde donc sur les transcriptions ainsi que sur les vidéos, dans un aller-retour incessant afin d'éviter des inférences faussées par le seul recours à la transcription. Cette dernière est, rappelons-le, un outil pour l'analyse et un moyen pour sa restitution.

Les photogrammes extraits des enregistrements vidéo ont ici une valeur ethnographique et descriptive, principalement pour montrer les travaux et les projets, les lieux dans lesquels ils sont exposés, mais également une valeur analytique lorsqu'ils seront utilisés pour rendre compte de la façon dont ces projets sont mobilisés dans le cours de l'interaction. Les photogrammes sont également indispensables pour la description et analyse de la production gestuelle des participants.

Si le thème initial de ce travail n'a jamais fluctué et que le corpus d'enregistrements des situations de suivi et de bilan a rapidement été établi, nous avons réservé une grande partie du temps de recherche au visionnage des vidéos et transcriptions des phénomènes apparaissant comme pertinents. Dans la tradition de l'anthropologie linguistique initiée par Franz Boas, ce travail accorde une très large place aux données et à leur description avec la mobilisation dans le corps du texte d'un nombre conséquent de transcriptions. Nous avons aussi fait le choix de multiplier les types de phénomènes étudiés afin de dresser un panorama sinon exhaustif, suffisamment représentatif pour rendre compte des principales activités propres aux écoles d'art.

Le cadrage pédagogique

Outre la parole qui dit l'œuvre ou l'art, elle est aussi le moyen par lequel les différentes activités observables en écoles d'art émergent et se déploient dans et par l'interaction. L'impératif pédagogique fait œuvre de langage pour transmettre des savoirs et des compétences et pour coordonner l'activité même des acteurs. Aucun enseignement, aucune école ne fait l'économie de la parole. Importé dans le cadre des écoles d'art, le rapport de l'art et du langage peut être saisi à nouveau frais, à la lumière de ses habitudes et de ses usages. Il s'agit donc de déplacer la problématique de la nature des discours artistiques à une problématique concernant la parole et ses usages en contexte de création et d'enseignement. Nous tenterons de comprendre comment se constitue cette parole sur l'art et les œuvres, autant au niveau ontogénétique, c'est-à-dire d'un discours particulier par rapport à son œuvre, que phylogénétique concernant plus largement l'émergence du discours artistique dans le champ de l'art, notamment contemporain, et de son apprentissage en école d'art.

L'ethnométhodologie a fait de l'interaction en classe et plus généralement de l'éducation, un objet d'étude privilégié (Coulon, 1993) dont l'ambition fut « de montrer comment se réalisent concrètement les discriminations dans la situation scolaire » (Ibid., p.170). Opérant un pas de côté par rapport à cette

thématique de « l'inégalité en train de se faire », les travaux d'analyse de conversation ont élargi la perspective aux caractéristiques générales de l'interaction en contexte scolaire¹¹ en étudiant par exemple les modalités particulières de la distribution de la parole ou les enjeux épistémiques d'accès à la connaissance.

Comme toute institution, le contexte éducatif détermine en partie le format des interactions en s'écartant des règles de l'interaction ordinaire définie principalement par une relative égalité des droits des participants envers la parole, l'exemple-type de conversation ordinaire étant un échange entre deux amis. Inversement, une conversation de type institutionnel se caractérise par une certaine asymétrie dans l'interaction. L'analyse de conversation a débuté l'étude des propriétés institutionnelles d'une interaction dans le contexte des salles d'audience, des salles de classe et des entretiens menés par des journalistes (Atkinson et Drew, 1979 ; Greatbatch, 1988 ; Mchoul, 1978). On notera à titre d'exemple que dans chacun de ces trois domaines institutionnels, le juge, l'enseignant ou le journaliste sont généralement en position de cadrer l'échange avec un accès privilégié à la parole. Ils posent les questions et distribuent la parole. Les structures fondamentales de l'interaction en classe montrent que « l'enseignant est celui qui transmet principalement les connaissances aux élèves, qui corrige généralement les élèves et contrôle la prise de tours et l'organisation des séquences, et qui dispose de droits plus importants pour initier et fermer les séquences » (Gardner, 2012).

Afin de caractériser la dimension institutionnelle d'une interaction, Heritage (1997, 2005) propose de porter une attention particulière sur six propriétés communes à toute interaction :

1. Organisation des tours de parole
2. Organisation structurelle globale de l'interaction
3. Organisation des séquences
4. Conception du tour
5. Choix lexical
6. Asymétrie épistémologique et autres formes d'asymétrie¹²

Il est peut-être utile de s'arrêter sur quelques points de définition. En AC, le concept de *tour de parole* est privilégié à celui de *phrase* ou d'*énoncé* dont l'opérativité sur du matériau oral est moins adaptée. Une conversation est systématiquement organisée suivant l'alternance des tours de parole. Un tour de parole peut être identifié sans difficulté. Le début et la fin du tour sont clairement identifiés à la fois pour l'analyste et pour les acteurs eux-mêmes qui s'en servent comme d'une ressource pour conduire

¹¹ Pour une vue générale des travaux d'analyse de conversation en milieu scolaire, se référer à l'article de Rod Gardner, « Classroom Interaction Research: The State of the Art » (Gardner, 2019).

¹² 1) *Turn-taking organization*, 2) *Overall structural organization of the interaction*, 3) *Sequence organization*, 4) *Turn design*, 5) *Lexical choice*, 6) *Epistemological and other forms of asymmetry*.

l'échange. L'alternance de la parole est une caractéristique fondamentale du langage, autrement dit, le langage est fondamentalement dialogique¹³ (Bakhtine, 1977 (1929) ; Jakubinskij, 1923). Tirer les conséquences de la nature dialogique du langage permet d'aller au-delà de la question typique du *discours de l'artiste* sur son œuvre, de ressaisir ce discours au travers de l'échange verbal dans et par lequel il a émergé. En sommes, replacer le discours de l'artiste dans la séquence conversationnelle.

Le concept de *séquence* réfère à l'organisation complexe de la conversation basée sur les tours de parole ainsi que les actions réalisées par ses tours. La *séquentialité* ou *séquence d'actions* permet de décrire l'enchaînement des actions sociales qui sont exprimées et se réalisent à travers la conversation. Le terme d'action est à entendre au sens de ce qu'il est possible de faire avec la langue comme *demandeur une information, saluer, complimenter, interroger, répondre, se justifier*, etc. Ainsi, l'action d'un locuteur projette en retour un type d'action déterminé. Une *demande d'information* projette une réplique de l'interlocuteur de type *complément d'information*. Le positionnement dans la séquence conversationnelle participe grandement à la production et la compréhension de la signification d'un énoncé. Un tour de parole est à comprendre au regard de ce qui précède et de ce qui vient immédiatement après et non, par exemple, de ses seules propriétés grammaticales ou lexicales.

Outre le tour de parole et la séquentialité, mentionnons un autre pilier conceptuel de l'analyse de conversation : la *préférence*. Ce concept fait référence à une certaine systématisme de la conversation. La *préférence* tel que le concept a été pensé par Sacks n'est pas d'ordre psychologique. Il ne s'agit pas de dire qu'un locuteur a telle ou telle préférence. La préférence opère au niveau de l'organisation de la conversation, elle est culturellement partagée par l'ensemble des membres d'une communauté de parole voire très massivement partagée. La *préférence pour l'accord*¹⁴ est, par exemple, observée dans un grand nombre de langues. L'exemple suivant illustre un type de préférence très fréquent et qui fait directement écho à nos objets de recherches :

Un autre cas courant de préférence est celui où l'on expose son travail, un tableau, une pièce de menuiserie, un essai, ou autre. Dans cette situation, il y a une préférence pour les expressions d'approbation de la personne à qui l'œuvre est montrée. En d'autres termes, si aucun éloge n'est fait, il

¹³ Selon les traditions et les auteurs, on trouvera également l'adjectif « dialogal », notamment dans les traductions françaises de Jakubinskij.

¹⁴ La *préférence pour l'accord* est la préférence des réponses de type « oui » à une question et ce même lorsque l'interlocuteur veut exprimer un refus ou un désaccord. Dans ce cas, la formulation préférentielle sera de type « oui mais ».

est absent de manière pertinente, ce qui conduit généralement à conclure que l'œuvre a été jugée indigne d'éloges. [notre traduction]¹⁵. (Bilmes, 1988, p. 163)

L'éloge étant implicitement attendu, son absence aura toutes les chances de créer un trouble, la norme n'ayant pas été respectée. La préférence au sens de l'analyse de conversation réfère avant tout à un comportement culturel et social qui dépasse le simple choix des mots. La préférence agit sur l'organisation séquentielle des actions et ne doit pas être confondue avec une préférence strictement lexicale comme peut le suggérer le sens commun véhiculé par le mot *préférence*.

L'étude de l'organisation préférentielle des séquences conversationnelles a permis de décrire différents types de préférences, certains très ordinaires et d'autres spécifiques à un groupe social ou un contexte institutionnel particulier. L'enjeu sera évidemment de mettre en lumière des cas de préférences propres à l'art et/ou à l'enseignement de l'art. En ayant en tête la citation précédente, nous voyons se dessiner une problématique. Si l'éloge est la réplique préférentielle en contexte ordinaire, elle le sera vraisemblablement moins voire pas du tout en contexte d'enseignement. De même, comment la *préférence pour l'accord* que l'on retrouve communément, est-elle gérée dans les interactions entre étudiants et enseignants ?

Principalement focalisé sur l'environnement éducatif typique de la salle de classe afin de décrire ses pratiques interactives, les recherches en milieu scolaire ont participé à enrichir le domaine d'étude de la communication au travail. Plus généralement, l'analyse de conversation en milieu scolaire a développé un axe de recherche sur « l'apprentissage et la transmission de connaissance par la parole » (Gardner, 2012, p. 594), notamment l'apprentissage des langues secondes. Si les situations interactionnelles en écoles d'art s'éloignent pour la plupart de la situation prototypique de la salle de classe, les recherches antérieures sur les pratiques de transmission de la connaissance par la parole fournissent un premier socle sur lequel s'appuyer.

Comme le rappelle Gardner (ibid. p. 616), la cognition, autrement dit les phénomènes relatifs à la compréhension et à la connaissance, fait partie du programme de recherche initial de l'analyse de conversation et de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967 ; Sacks, Jefferson et Schegloff, 1992). L'AC est très bien équipée pour décrire les phénomènes relevant des processus cognitifs comme le fait pour un interlocuteur d'afficher ou non sa compréhension tour de parole après tour de parole et pour le

¹⁵ *Another commonplace occurrence of preference is in situations where one displays one's work, a painting, a piece of carpentry, an essay, or whatever. In this situation, there is a preference for expressions of approbation from the person to whom the work is shown. That is, if no praise is forthcoming, it is relevantly absent, leading usually to the inference that the work has been judged unworthy of praise.*

locuteur de s'ajuster en fonction de ces marques de compréhension en formulant différemment, répétant ou s'attardant sur un point du discours.

Le contexte artistique nous oblige à nous interroger sur la nature de la connaissance en jeu dans les interactions de type suivi de projet ou bilan. Entièrement orientées vers le projet, les connaissances transmises sont soumises aux contingences de l'ici et maintenant et en premier lieu du projet même et des interrogations et problèmes auxquels fait face l'étudiant. Contrairement à un cours magistral qui, de façon prototypique, établit un programme, fait l'exposé d'une succession de connaissances, le plus souvent stabilisées, les situations de suivi et de bilan sont beaucoup plus dépendantes de la participation de l'étudiant et de son projet. De plus, ces situations sont caractérisées par un fort contexte d'incertitude épistémique de part et d'autre, chez l'étudiant et chez l'enseignant, caractéristique des discours qui réfèrent aux œuvres d'art mais également aux projets en cours de développement qu'ils soient artistiques ou non. Il y a enquête, il y a recherche et construction progressive du sens du projet à des fins pratiques de poursuite de son développement.

Les pratiques d'enseignement et de création qui s'accomplissent dans les écoles d'art s'inscrivent dans un environnement de travail qui s'écarte du contexte de la salle de classe. Si certaines propriétés de l'interaction demeurent valides, sous une forme ou sous une autre, comme l'asymétrie épistémique, d'autres sont plus spécifiques. Le format salle de classe n'est pas la situation d'enseignement la plus fréquente. Plus typiques, les situations de suivi de projet caractérisées par un échange entre un enseignant et un étudiant¹⁶, redessinent le format général de l'interaction. Par exemple, la distribution de la parole, si elle est toujours et principalement gérée par l'enseignant, n'est pas soumise aux spécificités interactionnelles d'un groupe de participants constitué en auditoire. De façon plus spécifique, l'enseignement de l'art tel qu'il se réalise dans les écoles d'art est pleinement tourné vers la pratique, la réalisation de projets et d'expérimentations à visée esthétique et pas seulement l'acquisition de connaissances.¹⁷ Ainsi, l'une des caractéristiques essentielles des interactions entre les enseignants et étudiants en école d'art est le rapport aux objets et la façon dont ils sont mobilisés dans l'interaction.

¹⁶ Dans sa configuration à la fois la plus fréquente et la plus simple.

¹⁷ Un rapprochement peut être fait avec l'enseignement des langues secondes qui vise lui aussi l'acquisition de compétences pratiques. On notera cependant que la problématique spécifique à l'apprentissage d'une langue qui se caractérise par une interaction s'accomplissant avec des ressources langagières limitées du côté l'apprenant, n'a pas lieu dans le contexte de l'enseignement de l'art. Cette question des ressources langagières mérite néanmoins d'être interrogée. Marginalement, on peut formuler l'hypothèse qu'un étudiant en école d'art apprend à maîtriser une nouvelle « forme » de parole (Hymes), acquière les pratiques langagières de l'art contemporain, le parler art si tant est qu'on puisse le définir en tant que « forme » ou « variété » de parole.

L'interaction dans un monde d'objets

On peut situer au tournant des années 90, l'apparition des objets dans les études sur le discours et les conversations afin de mieux cerner la façon dont l'interaction se déploie dans un monde constitué d'objets que l'on mentionne et que l'on manipule (de Fornel, 1993 ; Goodwin, 1994, 1995, 2003 ; Streeck, 1996 ; Wootton, 1994)¹⁸. C'est dans le champ de la sociologie des sciences et des techniques (Callon, 1990 ; Latour, 1989, 1991) que les premiers cadres d'analyses permettant une plus grande symétrie entre « humain » et « non-humain » ont été développés (Conein, Dodier et Thévenot, 1993). Plus largement, l'intérêt pour les objets devient un enjeu dans de nombreuses disciplines des sciences sociales telle l'anthropologie, la sociologie, la sémiotique ou la psychologie cognitive en donnant lieu à des recherches comme la cognition située ou la théorie de l'acteur réseau.

La prise en compte par les acteurs mêmes des objets présents dans leur environnement en vue d'être intégrés à leurs activités, entraîne une modification de la forme des interactions :

Une situation typique pour les séquences centrées sur l'objet est lorsque les participants mettent un objet physique au premier plan et l'établissent comme une préoccupation pertinente dans l'interaction. Cela entraîne une discussion sur l'objet, ainsi que sa manipulation et sa prise en compte physique, afin qu'il puisse être appréhendé et considéré conjointement. Les participants le font en remettant l'objet, en l'inspectant visuellement, en le déplaçant, en le touchant, en le sentant, etc.

En raison de cette articulation constitutive entre les actions orientées vers l'objet, la conduite incarnée et la parole, les séquences multimodales centrées sur l'objet ne sont pas "simplement" de la parole dans l'interaction ; ce sont des séquences reconnaissables en elles-mêmes. Elles fournissent des tronçons distincts d'interaction organisée de manière séquentielle, avec un début, un développement et une fin [notre trad.]¹⁹. (Tuncer, Licoppe et Haddington, 2020, p. 387)

La multimodalité réfère à la dimension non-verbale de l'interaction. Pour l'analyse de certaines séquences conversationnelles, il devient nécessaire de prendre en considération les qualités prosodiques de la parole, les gestes, les regards, les postures et mimiques pour rendre compte de

¹⁸ Pour un état des lieux récent des études sur l'interaction centrée sur l'objet, voir (Tuncer, Licoppe et Haddington, 2020)

¹⁹ *A typical situation for object-centred sequences is when participants bring some physical object to the foreground and establish it as a relevant concern in interaction. This projects and leads to further talk about the object, as well manipulation and physical consideration of the object so that it can be jointly apprehended and considered. Participants do this by handing over the object, inspecting it visually, moving it around, touching it, smelling it, and so on.*

Because of this constitutive articulation between object-oriented actions, embodied conduct, and talk, multimodal object-centred sequences are not "just" talk-in-interaction; they are recognisable sequences on their own. They provide for distinctive stretches of sequentially-organised interaction, with a beginning, a development, and a closing.

façon pertinente de l'émergence interactionnelle du sens (Mondada, 2017 ; Stivers et Sidnell, 2005).
Au terme multimodal, certains auteurs préfèrent celui d'*incarné* :

[L]e multimodal implique un modèle d'action et d'interaction qui consiste à combiner des canaux distincts et la notion de mode suggère un moyen de communication plutôt qu'une action et une activité sociales. Le terme "incarné" attire l'attention sur les façons dont la production et l'intelligibilité de l'action sont accomplies dans et par l'action corporelle, le parlé et le visible, et le cas échéant, l'utilisation de divers objets et artefacts, outils et technologies. L'accent mis sur l'action et l'interaction incarnées a fourni un moyen important pour le développement des études d'analyse de conversation sur la conduite visible et matérielle et, en particulier, pour l'exploration des façons dont le corps, dans et avec la parole, participe à la production et à l'intelligibilité complexes d'actions et d'activités sociales, à la fois dans la conversation ordinaire et dans les environnements institutionnels [notre trad.]²⁰. (Heath et Luff, 2012, p. 295)

La manipulation des objets, les conduites perceptives et attentionnelles rendent nécessaire, sur le plan analytique, de considérer avec attention la dimension corporelle, incarnée de l'interaction. Le chaînon manquant entre la parole et le contexte matériel est le corps, celui de l'acteur agissant dans un monde d'objets. Si la linguistique a porté de longue date son attention sur la *deixis* gestuelle autrement dit les gestes de pointage qui ont pour fonction de désigner, l'expressivité même du geste et plus généralement du corps ainsi que son déploiement temporel ont été absents de ses considérations analytiques (Goodwin et Goodwin, 1992a). Du côté des études sur le geste et de son interrelation à la parole (Kendon, 2000), le monde des objets, l'écologie matérielle, a été sous-explorée dans la compréhension de la communication humaine. C. Goodwin et M. Goodwin ont parfaitement formulé cet angle mort des études sur le geste en soulignant que ces dernières avaient « dessiné une bulle autour des périmètres des corps des participants. Le corps de l'acteur n'a pas été relié au monde construit dans lequel il se trouve [notre trad.]²¹ (Hindmarsh et Heath, 2003, p. 44). On voit donc se profiler les trois plans de l'analyse interactionnelle telle qu'elle se définit à partir des années 1990 : la

²⁰ *multimodal implies a model of action and interaction that consists of combining distinct channels and the notion of mode suggests a means of communication rather than social action and activity. The term embodied directs attention toward the ways in which the production and intelligibility of action is accomplished in and through bodied action, the spoken and the visible, and where appropriate, the use of various objects and artifacts, tools and technologies. The focus on embodied action and interaction has provided an important vehicle for developing conversation analytic studies of visible and material conduct and in particular in exploring the ways in which the body, in and with talk, features in the complex production and intelligibility of social actions and activities, both in casual conversation and institutional environments.*

²¹ *[...] has drawn a bubble around the perimeters of the participants' bodies. The body of the actor has not been connected to the built world within which it is situated.*

parole, le corps et les objets inanimés, autrement dit une parole incarnée saisie dans son écologie matérielle.

L'expressivité du corps de l'acteur, par sa voix et ses gestes, participe activement à la production de la signification de l'œuvre et ce dans l'encours de l'interaction en face à face. Cette dimension interactionnelle possède des modalités de production de signification bien différentes de celles relatives à l'écriture et au texte. Les objets sont les points de visée d'une attention conjointe et participent à diverses activités comme les présenter à des pairs, les interpréter, les modifier, les améliorer ou encore les évaluer. Il est ainsi question, pour les participants de percevoir les objets en présence en fonction de ces activités. « Le statut des objets change donc à chaque instant au cours de la rencontre, en fonction de l'objectif interactionnel du moment [notre trad.]²² » (Tuncer, Licoppe et Haddington, 2020).

Dans le contexte des écoles d'art, la dimension matérielle, l'attention aux objets produits par les étudiants et présents dans l'ici et maintenant mais également les objets absents, imaginaires ou projetés, est un enjeu majeur pour rendre compte d'un projet au sens de quelque chose en train d'être conçu et réalisé. « Un problème pratique pour les étudiants est donc de savoir comment présenter les objets actuels (souvent non finis) de manière à donner une idée de l'avenir envisagé pour l'objet et les personnes qui l'utiliseront ou le rencontreront [notre trad.]²³ » (Hindmarsh et Heath, 2003, p. 53). Le projet d'un étudiant est ainsi communiqué mais aussi élaboré par la médiation d'objets intermédiaires tels des expérimentations plastiques, des croquis ou des maquettes qui sont convoqués, manipulés et entrelacés à un discours incarné. Dans ce rapport entre la parole et l'objet, « l'organisation séquentielle de la parole et de la conduite incarnée est réarticulée, de sorte que la suite de la conversation devient contingente à l'objet tel qu'il est rendu pertinent et manipulé à un moment donné [notre trad.]²⁴ » (Tuncer, Licoppe et Haddington, 2020, p. 388). Le monde matériel fournit à la fois des objets d'attention conjointe et des ressources pour l'interaction et la production de signification.

Ce rapport au monde des objets, à la perception de leurs aspects, trouve une résonance particulière à la fois dans les arts plastiques et dans les écoles d'art. Un problème massif pour les artistes, les étudiants, les enseignants, les théoriciens et critiques d'art ou toute personne produisant du discours

²² *Objects' status thus changes on a moment-by-moment basis in the course of the encounter according to the momentary interactional purpose.*

²³ *A practical problem for the students, then, is how to present the current (often unfinished) objects in such a way as to give a sense of the envisioned future for the object and the people who will use or encounter it.*

²⁴ *[...] the sequential organisation of talk and embodied conduct are rearticulated, so that further talk becomes contingent on the object as it is made relevant and manipulated at a given moment [...]*

à propos d'un travail artistique, est de savoir comment lier le discours à l'œuvre, selon quels préceptes, normes ou règles ? S'agit-il de s'en tenir à la description, souligner les aspects plastiques des travaux ou plutôt de recourir à des notions ou concepts, pointer les enjeux théoriques, abstraits ou généraux.

Pour les créateurs, il ne s'agit pas uniquement d'une position vis-à-vis du discours mais également vis-à-vis d'une conception de l'art déterminant en partie la création du projet. Ainsi, la production de signification de travaux affiliés à l'art conceptuel tendra typiquement vers un type de discours soulignant les aspects conceptuels en oblitérant dans le même temps la dimension matérielle, perceptive, plastique. Concernant les œuvres conceptuelles les plus radicales, rappelons que leur matérialité prend le statut de « document ». La dimension perceptive se retrouve donc exclue du champ de l'interprétation esthétique. Inversement, un travail embrassant une conception de l'art relevant de la pure visualité ambitionne d'exclure du domaine du dicible l'interprétation de l'œuvre ou à défaut de dire l'œuvre sous le seul régime de la description comme le revendiquent les critiques modernistes. Outre ces deux bords extrêmes, les travaux produits en école d'art, à l'image de la production contemporaine, naviguent dans l'entre deux, ni radicalement conceptuel, ni exclusivement plastique de sorte que la question de dire l'œuvre, de produire des discours à son propos demeure un enjeu pratique pour les acteurs et apparaît parfois comme un problème. Comment concilier le sens issu de la perception et celui porté par le discours ? Il semble que l'objet fait figure de garde-fou du discours, que les dires sont jugés à l'aune de la perception des formes matérielles d'un projet, que l'objet est ce qui permet la négociation des points de vue. L'objet est convoqué en juge de paix.

Nous voyons comment le monde des objets, à la fois lieu et moyen de l'activité, concourt à la production de signification par l'intermédiaire d'un corps expressif qui oriente l'attention, manipule des artefacts dont les statuts varient et dont les aspects figurés émergent de façon dynamique en fonction des pratiques dans lesquels ils sont saisis et participent à leur accomplissement. Dès lors, il s'agit d'élargir la problématique du « discours » à la « production de signification en situation de face à face ».

Constitution du corpus

Les enregistrements sont issus de quatre écoles et ont nécessité 33 jours cumulés d'enquête sur place pour un total de 60 heures. La répartition des données par site est inégale et dépend essentiellement de la facilité d'accès aux écoles. Les données provenant des beaux-arts d'Angers représentent par exemple 63% des enregistrements, soit près de 40 heures. L'EESI de Poitiers représente près d'un quart des données quand l'ENSBA Paris un peu plus d'un dixième. L'ESACM Clermont-Ferrand est un cas particulier. Je m'y suis rendu en janvier 2019 à l'occasion d'une conférence pour présenter mes

recherches et d'un workshop organisé pour les étudiants de 3^{ème} cycle²⁵. À cette occasion, j'ai enregistré la présentation d'un étudiant sur l'état actuel de ses travaux, situation semblable à un suivi de projet classique.

Les données enregistrées sont de différentes natures et ont été organisées par type de situation comme les bilans, les suivis de projets, les délibérations, les cours, les entretiens, etc. Les enregistrements de type suivi de projets constituent la part la plus importante avec près de 40% des données produites, voire 50% si l'on ajoute les suivis de projets que j'ai menés en l'absence d'un enseignant. Ensuite, viennent les bilans semestriels avec 18% du nombre total d'heures enregistrées, ou 24% en prenant en considération les rendus de cours²⁶.

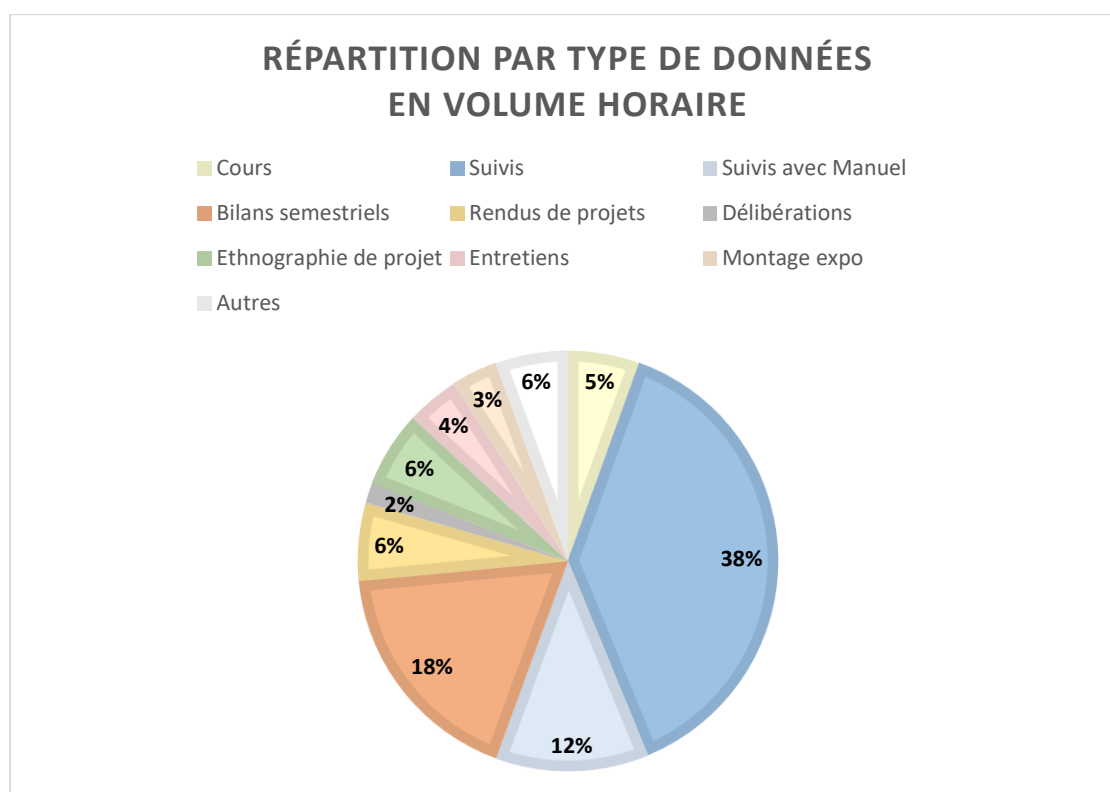


Figure 1 : Répartition des données en volume horaire

²⁵ Le 3^{ème} cycle apparaît avec la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat) à laquelle les écoles supérieures d'art doivent se soumettre et correspond au cursus post Master équivalent au doctorat. L'équivalence avec un doctorat universitaire n'est encore pas effective à ce jour. Les expérimentations se poursuivent en attendant une future normalisation.

²⁶ Lors des rendus ou bilans intermédiaires, l'étudiant présente le projet réalisé pour un cours spécifique contrairement aux bilans semestriels où sont exposés et présentés l'ensemble des projets réalisés pendant le semestre et ce devant plusieurs enseignants constitués en jury.

Les cours, qui constituent 5% du corpus, sont des situations interactionnelles à tendance monologique où un enseignant s'exprime devant un groupe d'étudiants, voire une classe entière (promotion par année). Aucun cours théorique n'a été enregistré.

J'ai aussi mené deux entretiens avec des étudiants et dont l'objet n'était pas de discuter de leur travail mais de me renseigner, notamment sur le fonctionnement de l'ENSBA Paris qui, rappelons-le, est un cas particulier dans le réseau des écoles supérieures d'art.

La catégorie *Ethnographie de projet* renvoie à l'enregistrement vidéo d'étudiants travaillant sur leur projet. A l'ENSBA Paris, l'ethnographie de projet a consisté à filmer une étudiante de 5^{ème} année pendant la durée de réalisation de sa sculpture et ce sur plusieurs jours. Je restais sur place pendant l'enregistrement de sorte que ma présence suscite des échanges et interactions qui rendent plus ou moins explicite l'activité en cours. Ces données font l'objet du chapitre 2 de la première partie de ce travail.

Tableau 1 : Répartition horaire par école

En heures d'enregistrement	Angers	Poitiers	Paris	Clermont	TOTAL	%
Cours	3,4				3,4	5%
Suivis	18,1	4,3	0,2	1	24	38%
Suivis (M.H.)	7,2				7,2	12%
Bilans semestriels	4	7			11	18%
Rendus de projets	1,7	2			3,7	6%
Délibérations		1			1,0	2%
Ethnographie de projet	0,8		2,8		3,6	6%
Entretiens			2,5		2,5	4%
Montage expo			2,2		2,2	3,5%
Autres	3,3			0,2	3,4	6%

Figure 2 : Répartition horaire par école

En croisant les types de données avec les sites d'enregistrement, on remarquera que les suivis proviennent majoritairement de l'EDAD d'Angers (26h), que l'EESI de Poitiers fournit principalement des données de type bilan/rendu et délibération (10h) et que ENSBA Paris a été le site d'enregistrement d'une ethnographie de projet (près de 3h) et d'entretiens. Outre le volume horaire, une vue globale en termes de nombre de cas par type de données est éclairante.

En nombre de cas	Angers	Poitiers	Paris	Clermont	TOTAL	%
Cours	3				3	2%
Suivis	82	11	1	1	95	59%
Suivis (M.H.)	10				10	6%
Bilans semestriels	3	16			19	12%
Bilans intermédiaires	5	10			15	9%
Délibérations		8			8	5%
Ethnographie de projet	1		1		2	1%
Entretiens			2		2	1%
Montage expo			1		1	1%
Autres	4			1	5	3%

Figure 3 : Nombre de cas par école

La prédominance des suivis de projet est encore plus manifeste pour atteindre 95 situations enregistrées et surtout, 59% du nombre total de cas. Le nombre de bilans enregistrés à Angers apparaît beaucoup plus faible par rapport au nombre d'heures (3 bilans pour 4 heures de vidéo) que le ratio constaté à Poitiers. Les bilans d'Angers n'ont pas été plus longs pour autant. Ils ont été enregistrés à l'aide de deux caméras, ce qui double le volume de données. De plus, l'enregistrement déborde avant et après le bilan proprement dit. La distribution par nombre de cas, fait considérablement baisser la part des enregistrements effectués à Paris, notamment parce que l'ethnographie de projet compte pour un seul cas d'une durée de près de 3 heures.

Les situations de suivi de projet durent, pour la plupart, entre 10 et 20 minutes. Pour les bilans, la durée est de 20 à 25 minutes. Si la durée des bilans fait l'objet d'une attention certaine pour des raisons d'organisation, les suivis de projets sont plus souples, l'écart par rapport à la moyenne, plus important. Un enseignant pourra facilement rester 40 minutes avec un étudiant, d'autant plus si ce dernier a « pris rendez-vous ». A l'inverse, la situation peut ne durer qu'une poignée de minutes si, par exemple, le projet n'a pas avancé d'une semaine sur l'autre et qu'il n'y a rien de nouveau à discuter.

Cette différence ne peut s'expliquer seulement par un effet de lissage causé par la moyenne. La durée des suivis dépend aussi du contexte, en particulier du nombre d'étudiants à voir ou de l'état d'avancement du projet, s'il y a ou non des artefacts produits ou si l'étudiant en est au stade des intentions. Les situations de suivi sont enregistrées par série et sont déterminées par le parcours d'un enseignant faisant le tour des étudiants de son cours. À Poitiers, une seule série de 10 suivis a été enregistrée, le 11^{ème} est un rendez-vous pris par un étudiant de 3^{ème} année et qui a duré à lui seul 50

minutes. En l'excluant, la moyenne de la série retombe à 20 minutes. À Angers, j'ai documenté 13 séries de suivis de projet. On constate une forte variabilité des moyennes :

- Série 1 : 137 min / 6 suivis = **22,8 min**
- Série 2 : 112 min / 11 suivis = **10,2 min**
- Série 3 : 53 min / 5 suivis = **10,6 min**
- Série 4 : 101 min / 6 suivis = **16,3 min**
- Série 5 : 33 min / 1 suivi : **33 min** (rendez-vous individuel)
- Série 6 : 112 min / 6 suivis = **18,6 min**
- Série 7 : 120 min / 5 suivis = **24 min**
- Série 8 : 29 min / 7 suivis = **4 min** (1ère séance, stade des intentions, absence d'artefacts)
- Série 9 : 23 min / 1 suivi = **23 min**
- Série 10 : 43 min / 2 suivis = **21 min**
- Série 11 : 207 min / 15 suivis = **13,8 min**
- Série 12 : 58 min / 8 suivis = **7,2 min** (workshop, stade des intentions, absence d'artefacts)
- Série 13 : 60 min / 6 suivis = **10 min** (workshop, stade des intentions, absence d'artefacts)

La série 8 se démarque nettement des autres avec une moyenne de 4 minutes par suivi. Il s'agissait de la première séance d'un workshop d'initiation à l'installation pour un groupe d'étudiants de première année. Après une matinée en salle pour présenter le sujet, les contraintes et quelques références d'œuvres d'artistes connus s'approchant de la problématique de l'in-situ, les deux enseignants et le groupe d'étudiants se sont rendus aux abords de la ville sur un ancien site d'extraction d'ardoise. Les étudiants s'y sont dispersés pour explorer cette carrière et engager un projet par groupe de deux ou trois tandis que les enseignants allaient à leur rencontre. La durée très courte des suivis s'explique notamment par le délai entre l'arrivée sur place et la situation de suivi qui permet uniquement le développement de pistes sommaires ou d'intuition balbutiante par les étudiants. D'autant qu'il s'agit d'un des premiers cours de l'année, les étudiants n'étant pas rompus aux habitudes des écoles d'art, en particulier la liberté dont ils disposent d'engager librement leur projet ou expérimentation dans les directions de leur choix.

La répartition par année et suivi de projets fait apparaître de fortes disparités. Les étudiants de 4^{ème} et 5^{ème} année sont beaucoup moins représentés et ne constituent que 6% des suivis de projets enregistrés. À l'inverse, les étudiants de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année représentent 93% du corpus de suivis avec 85 situations documentées.

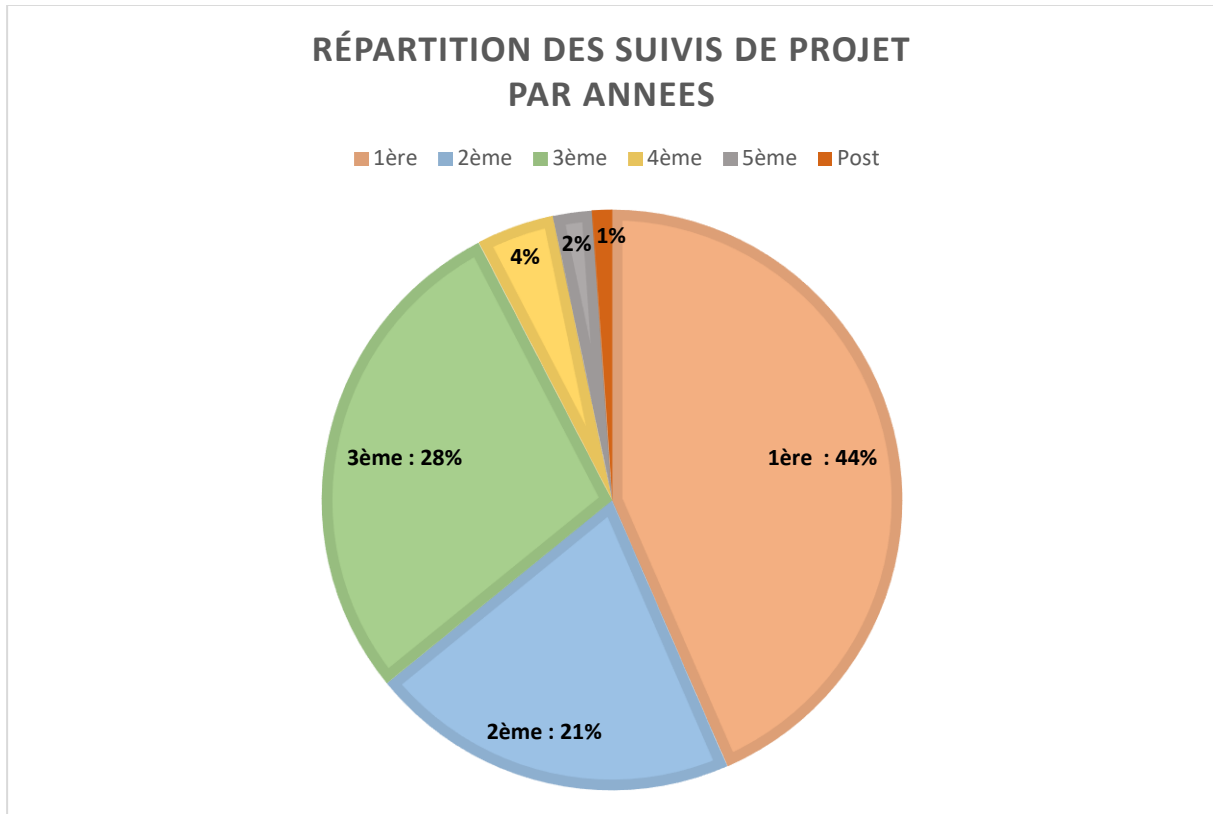


Figure 4 : Répartition des suivis de projet par années

Ces différences reflètent en partie le contraste du nombre d'étudiants par année – ceux de 1^{ère} année sont nettement plus nombreux que ceux de 5^{ème} année – ainsi que leur présence dans l'enceinte de l'école. Les 4^{ème} et 5^{ème} année disposent de beaucoup plus de temps libre pour développer leurs projets personnels tandis que l'emploi du temps de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année est plus fourni avec des cours obligatoires et un nombre plus important d'ateliers, d'ARC ou de workshops à valider. Ainsi, quand ils ne travaillent pas chez eux, les 4^{ème} et 5^{ème} année travaillent très souvent hors du cadre d'un sujet « imposé » par un cours au sens générique du terme. Les suivis de projet portent essentiellement sur les travaux personnels et se font à leur initiative en prenant rendez-vous avec un enseignant de leur choix. Ce type de donnée est plus difficile à capter qu'une série de suivis qu'un enseignant fait dans le cadre d'un ARC ou autre. La plupart des séries de suivis que j'ai documentées l'ont été en accompagnant un enseignant lors de son tour des étudiants.

Présentation du plan

Ce travail se présente de la façon suivante. La première partie, intitulée « Entrer dans l'école » expose le fonctionnement général des écoles supérieures d'art depuis les réformes de la fin des années soixante. C'est en effet, à partir de cette période que l'institution prend la forme qu'on lui connaît actuellement avec notamment l'instauration d'un enseignement généraliste qui rompt avec le

cloisonnement par atelier et par discipline académique. Nous soulignerons également les spécificités de l'enseignement aux « beaux-arts », la nature des cours et des sujets ainsi que la façon de conduire un projet.

La partie 2 : « Le discours in-situ : formats et cadres de participation » décrit les deux types de situations de parole qui constituent l'essentiel du corpus : les suivis individuels de projet et les bilans semestriels. La parole est pleinement située dans son contexte d'émergence sans présumer des usages qui en sont faits. En effet, avant d'aborder des questions plus spécifiques comme celles relatives à l'interprétation d'une œuvre, son rapport aux dimensions théoriques ou conceptuelles, il nous faut cerner l'ensemble des usages que font les participants de la parole et resituer ainsi l'activité de parole au sein de l'activité de création mais également de l'activité pédagogique. Il s'agira de mettre en évidence les configurations interactionnelles typiques ainsi que les différentes phases et séquences qui composent ces situations pour apporter les premiers éléments de réponse à la question suivante : que font les enseignants et les étudiants avec la parole lors des suivis et des bilans ? La description des activités qui se déploient dans ces deux situations doit notamment permettre d'étudier précisément les statuts des participants dans le cours de l'échange. Se dessineront peu à peu, les règles institutionnelles des conversations en situation de bilan et de suivi.

La troisième partie « Les récits de projet » est consacrée aux discours de l'étudiant sur son travail. Savoir parler de son travail, le présenter et parfois en souligner la teneur théorique ou conceptuelle est un enjeu pédagogique mais également un moyen de création pour l'étudiant, autrement dit, une activité participant pleinement au processus de création. Le récit de projet, s'il est initié dans un premier temps par l'étudiant, est une construction dialogique qui ménage un rôle à l'enseignant. Sa participation au récit de projet permet tout à la fois, l'apprentissage des méthodes générales de la création en arts plastiques autrement dit des conduites de projet et l'acquisition progressive des structures narratives typiques du récit du projet. Ainsi, le projet et son récit se déterminent l'un l'autre. Cependant, nous verrons que les récits de l'étudiant sur son projet peuvent avoir une certaine autonomie. Le plan narratif peut, dans une certaine mesure, être étudié pour lui-même. Cette autonomie relative sera abordée par l'analyse des formulations concurrentes référant à un même projet. En d'autres termes, quelles sont les conditions pour dire des choses différentes à propos d'un même référent ? Nous tenterons ensuite de caractériser le niveau de généralité des récits de projet, c'est-à-dire le recours plus ou moins important des notions ou des concepts dans la construction du sens d'un projet. Les récits de projets rendent compte des conduites esthétiques privilégiées par l'étudiant. Les enjeux esthétiques d'un projet sont-ils de l'ordre de l'intellection ou de la perception ? Comment s'organisent ces différents plans au niveau narratif ? Nous aborderons cette question en

décrivant les usages des descriptions et des généralisations au sein des récits de projet. En définitive, il s'agira de rendre compte dans cette troisième partie, des processus d'institutionnalisation progressive du récit de projet, dont l'un des caractères prototypiques est l'usage des généralisations à tendance notionnelle.

La quatrième et dernière partie se concentre sur l'analyse des phénomènes évaluatifs. Au niveau conversationnel, l'évaluation constitue davantage une gamme de phénomènes qu'un fait de langage aux limites bien dessinées. Traversant la plupart des interactions étudiants/enseignants, nous tâcherons de rendre compte de l'évaluation dans le double contexte artistique et pédagogique. Dans un premier temps, nous discuterons des spécificités des évaluations visant un objet ou une chose dont l'un des locuteurs est l'auteur. Ensuite, nous nous attacherons à décrire les procédés interactionnels de production des évaluations positives et négatives visant les projets des étudiants. Nous mettrons ainsi en évidence les routines évaluatives propres aux situations de suivi et de bilan notamment celles relatives aux atténuations et aux intensifications des critiques. En contexte pédagogique, l'évaluation est soumise à des contingences spécifiques comme celle d'évaluer en tenant compte du niveau de l'étudiant, mais aussi d'évaluer pour un même projet, s'il y a eu progression ou régression. Pour l'enseignant, la connaissance antérieure d'un projet par le suivi régulier est une ressource forte pour l'évaluation. Cette connaissance lui permet de comparer entre eux les différents états d'un projet. Nous poursuivrons l'étude des phénomènes évaluatifs en resituant également l'évaluation du côté des auteurs, ici des étudiants. Ces derniers évaluent les choses du monde ou les idées qui feront partie de leur projet et que l'on retrouvera dans des énoncés typiques : « ce qui m'intéresse c'est... ». Le rapport esthétique au monde des choses et des idées participe pleinement à l'élaboration d'un projet artistique. L'explicitation par les étudiants des centres d'intérêt, des thèmes ou des aspects de leur projet sont des ressources essentielles aux enseignants pour produire leurs évaluations. De même, la façon dont l'étudiant évalue son projet fait l'objet d'une attention particulière des enseignants pour évaluer sa réflexivité.

Partie 1 : Entrer dans l'école

Si l'étude de la parole et de son rapport à la création artistique est au cœur de ce travail, le contexte d'enseignement dans lequel elle s'inscrit est déterminant. Dans un mouvement allant du plus large au plus ténu, nous proposons, dans cette première partie, quelques éléments sur les écoles d'art, la scène principale des interactions que nous étudierons par la suite.

Dans la période contemporaine, que l'on situera du milieu du 20^{ème} siècle à nos jours, les travaux des sciences sociales concernant les écoles supérieures d'art (anciennement *écoles des beaux-arts*) sont assez peu nombreux, voire très rares, si l'on exclue l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris (ENSBA) considérée comme la plus prestigieuse en France (Bonnet, 2006). Si le marché de l'art, les musées ou centres d'art ont fait l'objet d'une attention particulière des chercheurs en sciences sociales, les travaux décrivant le fonctionnement des écoles d'art françaises sont relativement absents du paysage. Citons néanmoins l'ouvrage de référence *L'Art comme institution. L'Ecole des Beaux-Arts, XIXe-XXe siècle* (Segré, 1993), qui est une histoire de l'Ecole des Beaux-Arts de Paris et des « changements qui se sont opérés dans la formation artistique au cours du temps, en relation avec les conceptions fluctuantes de l'art et de l'artiste » (Wehrlin, préface dans Segré, 1993)²⁷.

Outre les approches historiques, quelques études sociologiques sur l'enseignement de l'art aux beaux-arts sont disponibles, en particulier la thèse de Jérémie Vandebunder (2014), intitulée *La pédagogie de la création, une sociologie de l'enseignement artistique*. L'auteur s'appuie à la fois sur un travail de terrain où il a mené des entretiens avec les étudiants, enseignants, directeurs d'écoles et autres acteurs, mais aussi sur une recherche documentaire, notamment statistique, ainsi que sur des « matériaux secondaires », les livrets de l'étudiant publiés par chaque école et dans lesquels apparaissent les contenus des cours ainsi que les objectifs pédagogiques. L'auteur s'inscrit dans « le cadre théorique de la sociologie interactionniste des professions » (*ibid.*, p.4) pour questionner le « parti pris classique qui pose l'impossibilité de l'enseignement artistique » (*ibid.*). Ne perdant pas de vue l'approche sociologique, Jérémie Vandebunder retrace l'histoire de l'enseignement artistique au regard du statut social de l'artiste et s'inscrit dans la continuité d'un héritage allant de Raymonde Moulin (1983) à Natalie Heinich (1993). Il cherche à montrer « dans quelle mesure le basculement d'un modèle étatique à un modèle marchand a bouleversé les modalités de l'enseignement des beaux-arts, qui était, jusqu'à la moitié du XXe siècle, héritier d'une double tradition artisanale et académique » (*Ibid.* p.72)

²⁷ Toujours dans une perspective historique, citons également plusieurs travaux monographiques portant sur une école en particulier comme l'ouvrage de Michel Kervarec, *Histoire de l'Ecole régionale des beaux-arts de Nantes : 1757-1968* (Kervarec, 2004), ou celui d'Yves Robert, *Ecole nationale des Beaux-Arts de Lyon 2000-2006* (Robert, 2007), retraçant l'histoire de l'école de Lyon avant son installation sur le site des Subsistances, quai de Saône.

Si le travail de Jérémie Vandebunder rend bien compte, dans les grandes lignes, du fonctionnement général des écoles d'art, la problématique visée et les méthodes d'enquêtes ont négligé, comme l'auteur le souligne lui-même, la façon dont l'enseignement de l'art s'accomplit effectivement :

Me présentant "à découvert", il ne m'a jamais été possible de participer aux situations au même titre que les autres personnes présentes. M'inscrire comme n'importe quel étudiant et suivre les cours aurait sans doute été une opportunité bénéfique mais cela était difficilement envisageable pour de nombreuses raisons. Il faut donc accepter cette distance qui a toujours été présente, même après une cohabitation assez longue, et la garder à l'esprit quand on analyse les différentes données récoltées. Enfin, il faut également souligner qu'à de nombreuses reprises, l'observation de certaines situations était impossible. En effet, une bonne part de l'enseignement dans les écoles d'art se fait lors d'interaction face à face entre l'élève et l'enseignant. Ces « rendez-vous », que l'on retrouve dans toutes les écoles, sont par définition inaccessibles pour un observateur tiers. J'ai par conséquent dû me contenter des récits donnés par les principaux intéressés, lors des entretiens ou par des discussions informelles. De la même manière, j'ai parfois dû renoncer à l'observation de diplômes, le jury refusant ma présence lors du passage de l'étudiant. Estimant qu'il s'agit d'un moment difficile pour les étudiants, les membres du jury ne souhaitaient pas que je perturbe encore plus ceux-ci par une présence incongrue. Ces différentes restrictions témoignent de la part importante que peut prendre l'aspect intime et privé dans l'enseignement artistique. Il était peut-être question pour ces enseignants de dissimuler les "coulisses" mais il semble plutôt qu'il s'agissait de préserver le climat privilégié d'un échange personnel. Comme j'ai pu le constater lors des entretiens, les rendez-vous sont l'occasion d'échanges très privés entre les individus présents, allant parfois pour certains jusqu'à « la psychanalyse ». Il ne semble guère surprenant que ma présence aurait été peu appréciée dans ces moments. Enfin, même si l'observation directe est possible, il semble difficile de saisir au mieux le travail de création plastique à proprement parler. Le travail artistique est un travail individuel la plupart du temps, qui demande une certaine concentration. Il m'était donc difficile de poser des questions aux étudiants alors qu'ils étaient en train de peindre, de dessiner ou de sculpter. (*Ibid.*, p.57)

L'auteur mène l'enquête en privilégiant davantage l'entretien que l'observation directe et la participation aux activités. S'il constate par exemple, l'importance des interactions en face-à-face dans les pratiques d'enseignement en école d'art, il estime « impossible » d'y participer en tant qu'ethnographe ayant notamment essuyé des refus. Certes, l'accès aux situations nécessite de recueillir le consentement des acteurs, parfois de convaincre, mais la tâche n'est pas insurmontable. D'autant que les écoles d'art constituent un terrain facilement accessible au regard d'un palais de justice ou d'un commissariat de police. En ces lieux, l'obtention des autorisations pour mener une enquête dont le préalable est l'enregistrement vidéo des situations étudiées, est autrement plus

fastidieux. Le véritable enjeu porte d'ailleurs moins sur l'accès aux situations de face-à-face que sur les méthodes d'enquête et d'analyse propres à l'analyse de conversation. Le coût d'entrée dans ce champ disciplinaire est élevé. Il y règne une certaine technicité dans le traitement des données qui ne favorise pas sa diffusion et son emploi par des sociologues ou anthropologues d'autres traditions méthodologiques. Nous prenons, pour ainsi dire, la suite de l'enquête en entrant dans les situations laissées dans l'ombre et seulement étudiées par la médiation des entretiens. Les rendez-vous individuels entre enseignant et étudiant sont la pierre angulaire de l'enseignement en école d'art. À ce titre, ils méritent une attention particulière. Par leur analyse, nous tâcherons de démontrer leur caractère déterminant dans l'acquisition des compétences artistiques notamment la maîtrise du discours artistique. Outre ces interactions en face-à-face, nous porterons aussi notre attention sur l'étudiant au travail dans son atelier afin de rendre compte de l'activité de création

Quelles sont les pratiques effectives des acteurs, ces pratiques qui constituent l'enseignement de la création et de l'art et, pour la question qui nous intéresse en premier lieu, quel est le rôle du langage à la fois dans l'activité de création mais également dans l'activité d'enseignement. Ainsi, nous réservons plus spécifiquement notre contribution à une étude des situations interactionnelles entre enseignants et étudiants afin de saisir avec une granularité beaucoup plus fine, la façon dont l'enseignement et la création, tels qu'ils se pratiquent en école d'art, sont institués.

Cette première partie est essentiellement tournée vers la description de l'école d'art comme institution. Elle se divise en trois chapitres. Le chapitre 1, *L'école d'art aujourd'hui*, est une présentation historique de l'enseignement de l'art depuis la fin des années soixante jusqu'à aujourd'hui, ainsi qu'une description de l'organisation et des missions des écoles supérieures d'art. Nous détaillerons également dans ce chapitre la nature spécifique des enseignements pratiques. En effet, contrairement aux formats traditionnels d'enseignement, ces cours sont marqués par une certaine inventivité. Les écoles d'art peuvent être des lieux d'innovations pédagogiques. Les enseignants bénéficient d'une grande liberté d'action pour proposer des cours aux contenus et aux formats variés, variété qui s'oppose à l'idée d'un corpus de connaissances et de savoir-faire qui constituerait un programme strict. Le chapitre 2, *Ethnographie d'un projet*, est une description détaillée de la réalisation d'un projet de sculpture d'une étudiante de cinquième année de l'ENSBA de Paris. L'enseignement de l'art étant un enseignement par projet, l'ethnographie précise d'un cas particulier permet d'éclairer certains phénomènes inhérents aux processus de création : l'idée de départ, la thématisation progressive, les tâtonnements et les réorientations, le rapport à la technique ainsi qu'aux thématiques typiques de l'art contemporain. Dans le chapitre 3, *Qu'est-ce qu'un sujet de cours ?*, nous étudierons la façon dont les sujets ou les consignes donnés aux étudiants sont conçus et l'espace de liberté qu'ils ménagent en

fonction du degré dans le cursus. Généralement considérés par les enseignants comme des « prétextes » à la création plutôt que comme un cadre strict, nous comparerons les formats d'énonciation des consignes entre un cours destiné aux étudiants de première année et un cours réservé aux étudiants en fin de cursus. Sur le plan de l'activité de parole, le sujet de cours donné aux étudiants constitue l'une des premières ressources langagières participant au processus de création. Le sujet de cours, loin d'être uniquement de l'ordre du verbal, mobilise d'autres ressources sémiotiques comme des images, des objets, des sons, etc. qu'il conviendra de rendre compte. Etudier la façon dont les sujets et les consignes sont donnés nous permettra de mieux comprendre le rôle spécifique de la parole dans les projets des étudiants.

Chapitre 1 : L'école d'art aujourd'hui

1.1.1 Réformes de l'enseignement artistique

Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, l'enseignement de l'art a fait l'objet de plusieurs réformes majeures, notamment celles de 1972 et de 1999 qui, toutes deux, modifieront l'organisation générale de l'enseignement et des diplômes venant conclure les différents cursus proposés. Les écoles des beaux-arts ont subi des transformations successives guidées par les évolutions des définitions et conceptions de l'art que ces réformes ont tenté de traduire pour l'institution. La période qui s'ouvre après la seconde guerre mondiale est marquée par une forte accélération des changements sociaux. Les dynamiques de transformation touchent tous les aspects de la vie sociale. L'art suit et, à certains égards, participe de ce mouvement. Mais il semble que les écoles d'art tardent à prendre la mesure du changement. La tradition et l'académisme qui prévalaient dans les écoles des beaux-arts jusqu'au tournant des années soixante-dix ont dû faire place à la diversité des nouvelles formes artistiques.

À la fin des années soixante, les étudiants de l'Ecole des Beaux-Arts [de Paris] sont en plein désarroi. S'ils affluent à l'Ecole en quête d'une formation, c'est qu'ils pressentent que l'Art demande un apprentissage. Mais, sollicités par le foisonnement des courants et modes d'expression artistiques, ils sont de plus en plus désorientés, manquant de repères pour situer et apprécier ce qui leur est donné à voir dans les galeries. L'écart se creuse entre la succession de nouveautés plus ou moins fracassantes, et l'enseignement traditionnel de l'Ecole. Ils ne peuvent plus se satisfaire de structures institutionnelles établies sur des bases anciennes, accordées à des besoins révolus. Le respect de la tradition devient trop pesant, insupportable. Profitant de l'ébranlement de mai 1968, ils font voler en éclats l'institution. (Segré, 1993, p.143)

Après 1968, l'Ecole [des beaux-arts de Paris] s'ouvre à toutes les formes d'expression artistique. Désormais toutes les définitions de l'art sont recevables. Pour que les étudiants soient informés régulièrement des courants novateurs dans le domaine de l'art, un centre d'information est créé, où se tiennent fréquemment des conférences sur l'art contemporain. De nouveaux ateliers sont implantés grâce à l'espace libéré par la suppression des loges : atelier de sculpture sur métal, de travail sur matériaux divers, sur le textile, de vitrail, de lithographie, de techniques de la peinture, et plus récemment d'expression photographique, puis de vidéo. (*Ibid.* 151)

Les événements de mai 68 ont donné lieu à plusieurs réformes de faible ampleur. Il faudra attendre 1972 pour qu'une réforme d'importance fonde une nouvelle organisation des écoles des beaux-arts. Cette grande réforme de l'enseignement artistique va créer l'école telle qu'on la connaît actuellement ainsi que les diplômes qui sanctionneront le cycle court – deux ans – avec le DNAT, et les cycles longs, DNAP et DNSEP qui resteront en vigueur pendant près de quarante ans. La dénomination des diplômes

n'a presque pas changé, le DNAP se voit désormais intitulé DNA pour Diplôme National d'Art, le DNSEP, Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique, continue de s'appeler ainsi. À la suite de l'application progressive des accords de Bologne, aux alentours de l'année 2010, les diplômes de troisième et cinquième année délivrés par les écoles d'art s'alignent sur les diplômes de Licence et de Master. À titre d'exemple, l'école supérieure d'art d'Angers a pleinement appliqué la réforme pour l'année scolaire 2011/2012.

Les accords de Bologne

En 1999, dans une volonté d'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau européen, sont signés, par 29 états européens, les accords de Bologne. Après la refonte de l'enseignement artistique du début des années soixante-dix, c'est la réforme la plus importante que connaîtront les écoles supérieures d'art. Les débats furent bien souvent houleux entre les acteurs des écoles d'art et les protagonistes de la réforme dont on estimait qu'ils ignoraient les spécificités de l'enseignement artistique.

L'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur place les écoles d'art dans une situation difficile qui apparaît bien souvent aux yeux des enseignants et directeurs de ces écoles « comme une tentative d'imposition du modèle universitaire à un endroit qui le contestait » (Tibloux, 2011, p. 12). Si les écoles d'art doivent s'intégrer au paysage de l'enseignement supérieur européen, cela ne doit pas se faire au prix d'un alignement avec le modèle universitaire. C'est, en peu de mots, le principal point de crispation des acteurs des écoles d'art. Emmanuel Tibloux, à l'époque président de l'ANdEA, poursuit en précisant :

Ainsi en est-il encore de la forte incitation à confier les enseignements théoriques à des docteurs de l'université, à laquelle s'ajoute l'obligation de leur attribuer la présidence des jurys de mémoire. C'est là que le coup de force de l'université est le plus évident, non seulement parce qu'il se manifeste comme tel, sans détour, mais aussi parce qu'il met à nu le rappel à l'ordre métaphysique du primat de la théorie et de la légitimation par les grades et les diplômes. (*Ibid.*)

S'il fut un temps envisagé de confier les suivis de mémoire à des docteurs, cette obligation n'est aujourd'hui plus d'actualité. La rédaction d'un mémoire pour les étudiants de 5^{ème} année est symptomatique des difficultés que pose une application des standards universitaires. Nombreux sont les étudiants en école d'art pour qui l'écriture se résume à quelques notes dans leurs carnets de recherche. La pratique de l'écriture ne fait pas partie des enseignements, même si épisodiquement et sur initiative d'un enseignant de théorie, une courte dissertation peut être demandée. L'instauration du mémoire a été adaptée de diverses manières par les équipes pédagogiques. Le format du texte

s'apparente souvent à un essai et il est plutôt demandé de ne pas écrire sur son propre travail artistique. Pour le reste, le nombre de pages, le type de discours (argumentatif, fictionnel, etc.) et bien sûr la mise en page et le travail d'édition, ainsi que la thématique traitée, sont à discrétion de l'étudiant. Toutes les expérimentations sont les bienvenues. Le mémoire est une des conditions imposées aux écoles d'art pour obtenir le grade de Master. Il incarne le tournant théorique et l'idéologie de la recherche académique. L'introduction des enseignements théoriques dans les écoles supérieures d'art a participé à rompre avec l'académisme des beaux-arts, la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat) est perçue comme un mariage forcé avec l'académisme scientifique ou universitaire.

La filière universitaire

En 1969, une autre réforme d'importance viendra reconfigurer l'enseignement de l'art en France. Cette année furent créées des filières en arts plastiques dans les universités. Les écoles d'art sous tutelle du ministère de la Culture ne sont plus les seules à proposer aux étudiants un enseignement artistique.

Il s'agissait notamment de former les enseignants du secondaire et le CAPES ainsi que l'agrégation d'arts plastiques furent institués en 1975. Cette innovation imposa alors une véritable concurrence aux écoles d'art dans le domaine de la formation artistique. Pour autant, et cela reste encore relativement vrai, les deux institutions (écoles d'art et universités) ont mis en place une sorte de division du travail avec d'un côté un enseignement tourné vers la pratique et, de l'autre, une formation à teneur plus théorique. (*Ibid.*, p. 92-92)

L'approche pédagogique de la filière universitaire est sensiblement différente. Dans les universités, les moyens techniques, humains, ainsi que l'organisation des espaces de travail sont très proches des autres filières proposées par l'université, et nettement moins dotés que les écoles d'art en équipement, espaces de travail, mais également en ressources humaines. On y retrouve majoritairement des salles de classe et des amphithéâtres et non des ateliers ou des espaces permettant la pratique, même si certaines universités disposent de quelques ateliers ouverts aux étudiants. Les enseignants y dispensent des TD et des cours magistraux ; la pratique des suivis individuels de projets, centrale en école d'art, y est moins présente.

1.1.2 Les équipes pédagogiques

Les équipes pédagogiques

Les écoles supérieures offrent un taux d'encadrement beaucoup plus élevé que dans n'importe quelle autre institution d'enseignement. Ce taux est environ de 1 enseignant pour 10 étudiants. L'école invite également de nombreux intervenants extérieurs qu'ils soient artistes, universitaires ou acteurs de la

scène artistique locale, nationale, voire internationale pour les écoles à forte notoriété comme l'ENSBA de Paris. Ces intervenants sont généralement invités sur l'initiative d'un enseignant soit pour exposer leur travail à l'occasion d'une conférence, soit animer conjointement un workshop dont la thématique rejoint les travaux de l'artiste invité. Les conférences sont fréquentes, même dans les écoles de moindre envergure. Les intervenants sont un des piliers de la stratégie pédagogique des écoles d'art.

Outre le nombre important d'enseignants et d'intervenants, ces écoles disposent de techniciens pour animer les différents ateliers techniques comme la menuiserie, la métallerie, le pôle informatique, etc. Parfois les ateliers techniques plus spécifiquement « artistiques » comme la photographie argentique, la sérigraphie ou la gravure sont encadrés par des artistes ou des enseignants ayant eu une formation artistique. Les techniciens ne sont pas des enseignants. Ils assurent la sécurité des ateliers, assistent les étudiants dans leur réalisation et leur font bénéficier de leur expertise.

Dans les écoles supérieures d'art, l'enseignement repose sur des équipes pédagogiques importantes par le nombre de leurs membres. Un taux d'encadrement élevé permet également de proposer un large panel de disciplines et de pratiques à l'image de l'hétérogénéité à l'œuvre dans l'art contemporain. Des enseignements très personnalisés sont alors rendus possibles. Néanmoins, la dimension personnelle qui peut avoir lieu dans la relation pédagogique, et qui rappelle à certains égards celle du maître et de l'élève dans l'enseignement académique de l'art, est nuancée, au niveau structurel ou organisationnel, par ce taux d'encadrement élevé qui permet une variété et une richesse de point de vue.

Suivant la taille des écoles, les problématiques pédagogiques soulevées par l'organisation de l'équipe enseignante ne seront pas les mêmes. Jean-Pierre Greff, ancien directeur de la Haute école des arts décoratifs de Strasbourg entre 1993 et 2004, avant de prendre la direction de la HEAD²⁸ de Genève, souligne les enjeux du rapport entre l'enseignement de l'art et l'encadrement pédagogique en pointant du doigt ce qui lui apparaît comme deux écueils à éviter : d'une part, le modèle académique où la prévalence d'un seul enseignant fait peser un « risque normatif », un « risque de clonage », ou de « reproduction académique » (Ahond, 2015, p. 8:45:14), et d'autre part, l'écueil inhérent aux larges équipes d'enseignants « où finalement, plus personne n'est pleinement responsable de quiconque d'une manière directe » (*Ibid.*). Tirant les conclusions de ce constat, il propose en tant que directeur de l'école de Strasbourg, de créer, au sein de l'option art, constituée à l'époque d'une quinzaine d'enseignants, des petites équipes de trois ou quatre enseignants collaborant à un même projet pédagogique, l'idée étant « de ne pas conserver ce grand ensemble [l'équipe au complet], où

²⁸ La HEAD est née de la fusion entre l'Ecole supérieure des beaux-arts et de la Haute école d'arts appliqués.

justement l'on ne voit pas très bien qui fait quoi, avec qui, où les étudiants sont séparés par année » (*Ibid.*). Il s'agissait d'atteindre « quelque chose d'essentiel dans la formation artistique [...], cette situation de responsabilité réciproque entre enseignants et étudiants, de façon à ce qu'un enseignant ou un petit groupe d'enseignants se sente, de manière très personnelle, responsable des étudiants, et que les étudiants sentent aussi qu'ils ont à répondre à ces personnes. » (*Ibid.*). Ce témoignage d'un directeur d'école d'art et des solutions proposées, illustre les problématiques en matière de pédagogie de la création artistique et des moyens d'organiser différemment à la fois les équipes et les cours. Les étudiants, de leur côté, semblent s'orienter naturellement vers un ou deux enseignants avec lesquels ils interagissent de façon privilégiée. Les projets personnels réalisés par les étudiants sont l'occasion de choisir leurs interlocuteurs, de prendre rendez-vous avec le ou les enseignant(s) de son choix.

1.1.3 L'inventivité des cours

Une idée reçue fréquemment rencontrée sur l'enseignement de l'art tient à l'image encore vive d'un certain académisme. L'idée selon laquelle aux beaux-arts on apprend le dessin, la peinture et plus largement les disciplines artistiques typiques, si elle renvoie évidemment à une réalité est extrêmement réductrice et est loin de constituer le cœur de l'enseignement. Ce lieu commun souligne une certaine méconnaissance du grand public sur le fonctionnement et les enseignements proposés en école d'art.

Les écoles ont une grande liberté pédagogique pour proposer des formats des cours, des matières ou thématiques, des façons d'enseigner. Les directeurs, comme nous venons de le voir, peuvent agir sur des leviers organisationnels. Les enseignants disposent également d'une marge de manœuvre importante dans la conception de leurs cours, que ce soit sur le fond ou sur la forme. Dans cette diversité de formats et de thèmes, il devient difficile de rendre compte des enseignements proposés en école d'art. Néanmoins, quelques lignes directrices demeurent.

Au niveau général, le cursus est divisé en deux cycles, une *phase programme* équivalente à la licence et une *phase projet* équivalente au master. Après une première année de tronc commun, la propédeutique, les étudiants s'orientent vers l'option de leur choix : *Art, Design, Communication*, etc. C'est lors du premier cycle que des enseignements techniques et fondamentaux sont prodigués. On y retrouvera le dessin, la peinture et le travail du volume mais également la photo, la vidéo, le son, l'installation, la performance, l'écriture et l'édition, le numérique, etc. Les étudiants sont également initiés, généralement à partir de la deuxième année, aux techniques de gravure, de fonderie, à la sérigraphie ou, pour les nouvelles technologies proposées dans certaines écoles, l'animation 2D ou 3D comme à l'EESI d'Angoulême – Poitiers.

Tout au long du cursus, un enseignement théorique, anciennement nommé culture générale, est dispensé et représente environ une dizaine d'heures par semaine. Si la théorie a toujours fait partie de l'enseignement aux beaux-arts avec des disciplines comme l'histoire ou l'anatomie, c'est durant les années soixante-dix que l'on voit apparaître un enseignement théorique élargi à de nouvelles disciplines issues des sciences humaines et sociales.

Prenant la mesure de l'impact des avant-gardes, le ministère de la Culture a mis fin au décalage entre les formations artistiques et l'état de l'art contemporain international. Il a substitué à la tradition du maître et des ateliers une méthode fondée sur la recherche personnelle, l'expérimentation et la collégialité. Il a également instauré des enseignements théoriques qui ont permis de décloisonner des formations jusque-là très professionnelles et d'initier l'ère de la méthode généraliste, à l'image de ce qu'était devenu l'art lui-même, un art libéré de l'académisme et des contraintes techniques et marchandes. (ANdEA, 2017, souligné par l'auteur)

Encore aujourd'hui, les cours théoriques sont majoritairement des cours d'histoire de l'art et de philosophie. De plus, les cours de langue, principalement l'anglais, se sont généralisés pour devenir un enseignement obligatoire et non plus une option. Nous avons exclu les cours théoriques de notre corpus, leur format plus classique fait déjà l'objet d'une littérature abondante en analyse de conversation. Il serait néanmoins intéressant d'étudier la façon dont ces connaissances théoriques sont remobilisées par les étudiants dans les projets. Nous laisserons en suspens cette question.

À partir de la deuxième année, les étudiants doivent participer à des ARC, acronyme d'*Atelier de Recherche et de Création*. Ce sont des cours « transversaux » qui mêlent théorie et pratique et sont généralement assurés par plusieurs enseignants. Ouverts à tous les étudiants hors distinction d'année²⁹, les ARC sont à la croisée d'une thématique et d'une matière. Très ouverts, les ARC permettent aux étudiants de mêler centres d'intérêt personnel et contrainte proposé par le sujet de l'ARC. On note un certain soin à l'intitulé des ARC. On trouvera une grande variété de dénomination de cours et donc de contenus. Dans son étude, Jérémie Vandebunder souligne ce trait :

Leurs intitulés souvent énigmatiques trahissent une pluralité de formes et d'engagements : « Pas de fumée sans feu » à Bordeaux, « Creative A11011 » à Cergy, ou encore « Permis de construire » et « Retour sur intuition » à l'École nationale supérieure d'arts de Bourges. (*Ibid.* p. 180)

Nous ajouterons à ces exemples quelques intitulés récents issus du programme de cours 2019/2020 de l'école d'Angers : « Chose », « Champs de ruines », « Paradis de Synthèse », « Obstacle en vue », « Grand Air ». Cet « art » de la formule est une pratique qui dépasse les seuls intitulés des ARC ou des

²⁹ Des ARC sont parfois exclusivement destinés aux étudiants du second cycle.

sujets de cours. On le retrouve également dans les titres d'œuvres ou les titres d'expositions. Ces intitulés reflètent en partie le rapport au langage dans les arts plastiques, un rapport suggestif et imagé, qui évoque plus qu'il ne cherche à circonscrire précisément. Dans le cadre de l'enseignement, ces intitulés de cours et de sujets permettent de laisser une large place à l'interprétation des contraintes proposées, participant ainsi à ouvrir très largement le champ de possibilités des projets à venir. Ces intitulés sont un des moyens, une des ressources verbales, ici principalement sémantiques, mobilisables par l'étudiant dans son processus de création.

À l'issue du diplôme de troisième année, le DNA, marquant la fin du premier cycle, les enseignements sont davantage tournés vers la pratique personnelle de l'étudiant :

Le second cycle, c'est-à-dire les années 4 et 5, correspondant au grade de Master, est marqué par une ouverture encore plus grande que le premier cycle. On aboutit alors presque à une absence de curriculum au sens propre du terme. On ne retrouve plus dans les maquettes les disciplines et les cours clairement situés qui caractérisaient les premières années. L'apprentissage des techniques est ainsi absent ou relève des options, seul le cours de langue vivante est prolongé. Les cours théoriques adoptent eux aussi des contours plus flous, sous la forme de séminaires de recherche ou de conférences. Les crédits ECTS ne sont plus vraiment en lien avec des matières spécifiques mais relèvent plus d'étapes à valider : stages ou échanges, séminaires et, bien sûr, diplôme de fin d'année. (*Ibid.* p.181)

En outre, la quatrième année voit les étudiants réaliser un stage ou un semestre d'étude à l'étranger. Depuis l'application des accords de Bologne, les étudiants de second cycle doivent aussi produire un mémoire. Certaines écoles imposent de rendre le mémoire dès le second semestre de la quatrième année afin de libérer les étudiants de cette contrainte, les rendant entièrement disponibles à l'élaboration de leurs projets destinés à être présentés au diplôme.

En définitive, les écoles d'art privilégient très largement une *pédagogie par le projet* qui laisse à l'étudiant une grande autonomie. L'école est ainsi « un milieu où les étudiants peuvent construire leurs activités et autant de nouvelles formes que de métiers inédits dans le champ de l'art et du design. » (ANdEA, 2017, p. 3). *Projet* est à considérer dans le double sens, à la fois générique de *projet de formation* où l'étudiant sélectionne certains enseignements, mais aussi de *projet* en tant qu'activité donnant lieu à une *pièce*, une *œuvre*. C'est dans ce dernier sens que nous entendrons le mot *projet*³⁰

³⁰ Le mot projet désigne à la fois le processus et l'objet. Nous ferons parfois la distinction pour mettre en évidence certains phénomènes concernant notamment les problématiques référentielles ou indexicales du discours. Nous emploierons donc projet dans son sens large, vague et englobant de processus plus ou moins déterminé. Lorsqu'il nous faudra faire référence aux réalisations matérielles nous les nommerons de la sorte ou encore, formes matérielles, concrétisations, matérialisations ou de façon plus générale, référent, lorsqu'il s'agira de l'opposer au discours ou au mot.

qui est aussi une des dénominations préférentielles utilisées par les acteurs pour désigner les travaux des étudiants.

Nature et temporalité des projets

La durée des projets réalisés par les étudiants est variable mais il est néanmoins possible d'identifier trois ordres de grandeur. Les workshops déploient une temporalité très courte. Les étudiants sont appelés à produire quelque chose en deux ou trois jours. Plus fréquemment, les *ARC* et *ateliers* imposent une temporalité plus longue de l'ordre de trois ou quatre mois avec une obligation de rendu en fin de semestre. Les étudiants doivent participer à plusieurs de ces ateliers et *ARC*. Ils mènent donc plusieurs projets de front. Une troisième temporalité se dégage, les projets personnels. N'étant pas soumis à l'organisation d'un cours spécifique, il n'est contraint par une limite de temps. On remarquera cependant, que ces projets personnels s'élaborent le plus souvent sur quelques mois et sont présentés ou exposés lors des évaluations semestrielles, les bilans.

Même lorsque les projets s'inscrivent dans un cours de type *ARC* ou *Atelier* et qui ont donc été sollicités par un *sujet*, les étudiants ont généralement toute latitude pour le mener à leur guise. L'outil principal de cette pédagogie est le *suivi individuel* pendant lequel l'étudiant s'entretient avec l'enseignant pour rendre compte de son projet, de ses intentions et, le cas échéant, des difficultés rencontrées.

Le suivi de projet est la pierre angulaire de l'enseignement dit « pratique ». C'est un moment de mise à distance et d'explicitation du projet entre l'enseignant et l'étudiant. En ce sens, il ne donne pas à voir le cours des actions qui réalise matériellement le projet, qui demeure soustrait à l'observation directe. La pratique au sens de l'exécution ou de la réalisation du projet ne se fait pas ou très peu en coprésence avec l'enseignant. Howard Becker dans *Les mondes de l'art* (1982 - fr. 1988), a très bien montré la dimension sociale et collective de l'activité de création artistique. Si elle n'est pas individuelle, la pratique, dans les écoles d'art, est souvent solitaire au sens où l'étudiant est souvent seul lors de cette phase de travail. Nombreux sont ceux qui travaillent chez eux et ne viennent présenter leur projet qu'à l'occasion d'un rendez-vous avec l'enseignant. Cette distinction entre *individuel* et *solitaire* permet de maintenir, au niveau conceptuel, la dimension sociale et donc collective de la création artistique – conception aujourd'hui largement partagée –, mais de souligner néanmoins que certaines phases du projet sont effectuées hors d'un cadre interactionnel direct, hors de la présence de l'enseignant, et qu'elles donneront lieu à des comptes-rendus, notamment pour contextualiser un projet. Lors d'un suivi individuel, l'étudiant sera ainsi invité à commencer la présentation de son projet en rappelant son « idée de départ », ce qu'il a voulu faire, comment cela a été fait, où il en est actuellement, ainsi que des éventuels problèmes rencontrés. Ce récit permet à l'enseignant de se faire une idée du travail, de

replacer les réalisations matérielles présentes ici et maintenant dans un cours d'action, autrement dit dans un projet. Il se joue, dans les situations de suivi individuel, des enjeux relatifs au domaine de la connaissance, une connaissance qui avant d'être de l'ordre de l'interprétation au sens fort, est très pratique et concerne en premier lieu le maintien d'une compréhension mutuelle du projet, en somme, savoir de quoi il s'agit, les objets et matérialisations n'étant que la partie visible et souvent inachevée du projet.

Les formes matérielles du projet

Toutes les formes matérielles présentées lors d'un entretien étudiant/enseignant, ne sont pas des matérialisations du projet, du moins pas au sens strict. Nous appellerons *matérialisation du projet*, les réalisations ayant pour vocation de devenir « l'objet » définitif, de devenir l'œuvre comme peut l'être un début de sculpture, d'installation, de peinture, de vidéo, de performance, etc. Sont exclus de cette définition les ébauches, les croquis, les maquettes. Ces derniers contribuent à déterminer le projet, mais ne peuvent prétendre qu'au statut de travail préparatoire. D'autres artefacts contribuent à l'élaboration du projet et sont parfois présents lors des entretiens, comme des images, le plus souvent des reproductions d'œuvres, des livres ou des textes portant sur un artiste ou une œuvre mais aussi des ouvrages qui traitent de problématiques esthético-artistiques ou n'importe quel thème venant nourrir le processus de création. Se profile alors une tripartition des artefacts participant au projet selon qu'ils relèvent :

1. de la réalisation effective du projet
2. d'expérimentation (croquis, maquettes, essais techniques, etc.)
3. de la collection ou l'agrégation de documents de référence (reproductions d'œuvres connues, textes théoriques, etc.)

Une quatrième classe d'objets, celles des outils, sera passée sous silence. Si elle contribue évidemment à donner forme ou à matérialiser un projet, les artefacts relevant des outils (cayons, pinceaux, camescope, ordinateur ou logiciel, etc.) sont moins fréquemment l'objet d'une attention particulière. Ils sont généralement utilisés dans leur fonction habituelle et ne sont donc pas questionnés aussi souvent que ceux relevant des trois autres types d'artefacts. Lorsqu'ils sont discutés, les outils sont interrogés pour leurs effets au même titre que les matières ou matériaux utilisés. En définitive, outils et matériaux servent l'expérimentation ou la réalisation effective du projet. Ils sont des sous-catégories des artefacts réalisés par l'étudiant. Ils ne serviront donc pas d'appui pour l'analyse.

Chapitre 2 : Ethnographie d'un projet

Qu'est-ce qu'un projet artistique ? Comment est-il conduit ? Quelles en sont les étapes, les opérations typiques ? Avant d'aborder plus spécifiquement le rôle du langage dans la création des projets étudiants, arrêtons-nous sur le projet en lui-même, sa réalisation dans l'atelier, autrement dit l'activité de l'étudiant qui précède le suivi individuel. Comment un projet est mené en dehors de l'interaction avec un enseignant ? Au niveau méthodologique, l'activité que nous décrivons ici relève de la vidéo-ethnographie. Sur la base d'enregistrements vidéo et d'observations directes, il s'agit de décrire l'avancée d'un projet, des premières idées, essais et tâtonnements à l'objet final. Nous ne mènerons pas, à ce stade, d'analyse interactionnelle et resterons concentrés sur le cours d'actions tel qu'il se donne à voir et tel qu'il est parfois explicité par l'étudiante à la suite de mes questions ou tout simplement de ma présence pendant ces quelques jours qu'a duré la réalisation de ce projet. Il s'agira aussi d'éclairer ma position en tant qu'ethnographe, mon rôle dans l'émergence des discours en particulier des commentaires et explicitations tenus par l'étudiante pendant l'activité de création. Les transcriptions présentées dans cette ethnographie de projet ne feront donc pas l'objet d'analyse séquentielle. Elles servent de témoignages et rendent compte, au discours direct, de la teneur des échanges mais aussi du cours d'actions dans lequel est engagée l'étudiante.

Lors de mes premières enquêtes à l'ENSBA Paris, un étudiant m'explique le fonctionnement de l'atelier³¹ dans lequel il est inscrit. Il me propose de faire le tour de l'école pour me montrer les différents ateliers et me présenter à d'autres étudiants. C'est au détour de cette présentation des lieux que je rencontre Marion. Je me présente en tant qu'ancien étudiant des beaux-arts et nouvellement inscrit en thèse à l'EHESS pour mener une recherche sur le rôle du langage dans la création artistique. Je lui demande si je peux revenir discuter avec elle le lendemain, ce qu'elle accepte.

Je ne lui ai pas donné beaucoup de détails sur mes motivations, encore moins sur les modalités de la rencontre. Je lui avais néanmoins demandé si je pouvais l'enregistrer. En arrivant je m'aperçois rapidement qu'elle s'attend à un entretien, à ce que je lui pose des questions. J'avais plutôt en tête de l'observer travailler. Je me prête au jeu. En définitive, je connais assez mal le fonctionnement des beaux-arts de Paris, ce sera toujours utile. Nous discutons librement. Je débute la thèse, elle termine les beaux-arts, la différence d'âge n'est pas flagrante. Mon passage en école d'art est assez récent, je peux encore prétendre à une certaine légitimité de membre. Marion est ma première informatrice. Si

³¹ *Atelier* a ici un sens différent que celui de simple espace de travail. Aux beaux-arts de Paris, les *ateliers* réfèrent à la formation proposée par un artiste et à laquelle les étudiants s'inscrivent pour toute la durée de leur cursus. Les ateliers ont leur autonomie et leur organisation dépend essentiellement de l'artiste qui en a la charge.

j'ai déjà ethnographié des situations interactionnelles aux beaux-arts dans le cadre du master, en particulier les bilans semestriels, je ne sais pas à cet instant ce que je cherche pour le travail de thèse. J'enregistre tous azimuts. Plus tard, je me concentrerai sur les suivis de projets, ce qui impliquera de changer d'informateur et de passer du côté des enseignants.

Un mois plus tard, je retrouve Marion dans son atelier. Dans son rôle, elle maîtrise les us et coutumes de l'ethnographiée : me laisse être-là et enregistrer en continu, parler de la pluie et du beau temps, discuter plus spécifiquement de ce qu'elle est en train de faire, des expérimentations qu'elle mène et qui donneront lieu à un projet. Elle pratique habituellement le volume et travaille depuis quelques mois sur des moulages en cire de vêtements. Elle a donc acquis des techniques et procédés pour réussir ce type de moulage. Sur le sol, étendu bien à plat, un poncho en matière synthétique de type « k-way » avec une tache sombre dans un des coins. De la graisse a été appliquée sur cette petite partie du vêtement. Après avoir fait fondre la cire dans une poêle, elle en applique de fines couches successives avec un pinceau plat assez large, puis décide d'en appliquer sur une zone plus large pour « voir ce que ça donne ».



Figure 5 : Essai de démoulage

La zone plus foncée qui a été graissée disparaît progressivement sous la cire qui en séchant devient opaque, de sorte qu'il n'est plus possible de distinguer la zone grasse de la zone sèche. Elle décide de faire une « séparation ». Prenant le manche d'un pinceau situé à portée de main, elle fait une marque sur la cire encore tiède pour délimiter les deux zones. Je ne comprends pas encore très bien l'objet de ce qui a tout l'air d'être un essai :

Extrait 1 : Tu vas tester quoi

1. **Manu** : donc là tu vas tester quoi
2. **Marion** : si ça se démoule bien heu ce que ça donne quoi
3. (0.5)
4. **Marion** : si c'est intéressant ou pas
5. (1.0)
6. **Marion** : mais surtout si ça se démoule bien

La graisse sert donc à faciliter le démoulage ou plutôt le décollage de la cire (L.2). Mais l'essai sur une petite surface ne sert pas uniquement à régler un problème technique. Il a aussi des visées esthétiques, « si c'est intéressant ou pas » (L.4), autrement dit, si le moulage de ce type de textile produit les effets escomptés ou des surprises qui soient intéressantes. L'enjeu est double, mais elle insiste néanmoins, à cet instant, sur l'aspect technique du démoulage.

Refroidie, la cire se décolle relativement bien de la zone non graissée. Sur la zone grasse, le décollage est néanmoins facilité. Elle décidera de ne prendre aucun risque inutile et graissera toute la surface du vêtement. Entre temps, je lui demande si elle compte travailler la surface extérieure du moulage, celle qui n'est pas en contact avec le textile. Ma question est motivée par l'observation suivante : l'application de la cire au pinceau produit des irrégularités dans l'épaisseur de la matière donc des variations entre l'opaque et le diaphane. Sa réponse, loin d'être catégorique, penche plutôt pour un non : « je sais pas trop je pense pas non ».

Bien qu'explicite, les nuances qu'apportent la modalisation sont typiques du caractère tendanciellement indéterminé d'un projet artistique. Les intentions et les projections baignent dans un brouillard qu'il s'agira de dissiper en partie. *A priori* et pour le moment, la surface externe ne sera pas l'objet de l'attention. Le seul facteur retenu sera l'épaisseur de la couche de cire. Plus c'est fin, plus la texture du tissu mais aussi ses plis et les très infimes crêtes sont visibles grâce aux jeux de transparence : « je crois que fin c'est beaucoup plus intéressant (1.0) enfin ça m'intéresse beaucoup plus en tout cas ».

L'application irrégulière de la cire, résultat des couches successives déposées au pinceau plat, est laissée au hasard des coups de pinceau. Dans le déploiement du geste, c'est un coup de pinceau bien peu typique que Marion exécute. La fluidité de la cire fondue, bien moins visqueuse que n'importe quelle peinture, le bout des poils de la brosse largement recroquevillé par la chaleur et la cire figée sur un bon deux tiers, empêchant toute souplesse, fait plutôt penser à une sorte de spatule qu'à un pinceau plat.

Elle m'expose ensuite qu'elle se situe toujours un peu dans cette limite entre solide et cassant, qu'elle recherche cette impression de fragilité rendue par des moulages de cire très fins. L'aspect visuel, les

jeux de transparence et d'opacité ont un intérêt propre mais servent dans le même temps cette impression de fragilité. La production de moulages plats et fins impose cette problématique qui est avant tout un enjeu technique sur les conditions de possibilités du moulage d'un textile. L'impression de fragilité comme thème du projet est née de l'enjeu technique. On retrouve cette interdépendance entre technique et esthétique jusque dans les détails des procédés mis en œuvre. Très concrètement, il a été nécessaire de trouver une qualité de cire permettant ce type de moulage. Elle m'explique alors la différence et l'usage qu'elle fait de la paraffine et la microcristalline. Elle s'attache à faire fondre à parts égales ces deux cires pour obtenir la solidité de la paraffine et la souplesse de la cristalline. L'emploi de cette dernière à 100% eut été envisageable si elle n'avait pas l'inconvénient d'être un peu plus collante lors du démoulage.

1.2.1 L'observation et la découverte de sens

La cire devenue sèche, Marion décolle le moulage du k-way et l'observe attentivement. Emerge une séquence que l'on fera débiter à partir du moment où elle tient entre ces mains la fine plaque de cire et s'achever lorsqu'elle la repose et que l'échange de parole s'achève. S'étalant sur 1 minute 34 cette séquence nous fournit un exemple d'un phénomène typique, l'observation attentive de l'artefact par l'auteur pendant l'élaboration du projet. Sur ce point, le diagramme suivant est manifeste :

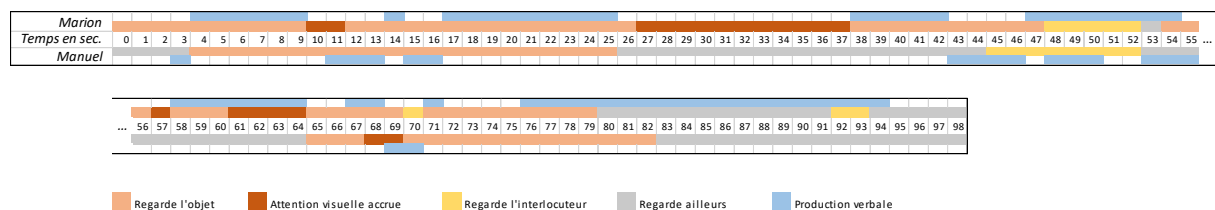


Figure 6 : Chronologie de l'attention

Ce diagramme met en évidence la longue période d'activité visuelle orientée vers l'objet. Activité visuelle qui n'est pas concomitante à une activité de transformation de l'objet mais bien une activité en soi, une activité de premier ordre tournée vers des processus d'interprétation, de compréhension voire de vérification et non vers une activité de l'ordre de la fabrication immédiate même si, évidemment, tous ces processus sont entièrement tournés vers un but pratique de réalisation de l'objet. Sur les 98 secondes que dure la séquence Marion se focalise sur le moulage pendant 72 secondes.

En plus d'être l'objet de l'attention visuelle, le moulage est le centre thématique de l'échange verbal. On observera aussi des variations dans l'intensité de l'attention qu'elle porte à l'objet. Les pics attentionnels observables par les sourcils froncés (et parfois par un rapprochement de l'objet vers le

visage) sont généralement situés hors de la production verbale. Cette dernière est un indice de la baisse de l'attention visuelle. À l'inverse, une attention soutenue portée à la conversation tendra à diriger l'activité visuelle sur le visage de l'interlocuteur. De plus, le sujet de la conversation, le centre thématique, joue manifestement un rôle dans la direction de l'attention visuelle. Les acteurs regardent ce dont ils sont en train de parler et inversement, ils parlent de ce qu'ils sont en train de regarder. On remarquera, à ce propos que Marion, à la 48^{ème} seconde, déporte son regard de l'objet vers l'interlocuteur lorsque la conversation s'écarte du centre thématique initial – l'objet qu'elle est en train de manipuler – pour devenir plus générique (L.2 & L.4) :

Extrait 2 : Observation et activité verbale

1. **Manu** : bah tu prends le risque de::
2. **Marion** : ouais mais c'est c'est dans l'idée en fait [de toute façon 'fin j' suis tou'
3. **Manu** : [de le casser mais dans tous dans tous les cas c'est
4. **Marion** : j' suis toujours un peu dans la limite tu vois d'entre heu[:::
5. **Manu** : [oui
bah c'est intéressant ça
6. **Marion** : solide ou pas tu vois

Habituellement les séquences d'observation ou de mise à distance sont plus courtes voire très ponctuelles. Nous faisons l'hypothèse que l'échange verbal et donc ma présence en tant qu'ethnographe, a prolongé la durée d'observation. L'interaction focalisée sur l'objet a pour effet à la fois d'exprimer, de mettre en mots les observations mais aussi et surtout de la motiver par une conduite intentionnelle et explicite de l'attention. Bien entendu, la production verbale tend à mettre en suspens une attention visuelle soutenue, les périodes d'observation attentive voire de réflexion intérieure. Observons la séquence conversationnelle complète correspondant au diagramme précédant afin de mettre au jour la place de l'activité de parole pendant les phases d'observation.

Extrait 3 : Activité d'observation et activité de parole

1. **Marion** : (décolle le moulage 5'38 -> 6'22)
2. **Manu** : (s'approche) alors/
3. **Marion** : °mouais° (.) t'as les plis quoi
4. (0.5)
5. **Marion** : mais ça se démoule bien en tout cas
6. **Manu** : (observe, change de posture pour changer de point de vue)
7. ah ouais des fois on les voit les plis mais faut vraiment heu
8. **Marion** : ouais
9. **Manu** : () va falloir jouer avec l'éclairage
10. **Marion** : bah en fait c'est est-ce que je le fais fin (.) et du coup t'as tu les vois plus parce que tu as la
11. transparence
12. **Manu** : (mouvement de tête approbateur)
13. **Marion** : ou est-ce que je le fais épais
14. **Manu** : (s'éloigne et se focalise sur le branchement d'un micro)
15. (14.0)

16. **Marion** : mais je crois que fin c'est quand même beaucoup plus intéressant
 17. (1.0)
 18. **Marion** : 'fin ça m'intéresse beaucoup plus en tout cas
 19. **Manu** : bah tu prends le risque de::
 20. **Marion** : ouais mais c'est c'est dans l'idée en fait [de toute façon j' suis tou'
 21. **Manu** : [de le casser mais dans tous dans tous les cas c'est
 22. **Marion** : j' suis toujours un peu dans la limite tu vois d'entre heu[::
 23. **Manu** : [oui (.) bah c'est intéressant ça
 24. **Marion** : solide ou pas tu vois
 25. **Manu** : ouais (.) c'est intéressant cette limite
 26. (2.0)
 27. **Marion** : et en fait en transparence c'est pas mal parce que tu vois beaucoup plus la texture du::
 28. du tissu quoi (.) du k-way
 29. **Manu** : (*s'approche pour voir*)
 30. **Marion** : tu vois t'as le: t'as l' quadrillage [(1.0)
 31. **Manu** : [(*penche la tête pour observer de près*)
 32. ah ouais p'tain ouais
 33. **Marion** : donc heu c'est assez intéressant quoi
 34. (1.0)
 35. **Marion** : alors que quand c'est épais tu le vois absolument pas quoi
 36. (3.0)
 37. **Marion** : donc après en fait ce qu'il [faut faire c'est que faudrait que je fasse une couche fine (.)
 38. [(*pose l'objet*)
 39. [partout (.) je pense que je vais vaseliner histoire d'être sûre
 40. [(*décalle les petites particules de cire qui sont restés collés sur le poncho*)
 41. et après l'idée c'est [de d'arriver à le retourner]
 42. [(*mime avec ces deux bras le geste de retourner le moulage*)]
 43. [(1.0)]
 44. [(*croise les bras sur ses genoux*)]
 45. pour le démouler à l'envers
 46. [en fait (.) tu vois [tirer le tissu] [au lieu de [soulever la [plaque de cire
 47. [(*retourne un angle du poncho*)=
 48. [(*tire vers elle l'angle du tissu*)=
 49. [(*me regarde.....*)]
 50. [(*geste de soulever avec les deux mains*)
 51. [(*se lève, observe l'objet*)

Cette séquence se caractérise par la présence simultanée de différentes activités. Il y a l'activité d'observation du moulage et d'enquête qui occupe principalement Marion et dans laquelle je m'engage épisodiquement et l'activité de branchement d'un nouveau micro qui n'occupe que moi. Ajoutons un dernier type d'activité, l'échange de parole qui nous engage tous les deux et qui s'intègre plus ou moins à l'activité d'observation. Ces trois activités se déploient soit simultanément, soit en alternance comme à la ligne 14 où je quitte provisoirement l'observation du moulage et les expressions verbales affiliées pour retourner à mes branchements pendant que Marion se reconcentre sur l'artefact. Ainsi à la ligne 16, lorsqu'elle reprend la conversation après 14 secondes de silence (mais pas d'inactivité), je suis affairé sur les micros et non pleinement engagé dans l'échange verbal. Globalement, mon attention à la conversation est relativement limitée et se voit partagée entre l'échange et le branchement du micro. L'échange de parole n'est d'ailleurs pas une conversation au

sens strict mais une partie plus ou moins importante d'une activité commune plus large, l'observation attentive et d'enquête, activité qui entre elle-même en concurrence avec le branchement du micro.

L'attention que je porte au moulage est sans commune mesure avec l'attention que lui porte Marion. À aucun moment je m'engage dans une observation active du moulage, motivée par la recherche de propriétés esthétiques pouvant guider l'action future. Si je regarde l'objet à deux reprises (L.6 et L.30), c'est à chaque fois sur ses indications, la première fois pour voir les plis et la seconde pour voir la texture. C'est elle qui « lit » l'objet et guide mon regard. Si je participe pleinement à l'échange verbal, ce n'est qu'en tant que récipiendaire ou destinataire que je participe à l'activité d'observation et d'enquête. Je ne prends jamais le rôle actif équivalent au statut de locuteur. Je suis le spectateur – un spectateur distrait par une activité tierce – de l'enquête menée par Marion, tout en produisant des remarques et commentaires à propos des observations qu'elle formule.

L'enquête de Marion relève des prérogatives de l'auteur, à sa pleine et entière autorité quant aux suites à donner à son projet. Les observations qu'elle formule, les questions qu'elle exprime sont entièrement tournées vers les actions à réaliser dans un futur proche. M'engager dans l'observation et l'enquête avec la même intensité que Marion revient à prendre un rôle actif dans le projet car il ne s'agit pas simplement de mettre en lumière les propriétés de l'artefact mais bien de les faire apparaître selon leur pertinence et leur capacité à faire émerger une problématique qui sera dans un second temps l'objet de l'attention afin de trouver les solutions pour la résoudre. Ainsi, lorsque je suggère de jouer avec l'éclairage (L.9) pour résoudre le problème des plis qui sont à peine perceptibles, Marion écarte cette solution au profit d'une autre possibilité : jouer sur l'épaisseur du moulage (L.10 et L.13).

Lorsque Marion cesse son activité d'observation et d'enquête, elle projette un certain nombre d'actions (L.37). C'est la confirmation que l'activité d'observation est motivée par la recherche de solution, par la mise en place d'un programme d'actions. Ce dernier tour de parole s'apparente clairement à une conclusion. Outre la présence de marqueurs sémantiques comme « donc », elle exprime le devenir du projet. L'activité d'observation cesse, Marion détourne son regard de l'objet, le pose au sol et peu après se relève alors qu'elle était accroupie. De plus, on notera une intensification de l'expression corporelle, en particulier des gestes iconiques, c'est-à-dire des gestes qui ont vocation à représenter un objet ou une action. Elle mime ainsi l'action de retourner le moulage, de tirer le tissu³², et celle de soulever la plaque, cette dernière étant une action à ne pas faire. Cette expressivité

³² Ce geste iconique a la particularité de faire intervenir des ressources matérielles, le véritable poncho dont elle retourne un coin puis le tire comme si elle le décollait.

corporelle sont des indices en faveur d'un adressage manifeste à destination d'un interlocuteur³³. La présence du pronom *tu* et le regard vers son interlocuteur termine de lever le doute.

Marion récapitule le processus autant pour m'expliquer sa démarche que pour solutionner la question du démoulage. En même temps qu'elle me parle elle est plongée dans une activité de résolution de problème. Le problème pourrait être formulé ainsi par Marion : *comment démouler une plaque de cire d'une telle finesse qu'elle en deviendra cassante ?*³⁴

Pour résumer, cette activité d'observation et d'enquête a donné lieu à un programme d'actions que l'on peut résumer en trois étapes : 1) faire une fine couche, 2) graisser le poncho, 3) retourner l'ensemble pour le démouler à l'envers. L'activité de parole produite pendant cette activité est de l'ordre de l'explicitation. Marion rend compte verbalement de ses observations et inférences. Ma participation à cet échange de parole se résume à accompagner l'enquête de Marion sans y prendre une part active.

Parler d'autre chose que de ce que l'on fait

Ensuite, Marion s'engage dans une tâche longue et fastidieuse, graisser la totalité de la surface du poncho. Le graissage va prendre une heure. Les échanges que nous avons pendant cette activité sont d'une toute autre nature. Ils se caractérisent par une dissonance totale entre les thèmes conversationnels et l'activité en cours. Il ne s'agit plus de parler de ce qui a été fait. L'activité se déploie d'elle-même. Le caractère répétitif des gestes à accomplir conduit à une évidente lassitude qu'il convient de dissiper en discutant. On aborde des sujets de tous les jours. On s'aperçoit que nous habitons dans le même quartier. Je la questionne sur son diplôme à venir, sur les projets en cours. On revient sur un suivi de projet du mois dernier auquel j'ai assisté. La conversation prend parfois le dessus sur la tâche à effectuer. Elle s'arrête, relève la tête et donne le change pendant quelques dizaines de secondes avant de se laisser à nouveau à ses automatismes. Certaines tâches sont ingrates, sans valeur ajoutée et ne nécessitent aucune dextérité ou virtuosité technique, un châssis à construire, une vidéo à dérusher, une image à détourner, etc. : « bon faut que je fasse une pause, j'en peux plus ». Cette activité qui se caractérise par des tâches répétitives est aussi typique des projets artistiques que

³³ On peut cependant imaginer qu'une personne produise ce type de gestes en l'absence d'interlocuteur, tout comme il est possible de se parler à soi-même. De toute évidence, ces gestes seraient « chuchotés » et non déployés avec l'expressivité qui sont les leur dans cet extrait. Un geste à soi-même sera sans doute esquissé plutôt que pleinement exécuté, à l'image d'une parole pour soi qui, le plus souvent, se murmure dès lors qu'elle n'est pas pleinement intériorisée.

³⁴ Remarquons que le problème se pose même si elle réalise un moulage épais et donc plus solide. La taille du moulage rend difficile toute manipulation. D'ailleurs, bien que le test réalisé soit de petite taille, Marion aura mis 45 secondes pour décoller du poncho.

l'activité d'observation attentive et de résolution de problème que nous avons décrite plus haut. Pour récapituler, nous avons mis en lumière, à ce stade, plusieurs activités typiques dans la conduite de projet artistique :

- l'essai technique à petite échelle où l'on compare deux alternatives (moulage avec ou sans graisse)
- l'observation attentive, la prise de recul à une étape clé du projet (observation du moulage de ce nouveau textile)
- identification des aspects « intéressants », ceux qui ont un intérêt esthétique pour l'auteur (la trame du k-way est visible uniquement lorsque le moulage est fin)
- l'établissement d'un nouveau programme d'actions pour poursuivre le projet suite aux changements d'orientation à la fois esthétique (faire un moulage fin) et technique (trouver une solution pour démouler sans casser)

Nous observons également que l'activité de parole associée à ces types d'activité est différente et permet d'éclairer mon statut de participation à la fois d'ethnographe et d'ancien étudiant en école d'art. L'activité de parole qui se déploie pendant l'observation attentive du premier essai de moulage contraste avec celle qui a lieu pendant le graissage du poncho. Dans le premier cas, l'activité de parole explicite l'activité en cours et participe à son accomplissement tandis que dans le second, nos échanges de parole sont sans rapport avec le graissage du poncho.

1.2.2 L'opération de moulage

Le lendemain, le moulage peut commencer. Les petits morceaux de cire, fragments de précédents moulages, sont dans la poêle. Ils fondent lentement. La tâche s'annonce tout aussi longue voire répétitive mais participe plus directement au résultat final. Elle est surtout plus complexe et demande une attention plus soutenue afin d'atteindre le résultat souhaité.

La cire est prête. Marion place une planche de bois près du poncho pour y poser la poêle sans faire fondre la bâche qui protège le sol. Elle commence le moulage en appliquant la cire liquide avec le pinceau plat. Je suggère de verser directement la cire sur le poncho. Après quelques hésitations, elle tente l'opération. La cire s'épanche un peu hors du poncho, elle la redirige avec le pinceau. La chaleur ainsi que la masse liquide qui s'étend subitement sur le poncho créent de légers plis sur le tissu. On pourrait presque voir, si l'on s'y penche attentivement, l'endroit même où la cire a coulé avant de se répandre. Je souligne le fait que la matière qui sert au moulage « déforme » le support qu'elle doit mouler.

Cette première poêlée de cire devenue pratiquement sèche, on observe le résultat. Marion détecte des endroits où la cire est trop fine. Elle se déchirerait à toute tentative de démoulage. Verser directement la cire fondue à l'avantage d'être rapide mais s'avère problématique sur ce point. Une deuxième couche devra être appliquée au pinceau plat. La poêle est sur le feu, il faut recouvrir toute la surface avant de revenir sur les détails. En attendant, Marion découpe une bande de grillage. Je lui demande des précisions sur ce qu'elle est en train de faire avec cette bande. Elle m'explique alors qu'il lui faut trouver un moyen de suspendre l'objet, de trouver un dispositif d'accrochage. En fin de cursus, on notera que Marion intègre dès à présent des questionnements relatifs à l'exposition de l'objet, à la façon de le montrer. Elle donne à voir une maîtrise de l'ensemble du processus d'élaboration d'une œuvre en se projetant dès maintenant dans des modalités d'accrochage et de monstration.



Figure 7 : Solution d'accrochage

C'est un petit rouleau de grillage d'une hauteur d'environ vingt centimètres. Elle réfléchit et teste différentes façons de disposer la petite bande grillagée. Elle la place d'abord en haut du poncho, d'une épaule à l'autre, se ravise et le positionne à la verticale, avant de revenir à sa première idée en prenant soin de redécouper la bande sur les épaules uniquement, pour se positionner de part et d'autre de l'encolure et ne pas superposer le grillage à la capuche.

Les tâtonnements sont observables. La recherche d'une solution pour suspendre l'objet se fait en temps réel, dans l'ici et maintenant de la situation, et par le concours des objets disponibles dans l'environnement immédiat. Ces objets, le poncho et la bande de grillage sont agencés entre eux. Ils

sont manipulés et disposés de différentes façons. C'est par le recours à ces objets et l'action de les agencer qu'une solution est en train d'être recherchée. Il ne s'agit pas de sortir de l'environnement matériel et perceptif immédiat, de se couper des ressources sémiotiques qu'il offre en allant s'asseoir à son bureau pour réfléchir *in absentia* et de façon abstraite à une solution à mettre en place. Cet exemple renseigne sur les procédés par lesquels un problème est résolu de façon pratique, dans l'action, par le concours des objets.

Conceptualisé en sciences sociales sous les termes d'*action située* ou de *cognition distribuée*, on trouve parmi les acteurs du monde de l'art et notamment les enseignants, des métadiscours pour penser ce recours à l'action et aux objets. Il s'agit ni plus ni moins d'expérimenter. Comme nous le verrons plus loin (Extrait 10 : Inspiration et méthode), l'expérimentation est régulièrement explicitée par les enseignants aux étudiants novices comme une méthode de base de l'activité de création. L'*expérimentation* est un enjeu majeur dans la création et dans l'enseignement de l'art. Elle fait l'objet d'une réflexivité importante identifiable dans un grand nombre de métadiscours sur l'activité de création.

La deuxième poêle de cire est prête. Je l'avertis. Elle termine de redécouper à la bonne longueur la bande de grillage destinée à l'épaule droite. Elle vient chercher la poêle et, les mains prises, me met à contribution en me demandant si je veux bien débrancher la prise. On s'amuse que je devienne son assistant. L'opération recommence. Marion applique de la cire sur les bords en débordant sur la bâche pour coller le poncho et que la cire ne se glisse pas entre celui-ci et la bâche. Malgré les inconvénients de la technique, elle poursuit en versant la cire liquide mais cette fois par petites coulées qu'elle prend soin de guider avec son pinceau plat. La technique se perfectionne. Néanmoins, elle remarque un problème : « oula c'est pas beau ça ».



Figure 8 : Un gros pâté de cire

Un gros pâté de cire s'est formé à un endroit. Elle rectifie la zone en la faisant fondre au décapeur thermique, outil qui était branché, prêt à l'emploi et à portée de main. Elle s'en était servie avant de commencer pour nettoyer les derniers petits résidus de cire collés à l'endroit du test. L'air propulsé du décapeur fait fondre et déplace la cire devenue liquide, du centre vers l'extérieur du flux d'air et la repousse dans les creux infimes du tissu qui ne sauraient être parfaitement plats. Encore liquide, elle repousse avec des petits coups de pinceau la cire vers l'intérieur de la zone que le flux d'air chaud a fondu et repoussé, sans succès. La cire tiède se fige au contact du pinceau ce qui laisse des marques disgracieuses. Marion cherche à produire une surface relativement plane, du moins sans arêtes et bosses anguleuses. Elle décide finalement de réappliquer de la cire chaude en espérant que ces marques et surépaisseurs grossières disparaîtront en fondant avec cette nouvelle couche.

L'extrait débute après avoir utilisé le décapeur pour rectifier la zone problématique et juste au moment où Marion utilise le pinceau plat.

Extrait 4 : Rectifier le moulage

1. **Mah :** *(tente de déplacer la cire liquide avec le pinceau)*
2. *(inspire)*
3. **Manu :** ça va refaire la même chose [si tu le fais au pinceau]
4. **Mah :** [ouais\ faut que j'en recoule dessus je crois]
5. **Manu :** nan mais si tu le fonds (0.5) et que tu laisses après resécher ça va:
6. **Mah :** bah non parce que [ça s'enlève de
7. *[(tend le bras pour saisir le décapeur)]*
8. **Manu :** ah: ça souffle en même temps
9. **Mah :** ça va dans les creux
10. *(utilise le décapeur sur la zone pendant 5 secondes en essayant de ramener la cire vers le centre)*
11. **Manu :** ah ouais
12. *(2.0)*
13. **Manu :** faudra que t'en remettes
14. **Mah :** je pense que c'est pas forcément la meilleure technique³⁵
15. **Manu :** ou plus haut
16. **Mah :** ça revient au même
17. *(pose le décapeur)*
18. *(observe en silence pendant 6 secondes)*
19. nan mais je pense qu'i' faut que je refasse une couche par-dessus heu
20. **Manu :** ouais
21. **Mah :** peut-être au pinceau tu vois

À la ligne 6, Marion se positionne en désaccord avec la solution que je propose et qui consiste à refondre la cire et la laisser sécher sans intervenir avec le pinceau. Pourtant, elle utilise de nouveau le décapeur comme si elle se rangeait à mon avis. À première vue, il semble y avoir une dissonance entre le discours et l'action. L'hypothèse selon laquelle Marion voudrait me faire la démonstration que le décapeur est une solution à proscrire n'est pas satisfaisante. En observant de plus près, on remarque que Marion ne se sert pas du décapeur pour les mêmes raisons. La première fois, elle le positionne à la verticale de l'endroit à rectifier tandis que lors de la seconde tentative, elle l'oriente de biais et décaler par rapport à la zone qui vient d'être fondue, en essayant de ramener la cire vers cette zone (L.10).

³⁵ A propos de l'utilisation du décapeur thermique



Figure 9 : Essai de rectification

On note également les longs temps d'inaction où elle observe en silence ce qui vient d'être fait. Mais décrire cette situation par le terme même d'*observation* est à questionner. À l'issue du test qu'elle a fait la veille, Marion avait effectivement observé attentivement la petite plaque de cire qui avait fonction d'essai. Ici, la situation est différente, son attitude aussi. Bien qu'elle soit immobile, accroupie face à l'objet, le regard orienté vers le problème, elle n'est pas dans une recherche de propriétés visuelles, de caractéristiques particulières ou curieuses. La forme visuelle est identifiée. Elle sait quoi regarder. Le diagnostic est déjà fait. Elle est manifestement en pleine réflexion sur la façon de régler le problème. Soulignons qu'elle maintient le contact visuel avec la zone problématique (peut-être par intermittence, l'angle de vue ne permet pas d'en attester). Habituellement un des signes d'un individu en pleine réflexion est un regard porté à mi-distance. On dira communément qu'il regarde « dans le vide ». Dans le cas où cet individu réfléchit à une disposition ou une configuration d'objets ou de formes réelles et présentes dans son champ perceptif, alors le lien visuel est maintenu. La réflexion ou l'imagination vient comme se projeter sur le réel. Nous sommes alors en situation de « déplacer » les objets par la pensée, de leur « appliquer » les opérations les plus diverses et ce d'autant plus aisément que l'on garde sous les yeux les objets en question. En définitive, Marion poursuivra l'application de la cire en utilisant le pinceau plat et abandonnera l'autre technique, plus rapide mais aussi plus aléatoire.

1.2.3 L'objet réalisé

Le moulage est fini. Il doit désormais être parfaitement sec pour être démoulé. Le surlendemain, quand j'arrive dans l'atelier, la pièce est accrochée au mur. Je donne mes impressions. Marion ayant déjà eu tout loisirs d'observer le résultat et n'ayant, moi-même, pas assisté aux dernières étapes de la réalisation, elle est en mesure de me guider dans mes observations et de m'expliquer les causes de tel ou tel aspect de la pièce.



Figure 10 : Le moulage accroché

Je constate par exemple que la fermeture éclair près de l'encolure n'a pas été moulée. Elle m'informe alors des difficultés qu'elle a eu à décoller la cire de cette partie. La plasticine, appliquée préalablement sur la fermeture pour éviter que la cire ne pénètre dans les moindres interstices et empêche le démoulage, a fondu avec la cire. Les deux matières se sont amalgamées obligeant Marion à gratter cette partie pour permettre le démoulage.

Je m'arrête ensuite sur la couleur, d'un jaune vif, que je qualifie de « curieuse » voire de « cheap »³⁶, rappelant des objets plastiques bas de gamme. Lorsque la cire était encore sur le poncho, sa teinte

³⁶ Ces critiques de ma part ne sont pas à considérer comme les marques d'une asymétrie épistémique entre l'étudiante et moi-même, ni d'un statut d'enseignant que je prendrais de façon épisodique. Un autre étudiant aurait pu faire les mêmes remarques comme en atteste l'extrait : Conversation entre étudiants, situé en annexe.

apparaissait plus terne, dans un ton rompu jaune sombre. Le moulage légèrement diaphane laissait voir la couleur verte du poncho. Mais sur le fond blanc de la cimaise, le jaune se détache nettement et devient vif. Marion entend la remarque et s'interroge si elle ne devrait pas le refaire dans « les couleurs des k-way » et donc s'approcher d'une reproduction de l'objet moulé. Pour autant, elle souligne que cette couleur assez claire laisse voir la texture du k-way, ce qui n'est pas certain avec une couleur plus foncée. Il lui faut tester d'autres teintes que celle utilisée par défaut en fonction de la matière première dont elle disposait sur le moment. C'est en effet de la cire récupérée de précédents moulages et non un choix parfaitement déterminé. C'est une motivation d'ordre pratique et économique plus qu'une motivation esthétique.

L'artefact ainsi réalisé n'est pas l'œuvre définitive, des « réglages » sont encore à faire, notamment pour la couleur mais aussi pour le système d'accrochage qui est jugé trop bricolé en l'état. Je m'interroge ensuite sur la possibilité de faire un moulage positif du vêtement au lieu d'en tirer une empreinte. Nous sommes dans une interaction où domine le questionnement. Je l'assiste dans cette phase exploratoire destinée à relancer le processus en imaginant d'autres voies possibles, en essayant d'identifier des variables sur lesquelles agir. L'interaction rend cette phase explicite et permet la verbalisation et l'échange de points de vue. Pour autant, ce n'est pas l'interaction qui institue cette phase d'observation et de jugement. Le « pas de côté », le recul sur ce qui vient d'être fait est une attitude indépendante de l'interaction que ce soit avec un enseignant ou un tiers. Cette phase peut être silencieuse ou intérieure voire laisser de côté la pensée verbale.

Suivre l'évolution d'un projet sur le temps long permet de souligner certains aspects de la réalité du travail en mettant en évidence quelques-unes des activités typiques à tout projet artistique comme l'essai technique, l'observation ou la résolution de problème. Il s'agit également de porter attention à l'activité d'élaboration du projet qui précède les rendez-vous individuels avec les enseignants que nous analyserons ensuite. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, de grandes phases de travail sont réalisées de façon solitaire par les étudiants, que ce soit au niveau de la réalisation matérielle (monter une vidéo, peindre une toile, etc.) ou à un niveau conceptuel et symbolique quand il s'agit de réfléchir à une première idée ou de comprendre ce qui a été entrepris, autrement dit de produire du sens à l'aune de ce qui a déjà été produit comme un croquis, une maquette ou le début de la réalisation du projet en lui-même.

Si l'approche conversationnelle a des difficultés à rendre compte de ces phases de travail solitaires et hors d'une activité de parole observable³⁷, la vidéo ethnographie, quant-à-elle, permet une description de l'activité entreprise pour mener à bien le projet. Nous avons donc tenté une description détaillée de l'activité en soulignant le travail pratique de découverte du sens à mesure de la réalisation effective du projet. Ce travail de découverte se produit lorsqu'un problème surgit. Autrement dit, la production de connaissance pendant la réalisation du projet est généralement concomitante à la résolution d'un problème. C'est l'apparition d'un problème qui impose un arrêt dans la réalisation effective et qui se traduit par une activité attentionnelle, l'observation attentive, qui assoit la connaissance sur la perception et l'identification d'aspects comme dans notre exemple où la trame extrêmement fine du textile type « k-way » est imprimée dans la cire et apparaît comme digne d'intérêt. Uniquement visible lorsque la couche de cire est très fine, cet aspect va être mis en regard de la notion de fragilité et contribue ainsi à produire de la connaissance sur le projet et construire le récit qui en sera fait. Cet aspect va également donner une nouvelle orientation à la réalisation du moulage, il sera le plus fin possible et impose donc de prendre toutes les dispositions nécessaires pour le démouler sans le casser en graissant au préalable le poncho. On voit ainsi l'imbrication entre opération technique et production de connaissance par le travail de découverte.

Le langage verbal n'est pas l'unique source de la production de connaissance et des procédés de découverte. La perception et l'activité attentionnelle y jouent un rôle majeur. Certes le verbal participe, dans notre exemple, à l'explicitation de ce travail de découverte, mais rien ne permet d'affirmer que l'activité verbale et plus particulièrement conversationnelle est déterminante ici. Elle est une fenêtre sur l'activité de découverte, un moyen d'en faire la description au même titre que l'observation directe des actions et attitudes de Marion rend compte pour un observateur extérieur de ce qu'elle fait.

Dans cette ethnographie, ma présence sur place rompt ce cadre de travail solitaire de sorte qu'il devient possible d'utiliser les méthodes de l'analyse de conversation pour l'étude des interactions en plus de la description des actions non-conversationnelles que permet l'observation directe et surtout par la modalité d'enquête de vidéo-ethnographie. Indéniablement, ma présence suscite l'activité de parole. À l'inverse des situations de suivi individuel avec un enseignant, l'activité de parole que nous avons tous les deux est ici de moindre importance que l'activité générale de moulage. Marion est là pour travailler à son projet, moi pour l'observer et l'enregistrer. Nos moments d'échanges sont

³⁷ L'hypothèse d'une parole intérieure participant à ces moments de travail en solitaire n'est pas exclue mais inobservable et donc non descriptible par les méthodes de vidéo-ethnographie.

épisodiques et n'ont pas tous le même rapport à l'activité en cours. Si je suscite, à certains moments, une explicitation de ce que Marion est en train de faire (Extrait 1 : Tu vas tester quoi), cela ne constitue pas la totalité ni même l'essentiel de nos interactions comme lors de la très longue phase de graissage du poncho où la conversation était des plus ordinaires et sans rapport avec l'activité en cours ou le projet.

Pendant l'enquête de terrain, il s'agit de la seule fois où j'ai suivi l'évolution d'un projet sur le temps long. Je privilégierai ensuite les interactions entre étudiant et enseignant où la production de parole est institutionnalisée lors de deux situations typiques, les suivis et les bilans. Cette semaine avec Marion marque une réorientation dans la constitution du corpus de données. Elle est symptomatique de la façon dont j'abordais le terrain en privilégiant, comme informateur, les étudiants plutôt que les enseignants. Il m'était, en effet, plus naturel de me tourner vers eux et de retrouver en partie, les habitudes interactionnelles que j'ai connues en école d'art avant de m'engager dans ce travail de thèse. Dorénavant, mes recherches porteront sur les échanges entre enseignant et étudiant lors des situations de type suivi individuel de projet ou bilan semestriel. Ces deux situations de parole ne sont pas suscitées par l'ethnographe. L'activité de parole y est centrale, c'est une activité à part entière. Elle me permettra de viser mon objectif initial d'étudier le rapport entre l'œuvre et le langage en évitant d'avoir à susciter des situations de parole comme des entretiens. L'interaction étudiant/enseignant est apparue comme essentielle pour rendre compte de la dimension pédagogique mais surtout de l'inscription des processus de création dans leur écologie, dans leur environnement que constitue l'institution scolaire. S'imposera alors, la dimension pratique et interactionnelle, le déploiement du projet par les actions réalisées à travers la langue.

Chapitre 3 : Qu'est-ce qu'un sujet de cours ?

Après avoir présenté, dans le chapitre 1, le fonctionnement général des écoles d'art puis, dans le chapitre 2, l'activité de création d'une étudiante dans son atelier, nous aborderons ici ce qui apparaît comme la première étape dans l'élaboration d'un projet : le sujet de cours. Comment est conçu et formulé le sujet donné aux étudiants ? Quelles sont ces spécificités, notamment sur le plan linguistique ?

Dans une école d'art, le sujet d'un cours de pratique, par exemple, de vidéo ou d'installation, peut imposer de nombreuses propriétés comme le médium et le thème, mais aussi les règles ou le contexte de production, ainsi que le lieu et les modalités d'exposition. Le sujet s'oppose au projet personnel pour lequel l'étudiant ne se voit imposer aucune contrainte, ni de médium, ni de technique, ni de thème.

De façon générale, le sujet est souvent présenté par les enseignants comme un « prétexte » à la création, autrement dit comme une proposition, plus qu'une injonction. Néanmoins, les sujets ne ménagent pas de façon égale le même espace de liberté, certains étant plus contraignants que d'autres, en particulier en début de cursus pour les étudiants débutants ou lors des cours d'initiation à un médium ou une discipline. La conception des cours et des sujets est à discrétion des enseignants. Certains mettent en place un cadre de contraintes clair quand d'autres laissent plus de souplesse. La tendance est malgré tout à une forte tolérance à jouer avec le sujet, à se l'approprier quitte à s'en écarter.

Un sujet peut prendre des formes variées jusqu'à prendre comme point d'appui d'autres œuvres comme l'illustrent ces deux exemples : un album de musique contemporaine composé par Philip Glass et une nouvelle de Kafka intitulée *Le Terrier*. Le premier s'inscrivait dans le cadre d'un ARC orienté vers l'installation ou la performance et s'intitulait comme l'album qu'il prenait pour thème. Le second était donné aux étudiants de première année dans un cours de dessin. La plupart des étudiants ont pris pour thème de leur projet le titre même de la nouvelle. Certains ont essayé de traduire une ambiance ou un détail du livre. Parfois c'est un lieu qui participe grandement à faire le « sujet », comme dans ce workshop de trois jours où les étudiants ont exploré un ancien site d'extraction d'ardoise et produit une installation dans les locaux de l'école avec des matériaux ou documents (photos, vidéos, textes) provenant du site. Dans d'autres cas, c'est un dispositif ou un contexte qui est proposé sans autres instructions que de produire quelque chose. De nombreux sujets proposent ainsi de s'inscrire dans le

cadre d'une exposition. C'est l'évènement qui suscite alors la production de projets ou d'œuvres. C'est surtout l'occasion de former les étudiants à la mise en espace, la mise en exposition.

Le sujet : première ressource langagière

Le sujet donné aux étudiants constitue le point de départ du projet. S'ils peuvent prendre des formes très variées comme un album de musique ou un roman, ils sont généralement de nature verbale et s'apparente à un intitulé. Ce titre ou thème de travail fait parfois l'objet d'une attention esthétique de l'enseignant qui le propose comme sujet. On notera alors une certaine créativité dans la formulation des titres comme dans cet intitulé, *Paysage par effraction*, dont la construction syntaxique peu commune³⁸ produit un effet poétique et une signification instable. Il n'est pas rare de croiser des intitulés comme « la frontière », « chaise, territoire », « site, non site », « la rumeur », etc.

On trouvera fréquemment des énoncés exprimant une notion typique de l'art moderne ou contemporain. « Site, non-site » fait explicitement référence au travail de l'artiste du Land Art, Robert Smithson. Généralement, les sujets relèvent d'une certaine typicité assurant par-là un ancrage dans le déroulé historique de l'art et participant à la relative stabilité des thèmes de ce champ. Si le mot *chaise* ou l'objet auquel il renvoie n'a rien de prototypique³⁹, celui de *territoire* est un grand classique des notions génériques rencontrées dans les arts plastiques. Au niveau sémantique « frontière » fait partie du même champ domanial que « territoire ». Pour plus de commodité et ne pas confondre le sujet d'un cours avec le sujet grammatical, j'appellerai ces formes langagières courtes des *sujets-mots*.

Quelles sont les caractéristiques linguistiques des sujets-mots ? En premier lieu, on notera que les sujets sont rarement exprimés sous la forme d'une phrase ou d'un long énoncé. Généralement concis, ce sont pour beaucoup des syntagmes nominaux voire des noms communs seuls. Il relève donc plutôt du lexique que de la syntaxe. Autrement dit, les ressources qu'offrent typiquement les sujets de cours donnés aux étudiants relèvent plutôt du domaine des mots, du lexique, de la sémantique.

Quelle fonction a le lexique dans le processus de création, en particulier dans la proposition d'un sujet ? Bülher considère le langage comme un système à deux classes, celle du lexique ou du mot et celle de la syntaxe ou de la phrase.

Un système du type du langage construit chaque représentation symbolique complète (et détachable de la situation) en deux étapes qui doivent être abstraitement distinguées. [...] On voit une première classe de structures langagières et d'institutions correspondantes se comporter comme s'il s'agissait de

³⁸ Ce qui précède *par effraction* est habituellement un verbe : *entrer par effraction*. La forme grammaticale « correcte » eût été *paysage fracturé*

³⁹ Déplacé dans le champ du design d'objet, le mot *chaise* regagne en typicité.

découper le monde en lambeaux, ou de le décomposer en classes d'objets, de procès, etc., ou de le réduire en éléments abstraits, et d'appliquer un signe à chacun de ces éléments, tandis que la seconde s'efforce de fournir les moyens sémiotiques pour une construction intégrale du même monde (de ce qui est à représenter) selon des relations. (Bühler, 2009, p. 165-166)

Un système symbolique basé uniquement sur la classe du lexique ne donnerait qu'un code. Il précise immédiatement que ces deux classes – le lexique et la syntaxe – sont si étroitement liées qu'il devient difficile de les séparer. Elles sont prises l'une l'autre dans une étroite relation de « coopération » et de « dépendance ». Le mot seul ne saurait être « du langage ». Il est incapable de construire des représentations complexes, de « représenter de manière suffisamment différenciée et exacte une *diversité illimitée* au moyen d'un stock limité de conventions » (*Ibid.*, p.169) . Cependant, un sujet qui est exprimé par un unique mot, comme les exemples précédents, joue un rôle dans le processus de production⁴⁰. Il tient sa puissance de suggestion à ce qu'il peut être abstrait de toute situation. Il flotte au milieu de nulle part. De plus, le mot isolé n'est pas déterminé par le contexte de la phrase : « c'est seulement l'unité sémantique de la phrase qui confère au mot la plénitude de signification et la précision de signification les plus élevées qu'il ait atteintes » (*Ibid.*, p.166).

Privé de cette précision, le mot isolé présente virtuellement toutes les significations qu'il peut être en mesure d'exprimer. Certes, comme nous l'avons dit, le sujet ne prend jamais uniquement la forme d'un mot. Il est explicité, exemplifié ou illustré. Mais il peut à tout moment être remobilisé pour lui seul, repris dans de nouvelles phrases et dans un nouveau sens, générer un nouvel imaginaire. Le mot ne se déploie plus en phrases mais devient, en termes bühleriens, le point de départ d'un « voyage en imagination ». Le mot est alors l'embrasseur d'un parcours mental. La représentation symbolique (*darstellung*) qui se définit comme « la figuration par le langage » fait place à la représentation mentale (*vorstellung*) mais aussi à d'autres modes de représentation ou de figuration comme le dessin, etc.

L'artiste ou l'étudiant qui se verrait proposer un sujet comme « l'accumulation » ou « la frontière » serait dans la situation de créer un référent atypique car original, correspondant à ce nom. L'écart face à la typicité devra être négocié. En d'autres termes, le travail proposé par l'étudiant doit faire écho au sujet tout en trouvant des formes originales pour l'exprimer au risque d'être littéral ou illustratif. L'artiste ne doit pas perdre de vue les traits hautement reconnaissables de *l'accumulation* tout en s'éloignant suffisamment de ce centre prototypique. Si le rapport entre le langage et l'œuvre se fait ici dans un mouvement allant du langage (le sujet du cours) vers l'œuvre (le projet que doit réaliser

⁴⁰ L'usage du lexique à des fins de recherche créative, de relance du processus, n'est pas exclusif au sujet que donne un enseignant. Dans le cours de la conversation, il est fréquent que les acteurs isolent un mot, souvent un nom, pour profiter de sa polysémie et de son caractère indéterminé.

l'étudiant), l'enjeu sera de même nature lorsque l'œuvre, une fois achevée, fait l'objet d'une présentation orale. Le choix des mots et en particulier des notions employées par l'étudiant est l'objet d'une attention particulière. Le discours de l'étudiant sera en effet jugé à la lumière de ce que les enseignants perçoivent du projet. Ainsi, pour reprendre l'exemple d'un sujet comme « l'accumulation », il ne suffit pas d'affirmer que son projet relève de l'accumulation, encore faut-il que cela soit directement perceptible dans le projet. Nous interrogerons, dans la partie 4, ce rapport entre perception et discours et les phénomènes de dissonance qui peuvent se produire entre les deux donnant lieu à des critiques comme : « il y a une telle distance entre ce que tu dis et ce que l'on voit ... ».

Après avoir souligné la dimension figurale des intitulés et sujets de cours, interrogeons la façon dont ils sont effectivement mobilisés dans l'interaction. Comment les sujets sont énoncés et explicités aux étudiants ? Comment s'inscrivent-ils dans la première séance d'un cours de pratique ? En effet, les sujets-mots ne fonctionnent pas seuls et sont pris dans un ensemble de contraintes ou d'instructions de différentes natures. Lors de la première séance du cours, ils font l'objet d'une explicitation et d'une exemplification. Le sujet-mot se déploie alors en phrases et en récit, et prend place dans un champ pictural de références artistiques. Le recours aux références artistiques, c'est-à-dire des œuvres que l'on choisit de montrer aux étudiants pour leur appartenance à une thématique, est l'outil pédagogique par excellence pour montrer ce qu'il est possible de faire et mettre en place un imaginaire. Pour autant, l'unique mot ou le syntagme qui fait office de thème⁴¹ joue un rôle central. Il est le pivot qui symbolise cet imaginaire et exprime le thème.

1.3.1 L'énonciation du sujet

Notre objectif est de décrire la façon dont est conçu un sujet, comment son cadre ou périmètre est posé et présenté aux étudiants en début de cours. En cela le sujet est un type particulier de consignes apparaissant en position première dans la séquence d'action. C'est une action inaugurale.

Lors d'un cours de pratique, la première séance se tient en groupe et est généralement destinée à la présentation du sujet. Les séances suivantes seront destinées aux suivis individuels de projets. On notera, à ce propos que l'explicitation des consignes du sujet se poursuit très souvent lors des suivis individuels d'étudiants en début de cursus, ce qui semble attester de certaines difficultés dans la compréhension des attentes.

Dans un premier temps, nous analyserons deux situations de cours type première séance dans lesquelles sont présentées les sujets. Le premier exemple est un atelier de vidéo destiné aux étudiants

⁴¹ Mais aussi, bien souvent, de titre du cours

de première année nous fournit un exemple typique de la façon dont un sujet est conçu et explicité. Le second cas est un ARC où sont principalement présentes des étudiantes de quatrième et cinquième année. Il nous permettra d'éclairer une des propriétés des sujets en école d'art, leur dimension ouverte et libre. Nous montrerons ainsi l'évolution des sujets suivant le cursus en comparant un sujet de phase programme (équivalent à la Licence), relativement contraignant, et un sujet de phase projet (équivalent au Master), laissant une plus grande liberté aux étudiants. Nous soulignerons également le rôle du format de participation, c'est-à-dire la façon dont est organisée l'interaction, dans la présentation et la compréhension des consignes du sujet en comparant les deux situations de cours.

En premier lieu, les deux études de cas de première séance laissent entrevoir quelques régularités dans la façon de concevoir et de présenter un sujet pour un cours de pratique. On note ainsi qu'un sujet est constitué : 1) d'un titre, 2) de la formulation des contraintes ou du cadre, 3) des exemples sous la forme d'une alternative, mais aussi des références d'œuvres d'artistes connus illustrant l'étendue des possibles. Ensuite nous décrirons les phénomènes de répétition des consignes lors des suivis individuels. Une analyse séquentielle nous permettra de comprendre les ressorts interactionnels faisant émerger de nouveau ces consignes.

Atelier vidéo

Cette séance inaugurale d'un cours de vidéo destiné aux étudiants de première année se passe dans la salle de conférence de l'école. Le choix de la salle a été guidé par certains impératifs comme la présence d'un équipement de vidéo-projection et sa capacité d'accueil. En effet, la première année est généralement celle qui dénombre le plus d'étudiants. L'enseignante est accompagnée d'une artiste vidéaste qui présentera son travail aux étudiants, celui-ci faisant écho au sujet du cours. Il est prévu qu'elle revienne pendant le semestre pour suivre l'avancée des projets.



Figure 11 : Séance inaugurale d'un cours de vidéo

L'interaction est principalement de forme monologique, l'enseignante s'adressant à l'auditoire des étudiants. Il ne s'agit pas d'une initiation aux techniques de la vidéo (prise de vue, montage, étalonnage, etc.), ni d'un cours magistral sur l'histoire de la vidéo. Pendant le semestre que dure ce cours, les étudiants devront réaliser un projet vidéo. Les enseignantes de ce cours n'apprendront pas aux étudiants à se servir d'une caméra, à cadrer une scène ou gérer l'éclairage. La visée de ce cours est donc de créer une « œuvre », l'accent est mis sur la dimension artistique et non technique ou théorique contrairement à d'autres cours qui relèvent davantage de l'initiation aux techniques de base d'une discipline ou d'un médium.

Une feuille A4 est distribuée, mentionnant l'ensemble des consignes, ainsi que des références d'artistes et de théoriciens. Une fois la feuille distribuée, elle débute la présentation du sujet :

Extrait 5 : Enonciation du sujet

1. **Prof :** et heu et donc heu c' que j' vais vous proposer justement par la vidéo (.) heu c'est d'essayer d'
2. développer heu une relation alors soit comme j'ai mis- donc le titre c'est poétique de la relation
3. (.) parce que heu c'est aussi heu (.) heu trouver un équilibre (.) donc soit (.) avec quelqu'un d'autre
4. (.) qui serait hors-champ (.) donc c'est-à-dire la caméra tournée sur vous (1.5) heu donc on parle
5. en fait de:: de caméra: et d'espace narcissique °que j' vais vous:° que j' vais vous préciser en fait
6. heu de quoi il s'agit (.) de dispositif narcissique (.) la caméra va être sur vous et vous allez
7. avoir quelqu'un en face de vous (.) et en fait mettre en place heu des gestes heu comment dire
8. des: des actions des performances vidéo (.) en fonction de l'autre (.) ou heu mh: avec un objet
9. c'est-à-dire heu quelque chose (.) voilà (.) comment tout d'un coup heu mon geste mon attitude
10. (.) heu: quelle relation j' vais établir avec ça (0.5) ou ça peut être aussi un face à face c'est-à-dire
11. où les deux protagonistes sont heu montrés (0.5) après à vous d'inventer en fait le dispositif
12. sachant que là on ne sera pas dans l'installation vidéo () là on est dans la mono-
13. bande on est dans une trace d'une performance d'une action qui aura été fait sans public (.)

14. et vous allez en fait grâce à ce moyen d'enregistrement ou le retranscrire heu ou:: ou l' présenter
15. (.) d'accord/ (0.5) alors ça peut être très court (.) ça peut être plusieurs actions (.) heu ce sera à
16. vous de: à vous de voir heu: °voilà°

On observe, dans cette transcription, les trois caractéristiques de l'énonciation d'un sujet : le titre, la formulation des contraintes et les exemples sous forme d'alternative. Au sens restreint, un sujet prend la forme d'un court énoncé qui fonctionne comme un intitulé. Dans cet extrait, le titre est énoncé en ligne 2 : « le titre c'est poétique de la relation ». C'est la reprise du titre de l'ouvrage d'Edouard Glissant. Les étudiants auront à inscrire leur travail dans celui d'un écrivain. En définitive, l'essai de Glissant doit être considéré comme une référence parmi d'autres. Si ce livre est placé en exergue, c'est avant tout pour mettre l'accent sur la notion de « relation », notion qui sera le véritable pivot du sujet, autrement dit, le thème principal du sujet.

La seconde propriété typique de l'énonciation d'un sujet est la formulation des contraintes. Quelles sont les limites du cadre à l'intérieur desquelles les étudiants réaliseront leur projet ? Certaines de ces contraintes revêtent un caractère obligatoire quand d'autres sont nuancées et apparaissent seulement comme des possibilités. Dans ce dernier cas, il s'agit alors de souligner le caractère ouvert et interprétable du sujet et de ses contraintes. Dans la transcription, les contraintes strictes, c'est-à-dire formulées de façon non modalisées, sont observables en ligne 12 à 14. Le sujet est présenté comme tel : proposer un travail de vidéo dite monobande et non d'une installation vidéo mobilisant plusieurs projections ou écrans. De plus, les étudiants auront à réfléchir sur la performance ou l'action mettant en jeu la notion de relation et dont la vidéo sera le document ou la trace⁴². L'enseignante a également formulé des consignes présentées comme des possibilités ou des pistes éventuelles portant sur un aspect du sujet et sur lequel les étudiants sont invités à réfléchir. Le sujet met ainsi l'accent sur la question des dispositifs d'enregistrement, c'est-à-dire la façon de placer la caméra, de cadrer, et d'organiser dans l'espace la position des protagonistes. L'enseignante commence dans un premier temps par présenter deux dispositifs d'enregistrement, le premier : « la caméra va être sur vous et vous allez avoir quelqu'un en face de vous [situé hors champ] » (L.6-7), le second : « un face à face c'est-à-dire où les deux protagonistes sont heu montrés [à l'écran] » (L.10-11). Elle précise immédiatement après (L.11) que c'est aux étudiants d'inventer de nouveaux dispositifs d'enregistrement vidéo mettant en jeu le thème principal du sujet, à savoir la question de la *relation*.

⁴² Le sujet ainsi conçu fait directement écho au travail artistique de l'enseignante, elle-même vidéaste. Elle interroge dans plusieurs de ces pièces, cette notion de relation ou d'altérité. L'enseignante-artiste propose ainsi aux étudiants de travailler sur des formes qu'elle maîtrise personnellement.

La troisième caractéristique typique de l'énonciation du sujet est la formulation d'exemples sous la forme de possibilités « *ça peut être* » ou d'alternatives « *soit* », et permet d'illustrer le sujet. Dans cet extrait, plusieurs procédés de ce type sont à souligner : ligne 3 (*soit*) et ligne 10 et 15 (*ça peut être*), et fournissent trois exemples. Le premier, que nous avons mentionné au paragraphe précédent exprime l'alternative suivante : se filmer soi-même et laisser l'autre hors champ / filmer un face à face. Un second exemple venant éclairer le champ des possibles du sujet donné est formulé par l'enseignante en fin d'extrait (L.15) et précise que la performance peut être très courte (L.16-17) mais aussi qu'elle peut être constituée de plusieurs actions (L.17).

Sur le plan plus large de l'organisation générale de la séance, une fois le sujet explicité, la suite du cours sera destinée aux références artistiques. Ici, l'enseignante va présenter et montrer aux étudiants des vidéos d'artistes illustrant cette notion générique de *relation* et ayant les propriétés constituant les contraintes du sujet. Les références présentées participent à donner des exemples concrets de ce qu'il est possible de faire dans le cadre de contraintes fixé par le sujet du cours. Nous aborderons cette question des références dans la suite de ce chapitre après avoir discuté du caractère interprétable des sujets proposés en école d'art.

1.3.2 Un sujet ouvert

Les sujets ne sont pas tous aussi déterminés et précis tel que décrit dans le cas précédent. Les sujets proposés dans les ARC (Atelier de Recherche et de Création), par exemple, sont généralement plus ouverts. Le cadre de contraintes y est moins resserré. L'exemple suivant est également un extrait de première séance. Il s'agit ici d'un ARC pour les étudiants de phase projet (équivalent Master) s'intitulant *Rue sur vitrine*. Cet ARC propose de prendre en charge un nouvel espace d'exposition récemment acquis par l'école. C'est un ancien local commercial donnant directement sur la rue et qui dispose d'une façade vitrée. Pour cet ARC, les étudiants organiseront une exposition où les projets devront prendre en compte le lieu, être *in-situ*. Une autre contrainte est la présence d'un meuble réalisé par un artiste et scénographe invité à participer à cet ARC. Son travail consiste entre autres choses, à concevoir des modules d'expositions destinés à accueillir et présenter des œuvres.

ARC, une interaction moins formelle

La situation interactionnelle de cette séance est assez différente de l'exemple précédent. Le nombre de participants y est bien plus faible. On compte cinq étudiantes, deux enseignants et moi-même. Nous nous retrouvons dans la salle de professeurs. À la différence de l'atelier de vidéo et son cadre plus formel et presque exclusivement monologique, les étudiantes sont ici beaucoup plus actives. Elles

n'hésitent pas à poser des questions ou faire des remarques ce qui modifie le format de l'explicitation du sujet, ce dernier étant conduit par les questions des étudiantes.



Figure 12 : Séance inaugurale d'un ARC

Le faible nombre de participants et la position des uns et des autres dans l'espace facilitent une dynamique conversationnelle moins formelle. Nous sommes aussi en présence d'étudiantes en fin de cursus et qui connaissent les enseignants depuis plusieurs années et qui peut à ce titre contribuer à des interactions plus spontanées voire plus personnelles. Les enseignants partagent d'ailleurs plusieurs anecdotes amusantes parmi lesquelles l'histoire du nom donné au lieu d'exposition :

Extrait 6 : Anecdote ARC « Rue sur vitrine »

1. **Prof 1** : et donc vous avez vu ça s'appelait rue sur vitrine
2. **Etu** : mh
3. **Prof 1** : normalement c'était vitrine sur rue mais [vu que le rue
4. **Prof 2** : [on aurait en- voilà en: ()
5. **Prof 1** : nan la vitrine ne rentrait pas sur la partie rue
6. **Etu** : (rises)
7. **Prof 1** : (rises)
8. **Prof 2** : () mais c' qu'est plus- (.) mieux j' trouve [fin
9. **Etu 2**: [c'est poétique
10. **Prof 2** : en tout cas c'est bien ouais
11. **Prof 1** : °voilà° (mange un quartier de clémentine)

Les enseignants expliquent que l'inversion Vitrine sur rue / Rue sur vitrine est la conséquence d'un problème pratique : le mot « vitrine » de l'autocollant destiné à être posé sur la vitrine du local était trop long pour être collé à l'endroit initial alors que le mot « rue », plus court, pouvait s'y loger. Décision fut prise d'inverser les mots et donc le nom du lieu d'exposition. Par cette anecdote amusante, on voit les coulisses de formations des intitulés de cours mais aussi des sujets. Outre la

dimension humoristique de la démarche, attitude fréquente depuis les avant-gardes – pensons par exemple au mouvement DADA ou au surréalisme – ces intitulés à certains égards énigmatiques, visent davantage l'évocation que le sens littéral. Ils participent en cela à ouvrir largement l'interprétation. Typiquement et comme nous l'avons vu précédemment, le caractère ouvert et interprétable des intitulés contribue également, sur le plan de l'activité de création, à laisser aux étudiants une très grande marge de manœuvre pour y inscrire leurs propositions, leurs travaux.

Négociation des consignes, un sujet ouvert

La visée principale de cet ARC est de produire une exposition. Les étudiants sont donc amenés à réfléchir à la façon d'exposer des objets, autrement dit, les mettre en situation dans l'espace d'exposition. L'artiste qui est invité à participer à cet ARC a fourni un module d'exposition, une sorte de meuble pouvant accueillir les objets à exposer. À la suite de la présentation du sujet de l'ARC et de ces contraintes, le module d'exposition sera questionné par les étudiantes. La séquence suivante illustre la nature ouverte des consignes d'un sujet, celles-ci pouvant toujours faire l'objet de négociation jusqu'à aller à leur suppression.

Extrait 7 : La place centrale

1. **Etu :** du coup le meuble a toujours la place centrale/=
2. **Prof 1 :** =voilà (.) le meuble a toujours la place centrale
3. **Prof 2 :** bah (.) ça c'est la règle du jeu 'fin c'est nous=
4. **Prof 1 :** =enfin
5. **Prof 2 :** si si vous n'en voulez pas heu: [on on peut ne pas l'en
6. **Etu :** [ah non non c'est une question
7. **Prof 2 :** on on (.) on peut ne pas l'utiliser (.) c'est-à-dire que là là c'était pour cette session-là heu
8. Martin on lui a demandé c'est aussi pour ça qu'il a été choisi hein
9. **Etu :** mh
10. **Prof 1 :** mh mh
11. **Prof 2 :** puisqu'il fabrique des des modules pour heu pour exposer
12. (0.5)
13. **Prof 2 :** heu: donc là c'était [assez oui
14. **Prof 1 :** [mais il peut être de: disposé autrement
15. **Etu :** autrement ouais
16. **Prof 2 :** voilà (.) il peut être disposé autrement c'est surtout aussi qu'il offrait son m' son meuble
17. donc il l'offre à l'école et les étudiants (.) si vous voulez le découper pour f' pour encastrier heu
18. des choses c'est possible hein
19. **Etu :** mh mh
20. **Prof 2 :** c'est-à-dire qu'y a y a pas de:
21. **Prof 1 :** ouais
22. **Prof 2 :** c'est un c'est un meuble heu qui peut être transformé
23. **Etu :** mh mh
24. **Prof 1 :** y a pas eu beaucoup de tentatives [hein de c' coté là
25. **Prof 2 :** [non
26. non

La question de l'étudiante formulée en ligne 1, va rendre visible le statut des consignes en école d'art. On note ainsi que l'enseignante, Prof 1, maintient dans un premier temps, le plein statut d'obligation de la consigne définissant le meuble comme élément central du sujet (L.2). Néanmoins, immédiatement après la réponse formulée par l'enseignante, son collègue (Prof 2) nuance le caractère obligatoire de cette consigne et rend ainsi observable et descriptible la tension existant dans les écoles d'art entre les contraintes et la liberté de l'auteur de conduire son projet dans la direction voulue. Si dans un premier temps, la question est interprétée dans le cadre de l'ARC, Prof 2 lui donne une ampleur plus générale (L.3) de nature à remettre cause la conception même du sujet du cours. Il précise que cette règle peut ne pas être respectée ou respectée selon des modalités à déterminer. Il est envisageable et même attendu, que les étudiants jouent avec la règle, s'approprient le sujet et ses contraintes quitte à les refuser. Dans l'hypothèse d'un refus, l'étudiant se positionne tout de même vis-à-vis de la règle, ne serait-ce qu'en s'y opposant. Cette forme de transgression frontale n'est pas la plus fréquente.

En définitive, il s'agit d'une « règle du jeu » et comme toute règle dans le jeu de l'art moderne et contemporain, la règle peut être défaite. Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, les arts plastiques ont inscrit la transgression au frontispice. Se dessine l'établissement d'une échelle normative qui place la liberté de création au-dessus de la règle profane d'une contrainte imposée de l'extérieure ou d'un ordre établi qu'il soit de nature esthétique ou politique dans l'acception large du terme (comme critique de la « société bourgeoise » par exemple). La contrainte comme moyen pédagogique est mise en crise par la liberté de l'auteur et surtout par cette injonction de l'art moderne et contemporain à la critique de l'ordre établi et de la discipline.

Bien que régulièrement réexprimée par les enseignants-artistes, ce pouvoir de l'auteur est assez rarement employé par les étudiants. La grande majorité des travaux étudiants s'inscrivent dans le cadre fixé par le sujet du cours. Le constat fait par les enseignants (L.24) est exemplaire sur ce point. Ainsi, la transgression comme norme d'ordre supérieur ne vient pas, dans les faits, ébranler l'ordre institué de l'école d'art telle qu'elle se pratique dans le quotidien des interactions enseignants-étudiants. Elle trouve à se manifester épisodiquement pour rappeler aux étudiants que le sujet d'un cours n'est qu'un « prétexte », une ressource à la création et qu'en aucun cas le moyen doit devenir un obstacle.

L'étudiante ne semble pas remettre en cause, ici, l'utilisation du meuble comme propriété centrale du sujet (L.6). Les évaluations négatives, comme on le verra dans la quatrième partie de ce travail, sont parfois formulées sous les traits d'une question. Autrement dit, la forme interrogative est un moyen ordinaire et fréquent d'introduire une critique implicite. Au regard des deux répliques produites en

réponse à cette question, Prof 1 semble avoir interprété la question comme une demande de confirmation quand Prof 2 semble l'interpréter comme une critique à l'égard de cette contrainte, de cette « règle du jeu ». C'est effectivement le second enseignant, à la ligne 7, qui rappelle qu'une règle peut être transgressée, en introduisant l'idée de ne pas l'utiliser si les étudiants n'en veulent pas.

La divergence entre les deux enseignants ne s'est pas exprimée de façon polaire où chacun tiendrait une position vis-à-vis de la place à accorder à cette contrainte. À l'inverse, on constate que les deux enseignants ont suivi le même mouvement consistant à exposer l'éventail des possibilités qui s'offrent aux étudiants, ligne 14 par Prof 1 : « il peut être de: disposé autrement » ainsi que par Prof 2 en lignes 17 à 18 : « si vous voulez le découper pour f' pour encastrier heu des choses c'est possible hein » et ligne 22 « c'est un c'est un meuble heu qui peut être transformé ». Cependant, il nous faut nuancer ce qui pourrait apparaître comme une totale liberté laissée aux étudiants. Même si la modalisation des contraintes, leur respect ou non, est réaffirmé régulièrement par les enseignants, on trouve néanmoins traces des préférences de ces derniers quant à la façon de jouer avec la règle ou la contrainte. Dans cet extrait, les deux enseignants ne dessinent pas le même champ des possibles. Ils ne laissent pas la même marge de manœuvre aux étudiants. L'enseignante (Prof 1) concède une liberté de disposition du meuble dans l'espace quand le second enseignant dit qu'il est même possible « de ne pas s'en servir ».

1.3.3 Présentation des références

Lors des premières séances, après avoir explicité les consignes du sujet, les enseignants présentent des œuvres pouvant servir de références artistiques sur lesquelles s'appuyer pour engager un projet. Cette séquence de présentation de références est tout à fait typique des cours de pratique et constitue souvent l'essentiel du temps de la première séance. Plus généralement, les références sont un des piliers de la stratégie pédagogique des écoles d'art. Nous nous poserons les questions suivantes : Comment, lors d'une première séance de cours, une référence apparaît-elle ? Autrement dit, quelles sont les ressources mobilisées pour la faire émerger ? Est-elle seulement montrée ? Inversement, fait-elle l'objet de commentaires et, le cas échéant, quelle est la nature de ce commentaire ? Comment participe-t-elle à expliciter ou exemplifier le sujet ?

La référence aux œuvres est indéniablement une classe de phénomènes conversationnels sinon la plus fréquente, la plus évidente. L'usage des références tient une fonction interprétative qui vise à importer du sens, des caractères signifiants d'un lieu à un autre, d'une œuvre achevée à un projet d'œuvre. L'art comme champ autonome, fait un commerce intérieur des significations des formes, des œuvres, des auteurs. En définitive, la façon dont les références sont produites nous intéressera sur deux points. Le premier tentera de resituer l'usage des références dans l'activité générale de création d'un projet. À

quel moment du projet, du processus de création, interviennent les références. Il s'agit donc d'un rapport entre référence et poïétique. Le second point questionne, lui, le rapport entre le langage et la référence. Quel est son format d'énonciation et quelle est la nature du discours produit. Est-il plutôt de nature descriptive ou interprétative et théorique ?

Montrer une référence en séance de groupe :

Dans les deux séances de cours en groupe qui nous ont servi d'exemples précédemment, les enseignants utilisent les contenus présents sur Internet⁴³ en libre accès. Les vidéos sont recherchées sur YouTube et les photos d'œuvres, sur Google images ou sur les sites Internet spécialisés comme Ubu qui agrège un grand nombre d'œuvres, les sites des musées et centres d'art ainsi que les sites personnels des artistes.

Lors du cours de vidéo destiné aux étudiants de première année, l'enseignante montre une série de vidéos. Ce sont des références constituées d'œuvres classiques de l'histoire de la vidéo avec des artistes précurseurs comme Nam June Paik. L'enseignante montrera plusieurs vidéos de Vito Acconci, artiste incontournable de la performance, illustrant l'un des aspects du sujet : *rendre compte d'une action ou d'une performance*. Elle se laisse convaincre ensuite par les suggestions automatiques proposées par YouTube et lance une vidéo de Bruce Nauman.

À la différence d'un cours d'histoire de l'art, la sélection et la présentation de ces vidéos sont motivées par leur caractère éclairant ou suggestif pour le sujet. En tant que référence, elles visent un but pratique : expliciter le sujet et aider à la création. Ainsi, du côté des étudiants, elles participent d'une activité heuristique de recherche de formes possibles pour l'élaboration de leur projet. Ainsi, lors de ce cours d'initiation à la vidéo en tant que discipline de l'art contemporain, les références données sont avant tout des connaissances stabilisées et institutionnalisées notamment par les travaux en histoire de l'art. Notons que les vidéos font l'objet d'assez peu de commentaires de la part de l'enseignante qui les présente succinctement. Il semble que l'enjeu relève davantage de la mise en contact que de l'explicitation de l'œuvre montrée. Cette mise en contact privilégie la connaissance de première main, autrement dit l'expérience par la perception directe.

⁴³ En 2006, lorsque j'étais étudiant en première à l'ESBA d'Angers, certains enseignants nous montraient les reproductions d'œuvres qu'illustraient les monographies d'artiste. Une caméra montée à la verticale sur un pied conçu spécialement pour cet usage filmait la table de sorte qu'il suffisait de placer un livre ou un document quelconque pour que celui-ci soit projeté sur grand écran. L'enseignant pouvait alors avoir le livre ouvert bien à plat devant lui, pointer directement avec son doigt les éléments intéressants, et rendre ainsi visibles à l'auditoire les visuels sélectionnés pour son cours. Avant l'usage généralisé d'Internet, les piles de livres s'accumulaient sur le bureau de l'orateur. Une bibliothèque bien fournie en monographies et catalogues d'exposition était un prérequis de l'enseignement de l'art.

Recherches collaboratives de références

La présentation des références pendant l'ARC *Rue sur vitrine* fait l'objet d'une collaboration active entre les deux enseignants et les étudiantes. La recherche et la mise en commun des références mobilisent tous les participants avec néanmoins une conduite de l'échange qui demeure réalisée par les enseignants. Sur le plan interactionnel, l'activité de recherche et de présentation de références s'organise selon un format à la fois plus complexe et plus dynamique que la séance du cours de vidéo qui se caractérisait plutôt par sa tendance monologique. Ici, les étudiantes ne forment pas un auditoire au sens goffmanien du terme. On note également l'émergence d'apartés et de conversations simultanées entre les acteurs présents dans cette pièce que ce soit entre un enseignant et un ou plusieurs étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes. Ces conversations multiples sont plutôt courtes et localisées avec un retour assez rapide à une interaction avec l'ensemble du groupe. Outre l'activité conversationnelle, soulignons la pluralité des activités engagées, activités qui participent toutes à l'enjeu général concernant les références. L'une de ces activités est la recherche d'images sur Internet illustrant les œuvres.



Figure 13 : Recherche d'images sur Internet

Ainsi, l'une des étudiantes ayant un ordinateur portable, recherche simultanément des images et des informations sur les noms d'artistes mentionnés par l'un des enseignants. Elle apporte de informations complémentaires, montre le résultat des recherches à l'étudiante assise à côté d'elle, suggère de porter son attention sur la reproduction d'une œuvre en particulier.

Deux autres ordinateurs sont présents dans la salle dont un qui ne fonctionne plus. L'autre est occupé par l'un des enseignants qui est engagé dans le même type d'activité de recherche de visuels. Les ordinateurs dont le rôle est manifeste, reconfigurent l'interaction et procurent à leurs utilisateurs un

statut de participation différent par l'avantage épistémique qu'ils confèrent en accédant à des connaissances d'ordre visuel ou textuel. C'est pour l'étudiante un deuxième canal d'information et la possibilité d'une recherche active alors que les autres étudiantes sont restreintes à une activité de prise de note des savoirs et connaissances exprimées, en particulier les noms d'artistes. Pour l'enseignant utilisant l'ordinateur, c'est la possibilité de mettre à l'agenda ses propres références et d'en découvrir de nouvelles jugées pertinentes pour l'interaction en cours.

Mais un autre artefact va participer à cadrer l'interaction et orienter l'activité de recherche et de présentation des références. Il s'agit d'une liste de noms d'artistes établie par l'enseignante. Elle les énumèrera les uns après les autres, chacun ouvrant une séquence de recherche de visuels sur Internet et de commentaires afférents. Certains artistes sont mentionnés pour l'une de leurs œuvres mais d'autres pour leur travail en général. Les rares noms d'artistes qui ne font pas l'objet d'une recherche sont ceux dont les enseignants estiment qu'ils relèvent d'un arrière-plan commun, qu'ils sont ou doivent être connus de tous. Les noms de la liste participent à clore la présentation d'une référence et d'en initier une nouvelle.

Un nouveau nom suscitera une prise de note chez les étudiants⁴⁴ et une recherche sur Internet par l'enseignant occupant le poste informatique. Si la liste est un artefact dont le rôle est essentiel en ce qu'il constitue un stock établi de connaissances et qu'il participe à l'organisation générale de l'activité en mettant à l'ordre du jour les différents noms, on notera que l'enseignante demande à utiliser l'ordinateur portable de l'étudiante pour faire elle-même des recherches et ce jusqu'à la fin de la phase de présentation des références. Cet épiphénomène contribue à souligner l'importance des documents visuels dans la présentation des références ainsi que l'avantage épistémique qu'offre l'ordinateur et l'accès à Internet.

⁴⁴ Ainsi que l'émergence de questions ou problèmes à propos de son orthographe ou de sa prononciation.



Figure 14 : Recherche conjointe de références

Les deux enseignants sont engagés dans une activité de recherche de visuels et ouvrent successivement des séquences de présentation et de description d'œuvres. L'une des étudiantes prend en note les références citées contrairement à l'étudiante de dos sur ce photogramme. Cette dernière ayant participé à la session du premier semestre, elle connaît cette référence. De plus, n'étant pas concernée par le sujet du second semestre – la réalisation d'une installation en rapport avec le lieu d'exposition – la référence perd sa fonction pratique de moyen de création, d'outil heuristique.

L'usage des références

Dans cet ARC comme dans le cours de vidéo, les œuvres présentées ne font pas plus l'objet d'un commentaire critique ou d'une recherche interprétative. Le temps des références n'est pas le temps de la théorisation historique, philosophique ou critique. Il s'agit de porter à la connaissance afin d' étoffer le réservoir de formes connues, d'étendre le champ des possibles et non de s'adonner ici et maintenant à une minutieuse exploration de l'œuvre. L'explicitation de son ancrage historique, de ses enjeux et implications théoriques n'est généralement pas abordée lors des séquences de présentation de références. Les références sont de l'ordre du passage en revue d'œuvres ayant un ou plusieurs traits communs, une ressemblance formelle ou symbolique, un air de famille. Les présentations sont plutôt courtes et se limitent à une description de sens commun. Les références relèvent de l'exemplification du sujet ou du thème. Leurs descriptions sont profilées pour servir un propos ou un thème. Dans le cas présenté ci-dessous, la description est orientée vers cette idée d'un travail réalisé « in-situ »

Extrait 8 : Description d'œuvre

1. **Prof 2 :** donc il avait reconstruit dans le dans le:: mh dans le Grand Café (.) des murs (0.5) voyez tout
2. ça- ça c'est construit dans le: vraiment de- dedans (.) et en plus les les: les briques piquetés (0.5)
3. et tous les: les les gravats heu restaient heu au sol 'fin heu restaient- moi j' l'ai pas vu hein (0.5)
4. mais voilà (.) donc tout ça c'est vraiment heu construit dans le lieu

L'enseignant décrit rapidement la propriété saillante, remarquable, de l'œuvre d'être constituée de murs en briques construits à l'intérieur même du lieu d'exposition. Il soulignera à trois reprises cet aspect (L.1, L.2 et L.4) qui entre en résonnance avec le sujet du cours d'une installation *in-situ*.

Références historiques, références actuelles

Les références données dans cet ARC diffèrent de celles présentées lors du cours vidéo. Ce sont pour beaucoup des œuvres très récentes qui relèvent plus de l'actualité que de l'histoire de l'art. La plupart d'entre-elles ont été exposées récemment, les enseignants et les étudiants ont donc eu l'occasion de les voir et d'en faire l'expérience. Néanmoins, quelques références « historiques » seront également mentionnées. Ce rapport à l'actualité produit plusieurs effets sur la nature des échanges dont ceux de susciter des conversations sur les artistes, les institutions, en un mot le monde de l'art et son fonctionnement mais également de produire davantage de jugements esthétiques sur les œuvres.

À propos d'une artiste citée en référence, l'enseignante précise qu'elle vend son travail dans telle galerie. Elle rend visible par cette remarque que ce type d'information est pertinent. Premièrement, cette artiste « a » une galerie et deuxièmement la renommée de la galerie participe de celle de l'artiste de sorte que la mention de cette information contribue à dessiner l'image et la notoriété des artistes. Un autre exemple illustre cette dimension relative à la distinction et la notoriété : une étudiante souligne que telle autre artiste « marche bien » actuellement malgré le fait qu'elle soit « toute jeune ». Et l'enseignante de confirmer tout en précisant que cette jeune artiste est « rentière » et qu'elle n'a donc pas l'obligation de se soumettre à certaines contraintes tacites du marché de l'art, par exemple, de produire des œuvres vendables. Elle produit des « œuvres difficiles à vendre », hors de contraintes extérieures à sa propre volonté, signe d'une « liberté totale » de création.

Ces quelques exemples éclairent sur l'usage particulier des œuvres citées en référence et la façon dont les acteurs rendent visibles et descriptibles l'économie des unités signifiantes du monde de l'art, ses valeurs et ses normes, ce qu'il est pertinent de dire et de savoir ainsi que de la nature des connaissances qui s'échangent sur le marché symbolique de l'art contemporain.

La présentation des références n'est donc pas exempte de considérations évaluatives, de jugements esthétiques. En tant qu'occurrence exemplaire ou prototypique, une référence est souvent convoquée

de façon positive, autrement dit, elle est évaluée positivement par le locuteur. En plus d'être pertinente pour illustrer le sujet donné, c'est généralement en tant qu'œuvre réussie qu'elle est mentionnée. L'évaluation positive d'une œuvre est un principe de sélection des références. En témoigne cet extrait où une étudiante propose le nom d'un artiste très célèbre pouvant servir de référence mais dont la qualité du travail sera discutée. En fin d'extrait, l'étudiante réaffirme le choix de cette référence par une évaluation positive :

Extrait 9 : Référence et jugement esthétique

1. **Etu :** y a Claude Lévêque⁴⁵ aussi au niveau de l'installation in situ [qui heu:
2. **Prof 2 :** [ah ça c'est sûr que [heu:
3. **Etu :** [voilà
4. 'fin heu: c'est le maître quoi
5. **Prof 1 :** NAN maintenant [c'est
6. **Prof 2 :** [heu le maître heu j' sais pas mais heu:
7. **Prof 1 :** () ça devient vraiment du Eurodisney
8. (0,5)
9. **Etu 2 :** (rires)
10. **Prof 2 :** (hochement de tête)
11. **Etu :** [à la limite
12. **Prof 1 :** [nan attend [tu l'as vu au: Louvre/
13. **Prof 2 :** [bah (.) c'est
14. (0,5)
15. **Etu :** [ouais ça j'ai pas:
16. **Prof 2 :** [c'est (.) c'est vrai [que le:::
17. **Etu :** [par contre j'ai bien aimé
18. il a fait un travail sur la seconde guerre mondiale
19. il a travaillé avec des containers

Cet extrait est constellé de phénomènes évaluatifs plus ou moins explicites (L.2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 16 et 17) visant à la fois le travail de Claude Lévêque mais portant aussi sur les jugements mêmes produits par les uns et les autres, autrement dit la formation interactionnelle d'accords ou de désaccords entre les membres sur les jugements esthétiques qu'ils expriment et défendent. Sans entrer dans les détails de l'organisation séquentielle des évaluations⁴⁶ qui parsèment cet extrait, remarquons que Claude Lévêque est présenté dès le début de l'extrait comme ayant un rôle important dans la pratique de l'installation. Suivra une critique portée par Prof 1 à la ligne 5 et 7 et qui établit une distinction entre les œuvres de cet artiste notamment au regard d'une exposition récente au Louvre. Elle vient donc en réplique de l'évaluation positive produite par l'étudiante en ligne 4 qui est elle-même une

⁴⁵ Artiste plasticien français. Cet extrait est antérieur de plusieurs années aux accusations dont fait l'objet cet artiste depuis 2019.

⁴⁶ Les évaluations font l'objet d'une étude détaillée en partie 4.

intensification du tour de parole de Prof 2 confirmant à la fois l'importance de cet artiste et la pertinence de la référence.

La participation du second enseignant est déterminée, tout au long de l'extrait, par une situation de multi-activité – il est accaparé par la recherche d'images sur Internet – et dont la conséquence majeure est une implication plutôt faible dans l'échange. Il laisse en suspens ses énoncés à trois reprises (L.2, L.13 et L.16).

Toutes les références ne suscitent pas l'expression d'une évaluation. Beaucoup sont commentées par de simples descriptions qui ne laissent filtrer aucun indice sémantique ou prosodique de jugement esthétique. Mais il semble pourtant, qu'en tant que référence, une œuvre soit par définition jugée positivement. Rares sont les références négatives, les contre-exemples donnés pour eux-mêmes comme une chose à ne pas faire. Lorsqu'elles émergent, les références négatives sont introduites à la suite ou en regard d'une référence positive comme l'illustre le cas précédent.

Comme nous venons de le voir, les références lors des séances en groupe vise en premier lieu une explicitation du sujet donné en fournissant des titres d'œuvres et des noms d'auteurs aux étudiants et pouvant constituer une sorte de fonds documentaire, de corpus sur lequel s'appuyer. Les références sont montrées par l'intermédiaire de reproductions photographiques d'œuvres, généralement issues d'Internet et sont assez peu commentées. Elles sont décrites succinctement et font rarement l'objet d'une explicitation ou d'une interprétation théorique. L'objectif est d'identifier et de fournir des références et non de faire l'exégèse des œuvres.

Pour finir, outre en séance de groupe, les références sont aussi mobilisées lors des rendez-vous individuels entre enseignant et étudiant. Dans ce dernier cas, elles auront plutôt pour fonction d'inviter l'étudiant à se renseigner sur l'œuvre en question. Elles remettent à plus tard l'expérience de l'œuvre, sa perception – le plus souvent via des reproductions ou des captations, ainsi que les connaissances établies à son sujet – les textes qui l'accompagnent. Inversement, lors des premières séances, les œuvres sont montrées et commentées dans le même temps. Les références qui émergent en entretien individuel ont aussi vocation à être personnalisées au sens où elles font écho au projet de l'étudiant, alors qu'en séance de groupe elles éclairent dans ses grandes largeurs le sujet donné. Si les séquences conversationnelles de références artistiques sont présentes lors des séances de présentation du sujet de cours ainsi que lors des suivis individuels de projet, on les trouvera également lors des rendus et particulièrement pendant les bilans. Intervenant en fin de projet, une fois celui-ci achevé, les références sont alors mobilisées par l'étudiant pour rendre compte de liens de parenté avec des œuvres d'artistes connus. Cela participe à produire de la signification sur le projet de l'étudiant. Il s'agit

aussi pour lui de montrer une certaine connaissance historique des artistes et des œuvres faisant écho à son projet.

1.3.4 Les premiers pas, une question de méthode

Pour terminer ce chapitre et après avoir souligné les traits typiques d'une première séance d'un cours de pratique dont l'enjeu majeur est de présenter le sujet, penchons-nous sur les premiers pas des étudiants débutant dans la conduite de leur projet. Une fois le sujet donné, comment s'y prennent-ils pour répondre aux consignes et à quelles difficultés font-ils face notamment en regard du caractère ouvert et interprétable des sujets ? En suivant des étudiants de première année au tout début de leur cursus, nous pouvons observer et décrire ces difficultés et la façon dont les enseignants les aident pour y répondre. On verra émerger des conseils génériques de méthode pour la conduite d'un projet artistique qui sont autant de métadiscours sur l'activité de création dans les arts plastiques.

L'enseignement académique de l'art était fondé sur une relation étroite entre un maître et son élève. La formation reposait sur l'observation et la reproduction des gestes et techniques du maître autant que sur ses conseils. L'activité de création se déployait ainsi sous les yeux de l'élève. Il lui était possible d'observer l'artiste au travail. Aujourd'hui, si l'enseignement est toujours prodigué, pour l'essentiel, par des artistes, les méthodes ont radicalement changé. L'enseignant n'a pas d'atelier au sein de l'école, il n'y réalise plus son activité artistique. L'éclatement des formes et des médiums, la réévaluation du critère dit *technique*, ainsi que la complexification considérable du (des) système(s) esthétique(s) qui caractérise l'art moderne et contemporain sont à compter parmi les causes majeures de l'abandon d'un enseignement de type maître/apprenti. De façon épisodique et très localisée, un enseignant peut donner à voir l'activité artistique telle qu'elle se déploie en pratique. Pensons par exemple à un enseignant de photographie qui montre à l'étudiant comment régler l'appareil ou un peintre, prendre le pinceau ou faire le bon mélange pour obtenir la bonne teinte. Néanmoins, l'enseignant aura davantage recours à la parole, à la description de façons de faire plutôt qu'à la démonstration par le geste. L'une de ces façons de faire est l'expérimentation. Il s'agit de travailler la matière concrète, tangible, de lui donner forme et d'observer les effets ainsi produits.

Il est attendu d'un étudiant qu'il expérimente afin de tester ses intentions, ses idées et qu'il n'en reste pas au stade de l'imagination, de la réflexion ou de la déclaration d'intention. Les premières idées doivent rapidement être confrontées au réel. L'expérimentation est le moyen de la vérification empirique d'une intention, d'une intuition. Dans ce cas, l'expérimentation est dite motivée car en voulant donner corps à une représentation mentale plus ou moins déterminée, l'expérimentation vise un but. Mais l'expérimentation peut aussi être non-motivée. Autrement dit, aucune intention préalable ne vient mettre en mouvement l'expérimentation. L'expérimentation n'a plus vocation à

trouver une solution à un problème. Mais rapidement, l'expérimentation devra trouver des voies à suivre, se rendre compréhensible ou rendre possible la détermination d'une direction ou d'une visée.

Au cours des interactions avec les étudiants, les enseignants sont amenés à rendre le processus de création explicite. Les explicitations des processus de création sont d'ordre général et portent sur les méthodes de travail ou les manières de conduire un projet artistique afin d'aider, au niveau pratique, les étudiants à surmonter les difficultés inhérentes à tout projet artistique. Les enseignants peuvent ainsi donner ces conseils généralistes quelle que soit la nature du projet. Dans les situations de suivi de projet, ces explicitations prennent la forme de consignes faisant suite à l'identification d'un problème dans la conduite du projet. L'évaluation négative de cette façon de faire, de cette « méthode de travail », constitue généralement le point d'émergence de ces consignes à caractère généraliste. L'observation des interactions entre enseignants et étudiants de première année est des plus fécondes pour décrire le processus de création tel qu'il est réflexivement appréhendé par les acteurs.

Explicitation consignes générique en suivi

Dans l'extrait suivant, des étudiants de première année travaillent sur le site d'une ancienne carrière d'ardoise. Le matin même, les deux enseignants qui encadrent ce workshop ont expliqué le sujet lors d'une première séance en groupe. Nous sommes l'après-midi, les étudiants débute véritablement leur projet. Deux étudiantes disent « réfléchir » à ce qu'elles pourraient faire en attendant une de leurs amies. Elles « cherchent l'inspiration ». Après une question de l'enseignant sur les moyens mis en œuvre pour chercher l'inspiration, et une réponse de l'étudiante jugée négativement, l'enseignant s'engage alors dans de longs tours de parole pour expliquer aux étudiantes comment faire surgir les idées en début de projet. Ce discours métapragmatique fait apparaître les connaissances réflexives et généralistes en jeu dans la façon de conduire un projet artistique.

Extrait 10 : Inspiration et méthode

1. **Prof :** et alors- et vous attendez heu:
2. **Etu :** nan nan on réfléchit ['fin elle va venir
3. **Prof :** [ah: (.) [bon
4. **Etu :** [on essaie de:
5. on cherche l'inspiration: (.) on essaie de:
6. **Prof :** et comment tu la cherches l'inspiration/
7. **Etu :** bah en faisant un résumé de: c' qu'on a vu ce matin mais de pas faire [pareil: ()
8. **Prof :** [(rises)
9. mauvaise méthode de travail
10. **Etu :** ah bon
11. **Prof :** non non je pense qu'y faut qu'y faut carrément y aller (.) c'est-à-dire que-
12. [qu'est-ce qui se passe ici/ qu'est-ce que j' voi:s/ (.) [je prends un carnet de croquis peut-être heu:
13. [(regarde le paysage devant lui, geste déictique dérivé main ouverte)
14. [(bras gauche plié, geste main droite)
15. [je je je commence à regarder les éléments qui m'entou:rent heu [est-ce que est-ce que- quand

16. [(dessine devant lui)]
17. je passe [le long des ronces [et que heu y a y a du son (.)] [quand j' marche heu: là aussi y a du son]
18. [(se retourne, regarde derrière lui, pointe du doigt des ronces)]
19. [(passe le côté de la main sur le bas de sa jambe)]
20. [(marche sur les graviers)]
21. **Etu** : mais au niveau de l'installation c'est ça qui me perturbe parce que moi l'installation s' je sais pas
22. **Prof** : mais tu verras après: (.) faut pas faut pas mettre la charrue avant les bœufs (.) si t'as rien à me à
23. montrer l'installation n'existe pas (0.5) et ça c'est le défaut d' l'étudiant (0.5) c'est d'essayer de
24. se convaincre de trouver une très bonne idée (.) avant même de commencer à travailler
25. (0.5) j' pense que la méthode elle est autre (.) c'est à dire on commence à travailler peu importe
26. si c'est bien ou génial pas génial on s'en fout on est pas là on est pas là pour heu on est pas heu
27. dans un concours hippique (.) c'est pas l' premier qui qui qui qui heu
28. (12 secondes omises)
29. **Prof** : donc voilà (.) c'est plutôt (.) il faut des éléments déclencheurs (.) alors je pose une chose voilà
30. heu elle commence à plier des feuilles de papier et bizarrement moi je fais des analogies entre
31. ce pliage et ce que je vois là en face
32. **Etu 3** : °c'est° exactement °ça°
33. **Prof** : voilà (0.5) [tu vois et pourtant heu voilà (.)] j' suis pa:s el' elle m' l'a pas dit
34. [(en s'adressant à Etu 2)]
35. **Etu 2** : mh
36. **Prof** : eh bah le travail artistique c'est sans arrêt ça (.) et moi je regarde- quand je regarde ça et ça
37. je regarde aussi juste à côté et je m'aperçois qu'il y a une organisation ici qui est plutôt de l'ordre
38. du muret ici j'ai plutôt des blocs qui sont à la verticale ici y a des blocs qui étaient à la verticale
39. heu voilà (.) et c'est plein de petites choses comme ça donc heu je sais pas si c'est des prétextes
40. intéressants ou pas à travailler mais déjà (0.5) d'avoir observé ça (0.5) moi là j' suis déjà content

Ce discours métapragmatique est exemplaire sur la façon dont les enseignants réalisent et donnent corps par la parole et par le geste à cette consigne de l'observation et de l'expérimentation, toutes deux considérées comme des fondamentaux de la pratique dans les arts plastiques. Si cette idée est un topique faisant figure de lieu commun, il est essentiel de trouver les moyens pédagogiques de la transmettre, de la rendre à la fois compréhensible et signifiante. On retrouvera cette recommandation d'un enseignement fondé sur la pratique par l'expérimentation dans les documents du ministère de la Culture dont dépendent les écoles d'art. L'analyse praxéologique de cet extrait la rend visible au niveau du champ expérientiel des acteurs. Elle donne à voir, en situation, son émergence ainsi que son développement progressif au cours de l'interaction.

Les consignes de l'enseignant émergent à la suite d'une évaluation négative (L.8 et 9) visant autant la façon de chercher l'inspiration que l'attitude apparemment passive des deux étudiantes attendant leur amie avant de s'y mettre. Cette attitude est repérable indirectement en ligne 1 par la réplique de l'enseignant. Elle n'a pas d'emblée fait l'objet d'une critique. Les étudiantes pouvaient être, par exemple, dans l'attente des enseignants à la suite d'une difficulté.

Le discours de l'enseignant se déploie sur trois longs tours de parole : le premier débutant ligne 11, le second, ligne 22 et le troisième, ligne 36. Il vise à expliciter une « méthode de travail » prenant davantage appui sur l'observation et l'expérimentation que sur la réflexion ou le brainstorming : « il

faut carrément y aller » (L.11). Cet encouragement à se lancer directement en suspendant provisoirement le raisonnement ainsi que la réflexion, constitue ce que l'on nommera l'expérimentation non-motivée, autrement dit, une expérimentation sans but déterminé, qui suit son cours, qui se laisse porter par la spontanéité ou l'intuition. L'expérimentation non-motivée est surtout encouragée afin de faire surgir des « éléments déclencheurs » (L.29), particulièrement en début de projet lors de la recherche de nouvelles pistes. C'est une pratique qui relève donc de l'heuristique et qui vient en complément d'autres pratiques comme celles de l'association d'idée, du raisonnement analogique. De plus, les consignes de l'enseignant font écho à un changement de paradigme qui s'opère entre le lycée et l'école d'art, entre un enseignement fondé sur le verbe, où l'élève du secondaire résout les problèmes qu'on lui soumet par le recours quasiment exclusif l'écriture ou à la parole⁴⁷ favorisant le raisonnement (au sens commun du terme), à un enseignement fondé sur la pratique qui impose d'autres moyens, d'autres méthodes à mettre en œuvre par les étudiants, comme celle de l'expérimentation non-motivée dont une des propriétés est de mettre en suspens provisoirement à la fois le raisonnement et la dimension réflexive.

Mêlant l'action à la parole, l'enseignant s'engage lui-même dans cette méthode de travail afin d'en faire une démonstration (L.11 à 20). Il incarne ce qu'il exprime. Comment s'y prendrait-il pour démarrer un projet ? Le sujet du cours étant de réaliser un projet *in-situ*, il est dès lors primordial de considérer l'environnement, le site de l'ardoisière, dans l'élaboration du projet. Néanmoins, l'observation et l'expérimentation comme activité heuristique s'appliquent selon lui, de façon générale à tout projet en arts plastiques.

Son discours, formulé au présent et à la première personne, s'inscrit dans l'ici et maintenant de la situation. Il formule ce qui apparaît comme étant la première question à poser pour démarrer un projet, en particulier un projet *in-situ* : « que-ce qui se passe ici », « qu'est-ce que je vois », questions rhétoriques à laquelle il répondra en listant une série d'exemples. L'accent est mis sur l'expérience directe, sur la perception. L'enseignant formule en premier lieu et de façon générique une action : recourir au croquis ; observer et dessiner l'alentour. Il rend compte des observations faites au pied levé et présentées comme autant d'exemples. Il se retourne, identifie des ronces, imagine le son qu'elles produisent en accrochant le tissu du pantalon, poursuit sur ce thème du son et marche bruyamment sur les graviers.

Sur le plan multimodal, l'enseignant réalise de nombreux gestes et mimes, par exemple ligne 14 et 16 lorsqu'il mime la présence d'un carnet de croquis dans sa main gauche et qu'il dessine « dans le vide »

⁴⁷ Exception faite de quelques cours de pratique

juste après. On observera qu'il ne dessine pas sur le carnet imaginaire qu'il vient de faire apparaître dans la scène interlocutive mais face à lui, en direction de ce qu'il suggère de dessiner. On notera que la parole communique sur le plan sémantique une information différente du geste réalisé dans le même temps. Le verbe à l'infinitif « regarder » trouve à s'exprimer dans le geste de dessiner. Le geste lui-même, une main fermée comme si elle tenait un crayon, semble s'approcher d'un geste de pointage, un déictique dérivé où le crayon imaginaire, tel le doigt tendu, aurait une fonction de visée. Les lignes 15 et 16 expriment de façon éclairante ce rapport prototypique entre l'observation et le dessin qui, dans une boucle réflexive, s'entraîne l'un l'autre. Il dit « je commence à regarder les éléments qui m'entou:rent » tout en faisant le geste de dessiner devant lui. Notons également qu'il regarde, lors de cette action, les étudiantes à qui il s'adresse. Son regard n'est pas porté vers le paysage pour participer à mimer l'activité d'observation du paysage, pas plus qu'il ne regarde son dessin imaginaire. La direction de son regard n'est pas ancrée dans le mime de l'observation ou du dessin mais est mobilisée pour la conduite de l'interaction, pour garder le lien avec ses interlocutrices, percevoir leur réaction, comme le montre le photogramme suivant :



Figure 15 : Mimer l'activité de création

Peu après, l'enseignant réalise pleinement l'action dont il est en train de faire le récit comme lorsqu'il produit délibérément du bruit en marchant. Cependant, on notera que la façon de marcher, ici, possède une qualité expressive qui ne laisse aucun doute sur le caractère démonstratif de l'action. Il

n'est pas en train de marcher, il communique sur les propriétés sonores des pas sur un sol gravillonné, propriétés qui sont autant de formes perceptives basiques pouvant contribuer à l'activité heuristique.

Après avoir formulé ces quelques exemples fondés sur l'observation directe de l'environnement immédiat, l'enseignant fait une nouvelle démonstration de l'utilité de l'expérimentation en se lançant dans une lecture formelle des pliages qu'une des trois étudiantes (Etu 3) est en train de faire (L.30 et 31). L'expérimentation que réalise cette étudiante fait donc l'objet d'une évaluation positive. Il délaisse les exemples fictifs pour s'appuyer ici, sur un exemple réel. Saisissant un des pliages réalisés par l'étudiante, il montre avec un déictique gestuel manifeste des éléments du paysage pouvant évoquer les formes produites par les pliages. Il rend visible les jeux d'analogie possible entre les expérimentations de l'étudiantes et l'environnement immédiat. Il souligne ainsi le rôle primordial de la perception et de l'expérimentation dans les conduites créatives.



Figure 16 : Analogie entre les pliages et des éléments du paysage



Figure 17 : Observation des différentes dispositions de la roche visées par l'enseignant

L'enseignant montre sa capacité de lecture ou d'interprétation de l'expérimentation en cours. Il se place en position de spectateur de cette expérimentation et souligne la possibilité d'une forme, ici le pliage, à drainer une signification située qu'il est possible, par un jeu d'analogies, de percevoir ou d'inférer. Cette signification passe ici par l'identification de trois types d'organisation des fractures de la roche. Le pliage est ici l'élément déclencheur de l'identification des formes visibles dans l'environnement immédiat. Il conclut cette séquence de consignes par une évaluation positive et inconditionnelle de l'observation attentive et des analogies formelles (L.36 à 40).

En résumé, ce discours métapragmatique apparaît à la suite d'une évaluation négative. Il est le lieu d'émergence d'un certain nombre de consignes génériques sur la dimension séquentielle d'un projet artistique dont on peut repérer plusieurs phases. Dans un premier temps, il s'agit ne pas se censurer, d'explorer plusieurs pistes et de recourir à l'expérimentation non-motivée. Cet extrait exemplifie les discours métapragmatiques et généralistes adressés aux étudiants débutants et destinés à expliciter l'activité de création en arts plastiques.

Conclusion

Pour conclure cette première partie, nous nous sommes attaché à présenter l'institution et rendre compte par l'ethnographie des pratiques qui relèvent à la fois de la création artistique et de la pédagogie en nous concentrant sur deux objets d'étude, le sujet de cours et le projet de l'étudiant.

L'école des beaux-arts de la première moitié du XXe siècle était en retard sur l'art de son époque. Figée dans un certain académisme, elle n'a pas suivi les évolutions majeures de l'art moderne. Les réformes de la seconde partie du XXème siècle avaient l'objectif affiché de combler ce fossé en décloisonnant les enseignements et en privilégiant une approche généraliste fondée sur un enseignement par projet. La réforme dites des « accords de Bologne » qui vise à harmoniser l'enseignement supérieur au niveau européen et qui fut progressivement appliquée dans les écoles d'art au tournant des années 2010 aura eu moins d'impact sur les pratiques d'enseignements et les conceptions de l'art que les réformes précédentes.

Aujourd'hui, les écoles ont une grande liberté pédagogique pour proposer des formats des cours, des matières ou thématiques variés. Une chose est néanmoins commune, l'enseignement par projet où il s'agit de transmettre des conduites de projet, autrement dit, des méthodes générales permettant de mener à bien un projet artistique quelle que soit sa nature.

L'ethnographie d'un projet artistique, des premières pistes à son achèvement, a mis en lumière certaines de ces conduites et méthodes de travail comme le recours aux essais techniques ou la résolution de problème par l'expérimentation.

En revenant dans les écoles d'art en tant qu'ethnographe, quatre ans après avoir obtenu le DNSEP, mes remarques et mes questions sont autant celles d'un ethnographe que celles d'un membre partageant à peu près le même arrière-plan, le même horizon d'attentes. La description d'un projet en cours ainsi que des interactions suscitées par ma présence permet l'explicitation du projet et témoigne également de ce qu'il est pertinent, entre membres, de discuter, des questions à poser, des topiques mobilisés.

Après avoir décrit quelques-unes des opérations typiques de la conduite d'un projet artistique, il nous est apparu nécessaire de mettre en lumière les phénomènes de consignes constituant les sujets de cours donnés aux étudiants. Ces consignes constituent à la fois le point de départ des travaux des étudiants mais également les premières ressources langagières et interactionnelles mobilisées pour la conduite d'un projet. Nous avons mis en évidence le format d'énonciation de ces consignes dans l'interaction et souligné les principales propriétés d'un sujet de cours donné en école d'art, notamment son caractère ouvert et l'explicitation à laquelle cela donne lieu.

Les sujets de cours ont pour fonction d'atteindre des compétences et savoirs typiques de l'art : pratiquer le plan séquence en vidéo, se familiariser avec la notion d'*in situ*, maîtriser les compétences organisationnelles et curatoriales nécessaires au montage d'une exposition. Le sujet est considéré par les enseignants comme un prétexte à la création. Si cette conception du sujet est largement partagée en école d'art, elle oblitère une réalité plus large. Le sujet semble en effet plus contraignant en début de cursus, en particulier pour les cours de pratique où il s'agit d'acquérir des techniques de base.

À l'issue de cette première séance, nous avons tenté une description des premiers pas des étudiants débutants et la façon dont ils comprennent et s'approprient le sujet. Nous avons observé des phénomènes de répétition et d'explicitation du sujet par les enseignants lors des suivis individuels. La ré-énonciation des consignes en situation de suivi insiste en particulier sur l'étendue des possibles propre à chaque projet en énumérant des exemples de ce qu'il est possible de faire en fonction de l'orientation que l'étudiant envisage pour son projet. Les enseignants réaffirment en situation de création et de façon individuelle les consignes données dans un double mouvement de spécification en fonction des projets des étudiants et de généralisation en prodiguant des conseils généraux sur les méthodes et conduites de projets artistiques comme *l'observation* c'est-à-dire l'expérience esthétique du monde comme préalable à la création, *l'expérimentation non motivée* ou le fait de ne pas attendre de trouver *la bonne idée* pour commencer à expérimenter ou encore, travailler plusieurs pistes simultanément.

Partie 2 : Le discours in-situ : formats et cadres de participation

Après avoir présenté les écoles d'art et explicité le rôle des sujets de cours et la façon dont ils vont cadrer les projets des étudiants, nous allons porter notre attention sur la relation d'enseignement observable lors des interactions entre étudiants et enseignants. La parole produite à propos des projets s'inscrit nécessairement dans une situation venant cadrer l'échange (Fornel et Quéré, 1999). De cette situation dépend les statuts de participation des interactants et déterminent le cadre général de l'interaction. Nous avons identifié deux situations interactionnelles typiques des écoles d'art : les suivis individuels et les bilans semestriels. Toutes deux ont en commun de discuter des projets d'un étudiant mais elles ne visent pas les mêmes objectifs. Toutes deux instituent la parole sur l'art mais selon des formats différents. Quels sont alors les cadres de participation des suivis et des bilans ? L'échange est-il davantage caractérisé par le contexte scolaire ou relève-t-il plutôt d'enjeux esthétiques ? Quels sont les statuts des interactants au sein de ces deux situations de parole ? Se rendent-ils descriptibles en tant qu'artiste ou étudiant/enseignant ?

Statuts de participation et rôles institutionnels : enseignant, étudiant, artiste

Pour pallier des notions jugées trop sommaires, Erving Goffman précise et redéfinit la dyade locuteur et auditeur en introduisant les concepts de « statut de participation » et de « cadre de participation ». Le statut de participation d'un membre d'une « réunion sociale » quelle qu'elle soit se voit définie par rapport à l'individu en train de parler. Ce dernier fournit « le point de référence à partir duquel décrire le rôle ou la fonction des divers membres de la réunion sociale environnante » (Goffman, 1987 (1981), p. 146). La relation de « l'ensemble des membres est le “cadre participationnel” pour ce moment de parole » (*Ibid.*, p. 147). La notion d'auditeur se voit divisée en auditeur *ratifié*, *désigné* et *non ratifié*. Le premier est un participant à part entière, le second, celui à qui s'adresse directement l'énonciation tandis que le troisième est défini comme ne participant pas activement à l'échange de parole. Typiquement, il s'agit d'un individu qui est en mesure d'entendre nos paroles ou qui les épie délibérément. L'auditeur non ratifié est aussi dénommé de façon plus générale, un *tiers*. (*Ibid.*, p. 141)

Goffman distingue trois statuts pour le locuteur :

- l'animateur : il produit physiquement le flux vocal de la parole tel une « machine parlante » (*Ibid.*, p. 154)
- l'auteur : « a choisi les sentiments exprimés et les mots pour les encoder » (*ibid.*)
- le responsable : « au sens juridique du terme » est redevable de ce qui est dit (*ibid.*)

Ces statuts peuvent s'additionner. Lorsqu'un individu endosse les trois, on parlera alors de locuteur sans plus de précisions. Mais il existe bien des cas, dont de nombreuses situations institutionnelles où la personne qui parle n'est ni l'autrice – lorsqu'elle rapporte ou cite les paroles d'autrui – ni la responsable. Elle n'aura que le statut d'animateur.

Goffman part du constat que les situations de parole ne se résument pas au dialogue entre deux amis. Si ces derniers sont sur un même pied d'égalité, ont un accès égal à la parole, il existe de très nombreux cas qui diffèrent de cette situation dyadique et canonique. Pour l'analyse des interactions verbales, Goffman, à la suite de Dell Hymes (Hymes, 1974), préconise de prendre en compte la situation sociale dans son ensemble et non les simples « locuteur » et « auditeur »⁴⁸. En premier lieu, il remarque que la parole est, en général, échangée en présence de tiers. Il définit cette situation aux multiples participants comme la règle et non l'exception. Ainsi, même dans une conversation entre deux personnes, il est fréquent que des tiers puissent entendre ces échanges⁴⁹. La présence de ces personnes extérieures à l'interaction verbale proprement dite sera plus ou moins prise en considération par les co-conversants de sorte qu'ils adapteront leur façon de parler.

L'attention portée aux situations de parole fait apparaître des usages de la parole qui s'éloignent de l'unité prototypique qu'est la conversation. Autrement dit, il peut y avoir production de paroles entre deux interactants sans que ces paroles ne constituent une conversation :

[...] les mots peuvent appartenir, non à une conversation, mais à un événement de type scénique où il se passe d'autres choses, et où la parole n'intervient qu'au début et à la fin de chaque phase du programme, pour annoncer, accueillir et remercier. (*Ibid.*, p. 150)

On retrouvera ce type d'échange verbal lorsqu'une activité commune occupe les interactants comme dans les relations dyadique médecin/patient ou serveur/client, pour reprendre les exemples cités par Goffman. Ainsi les énonciations sont insérées à des moments clés de l'activité – diagnostic et manipulation du patient, prise de commande d'un client à une terrasse de café ; activité qui forme le « contexte non linguistique » où émerge des « événements non linguistiques ».

[...] c'est la transaction matérielle qui forme le contexte significatif en même temps que l'unité d'analyse pertinente ; les paroles que peut prononcer l'un des participants ou les deux constituent une partie intégrante d'une entreprise mutuelle coordonnée, non d'une conversation. (*Ibid.*, p. 151)

⁴⁸ « il convient toujours de prendre en compte la totalité de la situation sociale, la totalité de l'environnement. Je n'ai donc fait que commenter longuement l'avertissement de Hymes (1974 : 54) : "Le modèle dyadique locuteur-auditeur ordinaire spécifie tantôt trop de participants, tantôt trop peu, tantôt ceux qu'il ne faut pas." » (Goffman, 1987, p. 153)

⁴⁹ « Dans certains cas, ils vont suivre pour un temps la conversation, ou bien en saisir des bribes, sans vraiment le vouloir ni faire beaucoup d'efforts, bref, la surprendre. Dans d'autres cas, ils vont profiter subrepticement de cette accessibilité qu'ils découvrent, et épier ce qui se dit, un peu à la façon de ceux qui écoute secrètement une conversation au moyen d'appareils électroniques. D'ordinaire, cependant, les tiers renoncent poliment à cette possibilité et mettent en pratique la morale situationnelle qui les oblige aussi à jouer le désintéret et à réduire ainsi au possible, par inattention volontaire et retraite écologique, leur accès effectif à la parole d'autrui. » (*Ibid.*, p. 141)

Cadre scolaire et cadre artistique

La relation d'enseignement apparaît le plus souvent comme une relation asymétrique qui participe à cadrer les échanges. L'enseignant en école d'art est détenteur d'une autorité à l'image des enseignants de n'importe quelle autre institution scolaire autant qu'il est investi de cette autorité par ses interlocuteurs. À l'inverse, l'étudiant en école d'art se distingue des étudiants des autres institutions en bénéficiant lui aussi d'une autorité, celle attribuée aux auteurs ou aux artistes. Son autorité est circonscrite à son projet ou son œuvre de sorte qu'il est libre de conduire ses projets comme il l'entend. Pour nuancer cette liberté de l'étudiant, futur artiste, soulignons qu'en début de cursus, l'étudiant a globalement moins de marges de manœuvre qu'en fin d'études.

Deux cadres entrent en concurrence pour éclairer les situations de suivi de projets, le cadre scolaire et le cadre artistique. Le premier permet de saisir l'enjeu pédagogique de la situation, en premier lieu, le fait que le projet est une réponse à un sujet de cours. De nombreux autres phénomènes ou événements peuvent être interprétés selon ce cadre comme l'explicitation des attentes implicites qui prévalent pour un suivi ou la présence de questions socratiques. Le caractère, si ce n'est obligatoire, fortement recommandé, du suivi individuel et qui se traduit notamment par des procédures d'ouverture de l'interaction par l'enseignant, relève aussi de l'exigence pédagogique. Ce dernier va au-devant des étudiants et tient parfois une liste à jour pour savoir qui il a vu et de quelle nature est le projet. Le cadre scolaire met donc en scène les rôles d'étudiant et d'enseignant spécifique à l'école d'art.

Le cadre artistique permet de saisir tous les phénomènes, les événements ou énoncés qui se produisent pendant cette situation interactionnelle et qui ne relèvent pas, ou pas seulement, d'une logique d'enseignement comme la recherche collaborative d'une solution ou l'effort d'interprétation du projet. Le rôle d'artiste ou de pair est alors plus pertinent pour comprendre le cours de l'interaction. L'organisation de l'enseignement dans les écoles d'art suit d'ailleurs cette dualité scolaire/artistique et correspond à peu près, au niveau institutionnel, à la phase *programme* que valide la licence et la phase *projet* sanctionnée par le master. La phase *projet* est davantage orientée vers le cadre artistique en considérant notamment que les étudiants sont des jeunes artistes développant leurs projets personnels.

Le cadre primaire des interactions étudiant-enseignant est généralement le cadre scolaire. Le concept de cadre est défini par Goffman comme un « schème interprétatif » (*Ibid.*, p.30) permettant d'« identifier un événement parmi d'autres » (*Ibid.*). « Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de

signification » (*Ibid.*). De très nombreux exemples d'échanges illustrant ce cadre sont mobilisables. Pour autant, et comme le souligne Goffman, plusieurs cadres de participation interviennent dans une interaction. Les cadres peuvent se superposer, émerger ou disparaître aux profits ou au détriment d'autres cadres. L'analyse doit tenir compte de cette dynamisme des cadres de participation pour décrire au mieux la complexité des échanges. Certaines séquences relèvent très clairement d'un cadre principal. L'exemple suivant illustrent la nature scolaire de certaines séquences :

Extrait 11 : Cadre scolaire

1. **Prof** : ça veut dire quoi dans ce style-là/ (.) parce que c'est un peu: là tu sais on est en école d'art donc
2. on: on va heu au fur et à mesure te: te demander d'être plus précise (.) ça veut dire quoi dans
3. ce style-là/
4. **Etu** : à grande échelle
5. (1.0)
6. **Etu** : pour heu
7. **Prof** : d'accord donc c'est- la grande échelle c'est pas un style
8. **Etu** : non [oui (.) c'est vrai
9. **Prof** : [d'accord ok

Le caractère explicite du cadre de participation tient, ici, à la référence de l'enseignant au contexte général de l'école (L.1) : « là tu sais on est en école d'art ». Tel un rappel à l'ordre afin de souligner une façon inadéquate de parler, l'enseignant stipule à l'étudiante d'être plus précise dans la qualification de son projet au regard des attentes de l'institution. Jugé trop imprécis, l'expression « dans ce style-là » ouvre une séquence typique de l'enseignement, les statuts de participation relevant de l'*enseignant* et de l'*étudiant*. Néanmoins, même si le cadre scolaire est manifeste dans cet extrait et permet de comprendre la remarque adressée à l'étudiante, le cadre artistique est également présent mais relégué à l'arrière-plan. Ce dernier constitue donc le cadre secondaire de l'interaction. On parle d'un projet d'art plastique, on parle avec le vocabulaire de l'art – avec le mot *style* – mais, à cet instant, la séquence engage avant tout des enjeux pédagogiques. Parfois, c'est le cadre artistique qui apparaît comme le plus pertinent pour comprendre l'interaction. Le cadre scolaire, sans être totalement absent devient moins déterminant. Imaginons par exemple, un cas de collaboration active entre un enseignant et un étudiant en fin de cursus. Discutant du projet de ce dernier, les enjeux scolaires peuvent laisser la place à des enjeux exclusivement esthétiques. Dès lors, la conversation tend davantage vers un échange que l'on qualifiera d'*entre pairs*, donc entre *artistes*, plutôt qu'un échange rappelant le contexte scolaire ou caractérisé par une asymétrie, elle-même typique de la relation d'enseignement.

Bien que nous insistions sur la dynamique des cadres de participation, nous avons fait le choix, dans nos transcriptions, de référer aux participants par les catégories « étudiant » et « enseignant » pour préserver la lisibilité et la compréhension. Nous soulignons, cependant, que les participants peuvent se rendre descriptibles et s'afficher sous d'autres statuts, notamment celui d'artiste. Nous préciserons, le cas échéant, les statuts de participation si ceux-là venaient à différer des catégories utilisées dans la transcription.

Cette deuxième partie se divise en quatre chapitres et détaillent les cadres de participation de deux situations de parole que sont les suivis de projet et les bilans. C'est en effet par l'étude préalable de ces deux types de situation que la problématique du discours artistique sera abordée. Les chapitres 1 et 2 se penchent sur les suivis de projet. Après une description des procédés par lesquels les enseignants s'organisent pour « faire le tour » des étudiants, nous décrirons dans le chapitre 2 certaines grandes régularités propres à ces situations. Ces régularités peuvent se définir en termes de succession de phases ou d'activités se déployant lors de ces types d'interaction. Nous en avons identifié trois : 1) la présentation par l'étudiant de son travail ou *récit de projet*, 2) la phase exploratoire qui voit l'enseignant formuler des requêtes d'information sur le projet, notamment pour s'assurer d'en avoir une bonne compréhension, 3) l'activité de prescription par laquelle l'enseignant conseille et recommande. Le chapitre 3 : *Multimodalité et ressources de l'environnement*, se concentre sur les propriétés multimodales des interactions ainsi que sur l'usage des différents artefacts présents dans l'environnement immédiat lors des suivis de projet. Nous montrerons que les participants mobilisent les formes du projet déjà matérialisées et donc manipulables, comme des ressources nécessaires pour concevoir et communiquer les suites du projet. Nous prendrons également l'exemple du croquis et des gestes comme moyens de dissiper les zones d'ombres ou les difficultés de compréhension du projet par les enseignants. Dans ce chapitre, il s'agit de replacer la parole au sein d'une situation composée d'objets et de ressources multimodales. Le dernier chapitre est une étude des statuts et cadres de participation en situation de bilan. Nous analyserons le glissement du statut d'enseignant vers celui de membre d'un jury. Entièrement tournée vers l'activité d'évaluation, la situation de bilan, plus formelle, modifie assez nettement les règles de l'interaction ordinaire. Le bilan se caractérise également par un format plus stable que le suivi de projet. Sa description en termes de phases successives apparaît donc comme plus opérante.

Chapitre 1 : La situation de suivi de projet

Toutes les interactions dialogiques entre enseignants et étudiants ne relèvent pas d'un suivi de projet. Il nous faut distinguer la *situation instituée* où le suivi de projet est l'enjeu de la rencontre, de la topique *projet*, c'est-à-dire du sujet de la conversation. La situation que nous nommons de façon générique « suivi de projet » a pour topique principal les travaux, expérimentations ou projets de l'étudiant. Mais les participants peuvent évidemment parler d'autres choses que de ce pourquoi ils se sont réunis. On trouvera ainsi des séquences conversationnelles où sont abordées, par exemple, des questions d'organisation (date du rendu, changement de salle ou d'heure, etc.). À l'inverse, étudiant et enseignant peuvent aborder le travail de l'étudiant alors même que l'objet de leur rencontre était tout autre. De plus, discuter du travail d'un étudiant peut se faire entre pairs, en l'absence d'enseignant. Ces discussions informelles ne relèvent pas d'une situation de suivi de projet, catégorie que nous réservons exclusivement aux interactions entre un enseignant et un étudiant.

Le format de cette situation interactionnelle est relativement stable. Généralement, le suivi ne mobilise que deux participants, l'enseignant et l'étudiant et s'inscrit dans le cadre d'un cours spécifique et donc sur la plage horaire qui lui est impartie. Néanmoins, il n'est pas rare que deux enseignants participent ensemble à un suivi de projet notamment lors des *Ateliers de Recherche et de Création* (ARC) qui sont animés par deux, parfois trois enseignants. Dans le cadre d'un cours, l'enseignant suivra les étudiants dont il a la charge et auxquels il a donné un sujet. Pour les suivis de projet personnels, l'étudiant s'orientera vers les enseignants de son choix en prenant rendez-vous avec eux. Ce sont alors les affinités personnelles ou la spécialisation des enseignants qui guident les choix des étudiants.

Le lieu de la rencontre est moins déterminé. Dans certains cas, une salle est attribuée à tel cours de sorte que les étudiants savent où retrouver l'enseignant. Dans d'autres cas, l'enseignant fait le tour de l'école et passe dans les ateliers à la recherche des étudiants. Le point de rencontre est une véritable problématique inhérente à la nature des artefacts produits (certains ne sont pas transportables), à l'organisation générale des espaces de travail (les étudiants disposant d'un espace personnel), ainsi qu'à une certaine conception de l'enseignement (notamment la grande autonomie laissée aux étudiants et dont une des contreparties est d'être responsable de la rencontre). C'est à l'étudiant d'aller solliciter l'enseignant, d'être à l'initiative du suivi de projet. Lors du rendu ou des évaluations semestrielles, l'absence de suivi de projet pourrait être reprochée à l'étudiant.

Dans les faits, la coprésence de l'enseignant et des étudiants dans un même espace facilite la rencontre. L'initiative de l'interaction se voit négociée subtilement par la mise en pratique des

procédures habituelles qui permettent d'entrer en contact avec autrui. Les étudiants n'ayant pas ou ne souhaitant pas avoir d'espace de travail à l'école ne disposent pas de ces ressources interactionnelles dues à la proximité spatiale. Par exemple, un enseignant qui, au détour d'une table, interpelle un étudiant : « alors, t'en es où ? », ne peut évidemment se produire que si l'étudiant en question est à l'école et croise son chemin. L'étudiant travaillant sur place peut ainsi se retrouver en situation de suivi de projet « malgré lui » à la suite d'une interpellation, d'une initiative de l'enseignant : il est spatialement disponible. Dans le cas contraire, la charge de la rencontre est entièrement portée par l'étudiant. Il fera le déplacement à l'école dans l'intention de voir l'enseignant.

Les situations de suivi de projet sont à la fois hors du processus de création et partie prenante de l'élaboration des projets. Le suivi de projet est le moment où l'étudiant est obligé de s'arrêter, de mettre en suspens, par exemple l'activité de peindre pour un peintre ou celle d'agencer des objets pour celui qui pratique l'installation. Il arrête toute activité de cet ordre pour débiter la production de comptes-rendus narratifs sur ce qu'il a fait ou a l'intention de faire. Pour autant, un suivi de projet, s'il marque un temps d'arrêt dans l'élaboration matérielle d'un projet, ne saurait être hors du processus de création. Premièrement, il rythme l'avancée du projet et peut servir de catalyseur. C'est le rôle de n'importe quelle échéance que de motiver l'avancement d'un projet. De plus, l'échange entre l'enseignant et l'étudiant aura des conséquences pratiques sur le projet. Des conseils peuvent être donnés ou des critiques, émises, qui sont autant d'actions en puissance pour modifier le projet. En cela, les suivis de projet sont à considérer comme une phase bien spécifique du processus de création.

Un biais méthodologique apparaît d'emblée et pourrait avoir tendance à surévaluer sinon l'importance, la fréquence des situations de type suivis de projet. En accompagnant un enseignant pendant un ARC, un atelier ou un workshop, la situation interactionnelle la plus fréquente est incontestablement de type suivi de projet. Pour l'enseignant, il s'agit essentiellement de faire le tour des étudiants pour s'enquérir du projet de chacun. Cette prédominance des suivis de projets dans le temps imparti à l'ARC, l'atelier ou au workshop tient essentiellement au point de vue de l'enseignant et ne doit pas occulter l'expérience très différente qu'a un étudiant des séances hebdomadaires qui rythment un ARC/atelier.

Premièrement, un suivi de projet dure en moyenne une vingtaine de minutes, n'occupe pas, pour un étudiant, la totalité de la séance. En second lieu, tous les étudiants ne travaillent pas dans les espaces qu'offre l'école. Dernier point, il n'y a généralement pas de liste de passage des étudiants afin d'organiser l'ordre des rendez-vous. Ces trois points, qui n'ont pas de rapport entre eux, vont déterminer une bonne partie des comportements des acteurs. Ils sont, en particulier, à l'origine de ce qui est considéré comme un problème par les enseignants : l'absentéisme.

La configuration à deux participants

La configuration la plus simple est la situation à deux participants. Cependant, il est très rare qu'un suivi de projet se produise dans un espace clos, isolé et à distance des autres étudiants. La présence de tiers situés hors de la scène interlocutive proprement dite est, en définitive, la situation la plus fréquente. Ce cas de figure se produit typiquement lorsqu'un suivi de projet prend place dans une salle où d'autres étudiants sont en train de travailler, et ce, sans prêter attention, ou alors de façon négligeable, aux conversations entre l'enseignant et l'étudiant. Les tiers sont à distinguer des auditeurs/spectateurs ratifiés. Ce sont, par exemple, les étudiants qui écoutent et observent les échanges en cours et qui, occasionnellement, peuvent intervenir dans la conversation. Bien qu'envisageable et tout à fait tolérée, cette situation est moins fréquente, les étudiants faisant plutôt preuves de discrétion, se mettent généralement en retrait, lorsqu'un de leur pair échange avec un enseignant. Ainsi, la plupart du temps, un suivi de projet est une conversation qui se tient dans un lieu ouvert entre étudiant/enseignant en présence de potentiels tiers.

Les suivis peuvent également avoir une configuration plus complexe notamment lorsque deux, voire plusieurs, enseignants (ou intervenants) participent à la situation. C'est en définitive le cas de la totalité des enregistrements de suivis considérant ma présence et parfois ma participation active aux échanges. De façon plus typique, la configuration multiparticipants est très fréquente lors des cours de type ARC ou Atelier faisant intervenir deux, parfois trois enseignants ou intervenants extérieurs.

Rendez-vous individuel

Hors des suivis de projet propres à un cours spécifique, les étudiants peuvent demander un rendez-vous individuel avec un enseignant. La prise de rendez-vous peut se faire de façon informelle au détour d'une rencontre ou à la fin d'un cours. Elle peut aussi faire l'objet d'une certaine organisation comme l'affichage d'une feuille de rendez-vous sur laquelle les étudiants peuvent s'inscrire et qui prend la forme d'un tableau avec des plages horaires. Les rendez-vous individuels ont l'avantage d'être moins dépendants du facteur temps et peuvent se prolonger, parfois pendant près d'une heure, là où un suivi de projet durera une vingtaine de minutes.

À l'initiative des étudiants, ces rendez-vous sont généralement gouvernés par des affinités électives d'ordre personnel et/ou d'ordre pratique, un projet de photographie, par exemple, appelle à être discuté par un enseignant de la discipline. Cependant, tous les projets ne relèvent pas d'une discipline ou d'un médium bien identifié, le choix de l'interlocuteur sera alors motivé par d'autres intentions ; résoudre un problème précis, avoir un avis d'ordre théorique ou partager une thématique commune.

2.1.1 L'organisation du tour des étudiants

L'enseignement pratique impose que les étudiants travaillent sur leur projet et que l'enseignant aille à la rencontre de chacun d'entre eux. Nous ne sommes donc pas dans une configuration de type « salle de classe ». L'organisation de l'activité dans ce contexte a du reste fait l'objet de nombreuses études (pour une synthèse, voir : Gardner, 2019) et a mis en lumière les procédures interactionnelles permettant, par exemple, la distribution de la parole ou le passage d'une activité à une autre. En ce qui nous concerne, nous allons décrire par quels moyens les enseignants s'organisent pour faire le tour des étudiants alors que ceux-ci peuvent-être dispersés dans toute l'école, voire absents.

L'espace est une propriété hautement structurante dans la gestion des activités. À l'ENSBA Paris, l'organisation par *atelier* résout le problème de la dispersion des étudiants. Si un étudiant est présent dans l'école, quiconque le cherche pourra le trouver dans l'atelier de l'artiste auquel il est rattaché. Hormis cette exception parisienne, les autres écoles supérieures d'art sont organisées par *année* et non par *atelier*, au sens d'affiliation à l'atelier d'un artiste. Mais cette organisation par année n'est généralement pas suivie de l'allocation d'une salle ou d'un espace spécifique. Les espaces de travail qui peuvent être investis par les étudiants sont répartis sur la totalité du site de l'école. Dans ce cas, retrouver un étudiant nécessite au préalable, de savoir où il s'est installé. Certains critères viennent parfois structurer cette gestion de l'espace. Ainsi, à Angers, les étudiants de première année ont l'obligation de s'installer dans « la tour du château d'eau », bâtiment rond de trois étages qui constitue le pied d'un ancien château d'eau. Deux ou trois salles sont à leur disposition.

Habituellement, pour les cours de type *ARC*, *atelier*, une salle est réservée de sorte que les enseignants et les étudiants savent où se retrouver. Pendant la séance du cours, la plupart des étudiants travaillent dans leur atelier personnel, voire chez eux et ne se déplacent jusqu'à la salle réservée pour le cours que pour venir discuter de leur projet avant de repartir. La salle sert de point de rendez-vous. Les enseignants, de leur côté, n'y restent que si des étudiants viennent à leur rencontre. Ensuite, il est fréquent qu'ils partent faire le tour de l'école pour aller voir les étudiants et suivre l'avancée des projets. Si entre temps, un étudiant se rend dans la salle qui sert de point de rendez-vous, un jeu de piste commence.

L'espace intervient aussi au niveau micro-social et pas uniquement dans la structuration générale des écoles. Avant d'aborder le cas d'une situation de cours où les étudiants ne sont pas tous réunis dans une même salle, commençons par observer comment un enseignant gère l'enchaînement des suivis de projet d'un groupe d'étudiants préalablement réunis. Nous nous appuyons sur les enregistrements vidéo de trois cours avec trois enseignants différents. L'initiative de l'interaction est généralement le fait de l'enseignant.

Extrait 12 : Ouverture en situation de suivi

1. **Prof :** qui je n'ai pas vu là/ je ne vous ai pas vu non plus vous/
2. **Etu C :** heu non
3. **Prof :** [alors vous vous vous nommez comment/
[(cherche dans ses feuilles la liste des étudiants)]
4. **Etu C :** Julie Martin
5. **Prof :** ah mais je te connais toi



Figure 18 : Ouverture en situation de bilan

Dans l'une des deux salles destinées aux étudiants de première année, l'enseignant enchaîne les suivis individuels de projets. Ce photogramme montre l'espace relativement restreint dans lequel évolue les participants. L'extrait se situe au point d'articulation entre deux suivis de projet. Après avoir clos l'échange avec l'étudiante (A), l'enseignant se retourne et s'adresse aux étudiantes (B) et (C). L'enseignant, par l'énoncé « qui je n'ai pas vu là/ je ne vous ai pas vu non plus vous/ » (L.1), impulse de nouveaux statuts de participation. Le sens de l'énoncé mais aussi son intensité, ici, une augmentation légère du volume sonore, sont caractéristiques d'un changement de cadre où l'enseignant bascule d'une conversation en face à face avec une étudiante à une conversation qui s'ouvre à tous.

L'utilisation du pronom *vous* (L.1 et L.3) n'est pas une marque de vouvoiement⁵⁰ mais réfère aux deux étudiantes. Il traduit l'absence de sélection entre les deux étudiantes (B) et (C). L'enseignant leur laisse ainsi la gestion de l'allocation du prochain tour de parole. Par l'usage du *vous*, il projette virtuellement deux suivis de projets. Avec la demande des prénoms (L.3), l'ordre de passage qui se résout habituellement au coup par coup, étudiant après étudiant, est établi le temps de deux suivis de projet. Nous sommes en présence d'un exemple typique de transition en partie déterminée par la proximité spatiale.

Pour solliciter un enseignant déjà engagé dans un suivi de projet, les étudiants qui souhaitent être les suivants dans l'ordre de passage peuvent faire usage d'une procédure interactionnelle ordinaire en se rapprochant de l'activité en cours et adopter ainsi le statut de participation de tiers ou de participant non ratifié de la scène interlocutive en cours. L'étudiant « spectateur » manifeste soit une attitude d'attente, soit un alignement de son attention avec celle des locuteurs principaux. Ce statut de participation est une passerelle efficace pour entrer en contact avec l'enseignant et demander à le voir dès que l'occasion se présentera. Dans l'extrait précédent, il y a bien la présence de trois tiers mais ces derniers n'ont ni une attitude d'attente, ni une attention conjointe avec le suivi en cours.

2.1.2 Les suivis collectifs

Comment s'organise un suivi de projet collectif ? Il s'agit d'un ARC pour l'option design sur les problématiques de l'espace dans lequel les étudiants de deuxième et troisième année sont majoritaires.

Les extraits ont été enregistrés lors de la seconde séance de cet ARC intitulé *Paysage par effraction*. Le nombre de participants est de l'ordre d'une quinzaine. Nous avons pris place dans une salle équipée d'un vidéoprojecteur, de tables et de chaises. Les tables sont disposées de sorte que tous les participants se voient. Un document écrit précisant le sujet du cours a été distribué aux étudiants lors de la première séance. Une consigne a été donnée à cette occasion : dresser une liste de mots, principalement des adjectifs, pouvant se rapporter au paysage. Un tour de table informel est entrepris et fait ressortir, entre autres, les termes *paysage naturel, urbain, médiatique, historique, imaginaire, mental, géopolitique*, etc. L'ordre des interventions est spontané et ne suit pas l'ordre des participants autour de la table.

⁵⁰ Habituellement, les enseignants font usage du tutoiement pour référer aux étudiants. La réciproque, si elle est relativement courante, n'est pas systématique. Dans cet extrait, dès que l'une des deux étudiantes s'est auto-sélectionnée pour être la prochaine à présenter son projet, le tutoiement réapparaît (L.5).

À l'issue de cette réflexion collective visant à trouver des types de paysage, l'enseignant poursuit la conduite du processus de création et demande aux étudiants de dire sur quel paysage ou sur quel type de paysage il souhaite travailler. Un tour de table, cette fois au sens propre, est engagé. Plusieurs étudiants expriment la volonté de travailler à partir d'un paysage « naturel » quand d'autres préfèrent le type « urbain » ou un paysage « imaginaire ».

Extrait 13 : Tour de table

1. **Etu 1** : heu plutôt urbain moi
2. **Prof** : urbain
3. *(désigne l'étudiante suivante avec la pointe de son crayon)*
4. **Etu 2** : heu plutôt un paysage naturel 'fin
5. **Prof** : naturel

Si le premier étudiant à prendre la parole (Etu 1) le fait de sa propre initiative, l'étudiante suivante, assise à sa gauche, y est invitée. On remarquera le geste de pointage de l'enseignant mais celui-ci ne vient que pour déterminer l'ordre des interventions. L'enseignant avait exprimé préalablement et de façon explicite le cadre de participation. Seul l'ordre de passage restait à décider.

Ce tour de table semble remplir deux fonctions. La première est une procédure de découverte. Elle ouvre l'éventail des possibles. Les étudiants communiquent leurs pistes de travail qui sont autant d'occurrences ou de réponses différentes à un sujet donné, exprimées sous le contrôle de l'enseignant qui peut à tout moment juger de la pertinence de la réponse.

La deuxième est une fonction de suivi et d'évaluation telle qu'elle se produit lors des suivis individuels de projets. L'enseignant prend acte, questionne ou évalue les intentions ou le projet à des fins d'encadrement pédagogique, notamment pour aider l'étudiant qui ferait face à des difficultés. L'enseignant répète : « urbain » (L.2), « naturel » (L.5). Il prend acte de ce qui est dit de façon neutre, sans expression vocale particulière.

Les deux extraits suivants éclairent davantage comment l'enseignant évalue la proposition de l'étudiant. En effet, deux étudiants ont des intentions plus précises et profitent d'avoir la parole pour en faire part. Dans Extrait 14 : Intention 1, l'enseignant répète le type de paysage, comme il le fait précédemment. Mais cette fois il insiste sur le début du mot, l'intensité sonore est plus élevée sur le deux premiers phonèmes (géo), et il termine par une intonation légèrement ascendante caractéristique d'une interrogation.

Extrait 14 : Intention 1

1. **Etu** : bah moi c'est plutôt sur les paysages géomorphologiques
2. **Prof** : GÉOmorphologiques/
3. **Etu** : ouais (0.5) [c'est reconstruire un paysage par ses motifs paysagés grâce au langage des reliefs
4. [(regarde sa feuille et lit)
5. **Prof** : ok

À la ligne 2, il demande un complément d'information sur le terme géomorphologique. Ligne 5, il prend acte et n'exprime aucun autre commentaire comme il l'a fait pour les autres étudiants. Prendre acte vaut évaluation positive ou du moins, accord pour poursuivre dans cette voie. Dans l'extrait suivant (Intention 2), l'enseignant questionne et recadre l'intention jugée presque hors sujet :

Extrait 15 : Intention 2

1. **Etu** : heu: moi j'aimerais faire un truc avec des vues aériennes heu je sais pas les lignes de Nazca des
2. trucs comme ça [()
3. **Prof** : [ouais (0.5) alors n'oubliez pas quand même que dans le sujet heu: si vous
4. l'avez lu (.) il y a l'idée d'aller chercher un paysage
5. **Etu** : mh: (.) oui c'est vrai
6. **Prof** : de le dessiner (0.5) de revenir en atelier travailler sur le: ce paysage (.) effraction donc c'est
7. comment ensuite j'amène un élément (0.5) dans ce paysage
8. **Etu** : mh
9. **Prof** : pour le perturber (0.5) Nazca ça risque d'être difficile 'fin
10. **Prof** : sauf si à à au Toussaint t'as t'as le temps de faire un aller-retour
11. **Etu** : ah oui nan y aller carrément heu sur place/
12. **Prof** : ouais
13. **Etu** : heu
14. **Prof** : nan faut essayer de tenir le truc après heu: comme je le disais précédemment heu: voilà
15. on est dans une école d'art donc y a y a toujours tout un tas d'exceptions
16. [mais heu
17. **Etu** : [mais () paysage imaginaire on fait comment pour aller le le visiter du coup
18. **Prof** : bah ça heu ça c'est faut leur poser la question à eux hein
19. (1.0)
20. **Prof** : c'est pas moi qui aie choisi imaginaire hein (*rires légers*)
21. (2.0)
22. **Etu** : bah vue aérienne alors ()
23. **Prof** : ok

L'enseignant préface l'évaluation négative par un rappel des consignes. On observera qu'elles sont adressées à l'ensemble de étudiants. Il s'agit à la ligne 3, d'un « vous » collectif et non d'un vouvoiement. Dans la suite de cet extrait, l'enseignant s'adresse en particulier à l'étudiant (L.6 et 7) pour repasser sur une formulation plus générique (L.15) avec une formulation à l'impersonnel « on est dans une école d'art ».

Les suivis collectifs oscillent donc entre deux principaux cadres de participation où il s'agit de déterminer si l'enseignant s'adresse à l'ensemble des étudiants ou à l'un d'eux en particulier. Cette tension est accentuée dans les séquences où il s'agit d'échanger sur le projet d'un des étudiants. Cet extrait est également intéressant pour illustrer l'aspect largement négociable des sujets dans les écoles d'art. Comme il est fréquemment rappelé, les sujets sont ouverts à l'interprétation. Nous passerons rapidement sur la gestion de la face (Goffman, 1967, 1974 FR), la procédure interactionnelle qui permet à l'enseignant de garder la face (L.18) après que l'étudiant lui a fait remarquer que la critique qui lui adressée est également valable pour les autres étudiants ayant choisi comme thème un « paysage imaginaire ». Ce dernier pose le même problème, il ne peut être dessiné par observation directe. On remarquera que l'étudiant conserve son intention initiale sans qu'il n'y ait d'opposition de l'enseignant qui en prend acte et s'adresse à l'étudiante suivante. L'étudiant a seulement passé sous silence le lieu, Nazca, pour ne conserver que le type de paysage, les vues aériennes qui, en définitive, ne seront vraisemblablement pas dessinées de visu mais à partir de reproductions.

Chapitre 2 : Les séquences d'un suivi de projet

Le déroulé d'un suivi de projet tend à suivre une succession ordonnée de différents moments correspondants chacun à un type d'activité dans lequel s'engagent les participants. Le format prototypique d'une situation de suivi de projet peut ainsi être esquissé. On distinguera trois grandes séquences : (1) la présentation, (2) l'exploration ou activité heuristique, (3) les conseils ou recommandations, cette dernière étant de nature plus prescriptive. Il se dégage une certaine similarité de format avec une situation institutionnelle de nature très différente, le contexte médical de consultation médecin-patient. Les ressemblances tiennent notamment à la présence dans ces deux situations d'une asymétrie épistémique entre les participants ainsi qu'à l'activité de recherche ou d'enquête dans laquelle s'engage le médecin ou l'enseignant et donnant lieu, l'une comme l'autre à une phase prescriptive de recommandations⁵¹. Cependant, nous verrons que la position d'autorité et le statut de l'étudiant diffèrent nettement de celle d'un patient, en particulier lors de la phase exploratoire. Contrairement au patient, l'étudiant a un rôle clé lors de phase d'exploration. L'asymétrie épistémique se joue différemment en contexte de suivis qu'en consultation médicale. L'enquête menée quant aux implications du projet et ses développements possibles, doit parfois recueillir l'assentiment de l'étudiant. Plus globalement, le partage d'autorité est le point central des interactions enseignants-étudiants en école d'art.

2.2.1 Ouverture de séquence, l'explicitation des attentes

En début de cursus, les attentes d'une conversation de type suivi de projet ne sont parfois pas acquises. Les étudiants de première année qui sont confrontés pour la première fois à ce type de situation interlocutoire peuvent rencontrer des difficultés à savoir quoi dire. Les enseignants sont donc amenés à expliciter succinctement les attentes d'une présentation de projet :

Extrait 16 : Explicitation des attentes 1

1. **Prof** : est-ce que tu peux nous dire très rapidement (.) de quoi t'es parti/ (0.5) comment tu
2. développes/ (0.5) les pistes

Extrait 17 : Explicitation des attentes 2

1. **Prof** : peux-tu nous expliquer les différentes étapes de ta recherche et où tu en es/

⁵¹ Les phases de la consultation médicale chez le généraliste s'organisent traditionnellement selon le format suivant : (1) l'ouverture, (2) la présentation du problème, (3) la prise d'histoire et examen physique, (4) diagnostic, (5) traitement, et (6) la clôture (Byrne & Long 1976 ; Robinson 2003 ; Heritage & Maynard 2006a, 2006b ; Koenig 2011). Heritage et MacArthur, The Diagnostic Moment: A Study in US Primary Care, pre-print 2019 – p. 6-7

Dans ces exemples, contrairement à des situations impliquant des étudiants plus expérimentés ou plus avancés dans leur cursus, l'enseignant donne ces indications d'emblée et sans qu'elles fassent suite à une question ou un trouble qui aurait pu les motiver. Cela pourrait signifier que nous sommes plutôt en présence d'une attitude pédagogique qui s'appuie sur le présupposé que les étudiants de première année ne maîtrisent peut-être pas encore les présentations de projet. Ce type d'énoncé est aussi une invitation à prendre la parole. Ces explicitations peuvent aussi être une conséquence de la présence d'un membre inhabituel, en l'occurrence moi-même.

Aussi simple soit-il, le format de l'interaction doit être maîtrisé. Ainsi, les indications données visent à expliciter les attentes que présuppose ce format interactionnel. Plus précisément c'est une partie seulement du format qui est explicité et qui concerne le récit de projet. Si le format avait été explicité dans sa totalité, cela aurait donné quelque chose comme : *peux-tu nous expliquer les étapes de ton projet, comment tu t'y es pris et ensuite je te donnerai mon avis, on discutera des différentes pistes, j'exprimerai des critiques et te donnerai des conseils et références*. Les explicitations visent habituellement la participation de l'interlocuteur et non le format global de la conversation. Cependant, il n'est pas rare que des parties du format soient ponctuellement explicitées notamment lors des séquences de réparation, autrement dit, lorsqu'un trouble conversationnel apparaît et que sa résolution passe par une explicitation de l'activité conversationnelle en cours.

En termes interactionnels, la *réparation* vient « corriger » une perturbation, un trouble, un ratage dans le discours ou plus globalement dans l'interaction. Chercher ou buter sur un mot, s'interrompre ou hésiter sont des phénomènes habituels et très fréquents qui nécessitent de « corriger le tir ». Si le plus souvent le locuteur se reprend lui-même (autoréparation), il arrive que ce soit l'interlocuteur qui répare le trouble du locuteur (hétéroréparation), lui venant ainsi en aide. La réparation est donc la façon ou la procédure mise en œuvre par les interactants pour gérer une perturbation que ce soit au niveau linguistique (écorcher un mot), conversationnel⁵² ou interactionnel⁵³.

Ouverture typique

Face à des étudiants habitués à l'exercice, on trouvera des invitations plus courtes, plus discrètes et dénuées de toute indication sur ce qui est attendu à propos des récits de projet comme un simple « donc » ou « je t'écoute ».

⁵² Exemple : un silence un peu long qui laisse présager un désaccord.

⁵³ Exemple : les gestes, regards et postures du corps qui viennent rompre le canal de la communication ou encore les problèmes d'adresses entre plusieurs interlocuteurs liés à l'absence du lien visuel.

Extrait 18 : Ouverture par l'enseignant

1. **Prof** : donc tu voulais qu'on discute de tes recherches, c'est ça/

Extrait 19 : Ouverture par l'étudiant

1. **Etu** : [et du coup heu
2. **Prof** : [alors tu me rafraichis un peu la mémoire par rapport à: heu:
3. **Etu** : oui oui alors moi je suis parti sur heu:

Dans le premier cas, c'est l'étudiant qui est à l'initiative du rendez-vous, ce qui ne change en rien le statut de cet énoncé. Lorsque l'enseignant se sélectionne au point de transition de tour de parole qui fait suite à une séquence de salutation (ou à la simple mise en coprésence des interlocuteurs), on trouve régulièrement des énoncés de type « Invitation ». Lorsque c'est l'étudiant qui se sélectionne, il commence la présentation de son projet ou fait état d'un problème spécifique.

2.2.2 La présentation

Immédiatement après l'ouverture de la situation de suivi, l'étudiant présente son projet, ses motivations ou ses intentions. Parfois, il fait mention d'un problème spécifique. Le format de participation de cette première phase voit l'étudiant prendre le rôle de locuteur principal. Mais un récit est aussi construit de façon collaborative et dialogique. Il ne doit pas être considéré uniquement dans sa forme monologique. Eleonor Ochs identifie ces deux types de récit par les libellés « pratique narrative 1 », qui correspond aux récits à tendance monologique et « pratique narrative 2 » pour « les récits quotidiens les plus fréquents, plus déstructurés et dialogaux » (Ochs, 2014 (2005), p. 1). La question du récit sera abordée plus en détail dans la partie 3. Nous y décrirons la structure interne propre au récit de projet, les étapes de la narration, afin d'en dégager certains traits typiques. Ici, il s'agit davantage de souligner le rôle et l'importance des statuts et cadres de participation. En effet, le récit d'une œuvre ou d'un projet artistique est trop souvent considéré comme une unité discursive n'ayant de relation qu'avec l'œuvre en question. Les nombreux travaux d'analyse de conversation et d'anthropologie linguistique portant sur la narrativité ont permis de mettre en évidence l'aspect dialogique et co-construit du récit ainsi que les actions que les participants réalisent par et à travers le récit (Bres, 1989 ; Bruner, 1991, 2002 ; Goodwin, 1985 ; Goodwin M., 1989 ; Labov et Waletzky, 1967 ; Lerner, 1991, 1992 ; Ochs, 2005 ; Schegloff, 1997 ; Stivers, 2008 ; Strawson, 2004). En tant que production conjointe entièrement prise dans l'interaction et généralement intégré dans le cours d'une conversation, le récit a des conditions d'émergence – il y a un avant – et produit des changements en amenant la conversation à un autre état – il y a un après :

De tels récits quotidiens naissent dans le cadre d'une interaction ou de la trajectoire d'une conversation, ou y sont provoqués, ou sont conçus pour l'interrompre (Jefferson, 1978 ; Sacks, 1974, 1992). Une fois l'histoire terminée, l'interaction et ses participants ont été amenés à un autre état de conversation et d'interaction, transformé ou non, dont la trajectoire future sera d'une certaine manière liée à la narration de cette histoire [notre traduction]⁵⁴. (Schegloff, 1997, p. 1)

Lors des suivis et des bilans, les récits de projet s'inscrivent dans une conversation institutionnelle qui s'écartent en partie des règles et procédures des conversations ordinaires. Les récits de projet partagent de nombreuses propriétés avec les récits d'expérience personnelle de la vie quotidienne. Néanmoins, certaines de ces propriétés diffèrent, notamment la façon dont ils émergent. En effet, le récit de projet n'est pas suscité par un événement conversationnel antérieur mais institutionnalisé en tant que première phase d'une conversation de travail.

Pour reprendre la distinction de Ochs sur l'aspect monologique ou dialogique du récit, nous observons la présence des deux pratiques au sein des suivis. L'étudiant produit une première séquence de récit de projet caractérisé par un quasi monologue tandis qu'une seconde séquence, immédiatement après voit l'étudiant produire une suite dialoguée par l'entremise des questions ou remarques de l'enseignant. Nous utiliserons « récit initial », pour désigner le récit correspondant aux premiers tours de parole de l'étudiant. Le récit initial est le prototype du récit d'œuvre ou du récit de projet. Il est souvent bien circonscrit et identifiable en tant que récit.

L'observation du point de bascule entre le récit initial et le dialogue entre l'étudiant et l'enseignant fait apparaître deux tendances. La première est une clôture nette du récit par l'étudiant lui-même. Il indique par les ressources ordinaires de la conversation qu'il a fini son récit et laisse la parole à son interlocuteur :

Extrait 20 : Clôture du récit par l'étudiant

1. **Etu** : donc de de voir comment heu du coup [] plein de de choses différentes
2. heu à certains endroits en fait (.) avec des fois des des mélanges d'objets (.) des fois voir comment je
3. peux les faire tenir et: et les élever en fait (.) parce que c'est ça mon gros problème (.) c'est heu de
4. faire tenir tout ça et: aussi de de voir qu'est-ce que- comment ça évolue dans le temps (.) parce que il
5. y a une certaine fragilité qui vient du fait que mes objets sont plutôt fins et heu un peu délicats ou pas
6. facile à à coller et du coup ça se casse souvent la figure donc je suis des fois obligé de refaire (.) des
7. fois je je suis obligé de garder aussi (.) quand c'est tombé (.) parce que je peux pas tout enlever et tout
8. reprendre du coup aussi d'accepter que des fois ça se casse la fi- la figure et bah pour commencer à
9. élever quelque cho:se (.) donc voilà

⁵⁴ *Such quotidian storytellings arise in, or are prompted by, the ongoing course of an interactional occasion or the trajectory of a conversation or are made to interrupt it (Jefferson, 1978; Sacks, 1974, 1992). On the story's completion the interaction and its participants have been brought to some further state of talk and interaction, transformed or not-talk and interaction whose further trajectory will in some fashion be related to that story's telling.*

10. **Prof** : d'accord (.) et heu heu quand tu parles tu heu c- tu emploierais le terme d'élévation/

L'étudiante termine son long tour de parole de façon explicite « donc voilà ». On notera aussi la présence d'un phénomène courant dans les procédures de transition de tours de parole avec l'allongement syllabique, ici sur le mot « chose: ». La seconde tendance voit l'enseignant se saisir lui-même de la parole. Cependant, il le fait généralement dans une démarche de coopération active et non dans une attitude critique qui exprimerait un désaccord.

Dans l'extrait suivant, si l'étudiante n'a pas clôturé de façon aussi nette son récit, on observe néanmoins une succession de légers troubles (L.4). Ces troubles suscitent fréquemment une prise de parole de l'enseignant. La transition entre le récit monologué et sa poursuite dialoguée se fait souvent par une hétéroréparation. Autrement dit, l'enseignant perçoit les marques formelles d'un récit qui a du mal à se poursuivre comme le signe implicite d'une invitation à prendre la parole.

Extrait 21 : Clôture du récit par l'enseignant

1. **Etu** : et après y avait aussi l'idée notamment de travailler avec heu les livres en tant qu'objet heu:
2. **Prof** : mh mh
3. **Etu** : seulement (.) et en tant que forme (.) et pas seulement en tant que objet symbolique (.)
4. donc heu: (.) deux travaux [heu deux travaux différents
5. **Prof** : [(geste de la main)
6. quelles différences tu fais entre objet/ et objet symbolique/
7. **Etu** : bah
8. **Prof** : parce que tu as l'air de de de toi de faire cette différence

Outre les troubles, l'enseignant produit un geste de la main tout à fait particulier. Ce type de geste d'une main fermée qui s'avance vers l'interlocuteur et s'ouvre vers l'extérieur est généralement coverbal. Ici, l'enseignant attend que l'étudiante achève la réparation du mot « travaux » pour relancer la conversation sur le thème en train d'être déployé.

Les récits dialogués, interruptions et incises.

Lors des récits initiaux, la participation de l'enseignant se résume généralement à prendre acte de ce qui est dit et faciliter ainsi la narration. Cette classe d'actions (mh mh, d'accord, oui, etc.) est prédominante dans cette phase des suivis de projet. De façon moins fréquente, on observe des corrections ou rectifications du récit réalisées immédiatement après le tour de parole ou l'élément à rectifier. Dans l'extrait suivant, le concept « d'artialisation » développé par Alain Roger est mal maîtrisé par l'étudiante (L.8). L'enseignant ouvre une séquence pédagogique à partir de la ligne 12 dans laquelle il réexplique le concept.

Extrait 22 : Interruption en cours de récit

1. **Etu** : alors du coup moi j'étais parti beh de: du terme que vous avez dit tout à l'heure sur
2. l'artialisation
3. **Prof** : ouais
4. **Etu** : sur le fait que heu la:: la nature devient esthétique
5. **Prof** : 'fin c'est c'est pas moi c'est [heu
6. **Etu** : [oui non [non
7. **Prof** : [c'est [Alain Roger
8. **Etu** : [c'est Alain Roger (.) sur le fait que la nature devient
9. esthétique grâce à l'art
10. **Prof** : ouais
11. **Etu** : et heu: (.) et donc en fait sur ç'='
12. **Prof** : =heu (*inspiration*) c'est pas tout à fait ça (*explique la notion pendant 50 sec*)
13. **Etu** : [...] donc du coup moi j'avais trouvé ce terme là et en cherchant heu un peu plus loin du coup
14. j'avais découvert le côté in-situ in-visu
15. **Prof** : mh mh
16. **Etu** : heu:: et du coup je trouvais que c'était assez intéressant parce que du coup les questions du
17. paysage naturel heu:
18. (1.0)
19. **Etu** : grâce à l'art 'fin=
20. **Prof** : =ouais

La séquence explicative met en exergue le statut d'enseignant et de locuteur privilégié du cadre de participation de type scolaire. Si le cadre scolaire n'est jamais absent des suivis de projet, il n'est pas toujours dominant. Autrement dit, comme nous l'avons dit en introduction de cette partie, il n'est pas toujours le plus pertinent pour saisir l'interaction en cours. Les séquences explicatives sont sans conteste les plus typiques du cadre de participation « scolaire ». On observe une reprise du récit de projet (L.13) une fois la séquence explicative achevée. Cet extrait illustre notamment les opportunités pédagogiques pouvant apparaître lors des situations de suivis et en particulier lors des phases de récit de projet. Ici, l'exemple est d'autant plus intéressant qu'il montre comment un point théorique est pris en charge de façon circonstanciée et localement située par des enseignants de « pratique » lors d'une situation de suivi de projet.

Les interruptions du récit produit par l'enseignant relèvent donc généralement du désaccord. Notons, ici que le désaccord porte sur un savoir stable d'ordre conceptuel qui n'engage pas le statut de « responsable » du locuteur, ici l'enseignant. S'il choisit les mots pour produire son explication – il est l'auteur de ce qu'il dit – l'enseignant rapporte une notion philosophique d'un tiers, Alain Roger. Ce statut de l'enseignant, à la fois *animateur* et *auteur* mais pas *responsable* au sens goffmanien, est tout à fait évident au tour 4.

La narration de l'enseignant

Le format du suivi de projet est dépendant de facteurs extérieurs, notamment du sujet donné aux étudiants ainsi que de l'objectif pédagogique visé par l'enseignant. L'extrait suivant est très différent des suivis que l'on observe généralement. Il s'agit d'un cours de dessin avec des étudiants de première année. La séance consiste en une succession de suivis des étudiants. Il ne s'agit donc pas d'un cours de dessin d'observation où l'activité même de dessiner se déroule pendant l'interaction. Ici, les étudiants présentent l'avancée des dessins réalisés depuis la dernière séance. L'extrait montre comment l'enseignant oriente l'interaction sur un projet plutôt qu'un autre (L.7) et prend en charge le récit du projet (L.31-35).

Extrait 23 : Orientation vers un projet

1. **Prof :** donc
2. **Etu :** donc du coup heu moi (j' vais) finir celui-là
3. [photogramme 1]
4. qui ressemble- (déjà) continuer à en composer comme ça d' manière un peu aléatoire (.) et
5. après j' comptais du coup entamer l' grand format dessin quoi
6. (1.5)
7. **Prof :** et tes petits dessins/
8. (0.5)
9. **Prof :** [qu' t'avais commencés
10. **Etu :** [et bah ouais bah y sont heu: y sont juste-là
11. [photogramme 2]
12. **Prof :** faut qu' t'y t'en prennes soin
13. **Etu :** ouais
14. (1.0)
15. **Prof :** t'as pas continué/
16. **Etu :** bah j'ai fait çui-là mais en fait j' m- à vrai dire j' voulais finir celui-là avant- qu' ce soit terminé (.)
17. et heu entamer le grand format dessin quoi heu
18. **Prof :** est-ce que t'as déjà fait d' l'aquateinte/
19. (0.5)
20. **Prof :** ouais non vous avez pas l' droit à la gravure en: première année
21. **Etu 2 :** non
22. **Prof :** non
23. **Etu :** ah non
24. (0.5)
25. **Etu :** on a droit à rien (*rire léger*)
26. (1.0)
27. **Prof :** donc c'est bien ça oblige à- [à voilà à::
28. **Manu :** [à concentrer les efforts
29. **Prof :** à concentrer en peu d' moyen heu
30. **Etu :** ouais bah ouais (*rires*)
31. **Prof :** mais là du coup t'as des choses intéressantes parce qu'on () 'fin tu joues avec le grain en
32. plus t'as gommé heu les () [photogramme 3] et heu par exemple l'aquateinte à un moment
33. donné tu graines ta plaque (.) tu verras l'an prochain et après tu viens heu avec un:: bah j' sais
34. plus comment ça s'appelle tu viens écraser le grain et c'est ça qui va amener le: les jeux d'ombres
35. [et de lumière
36. **Etu :** [ah ouais

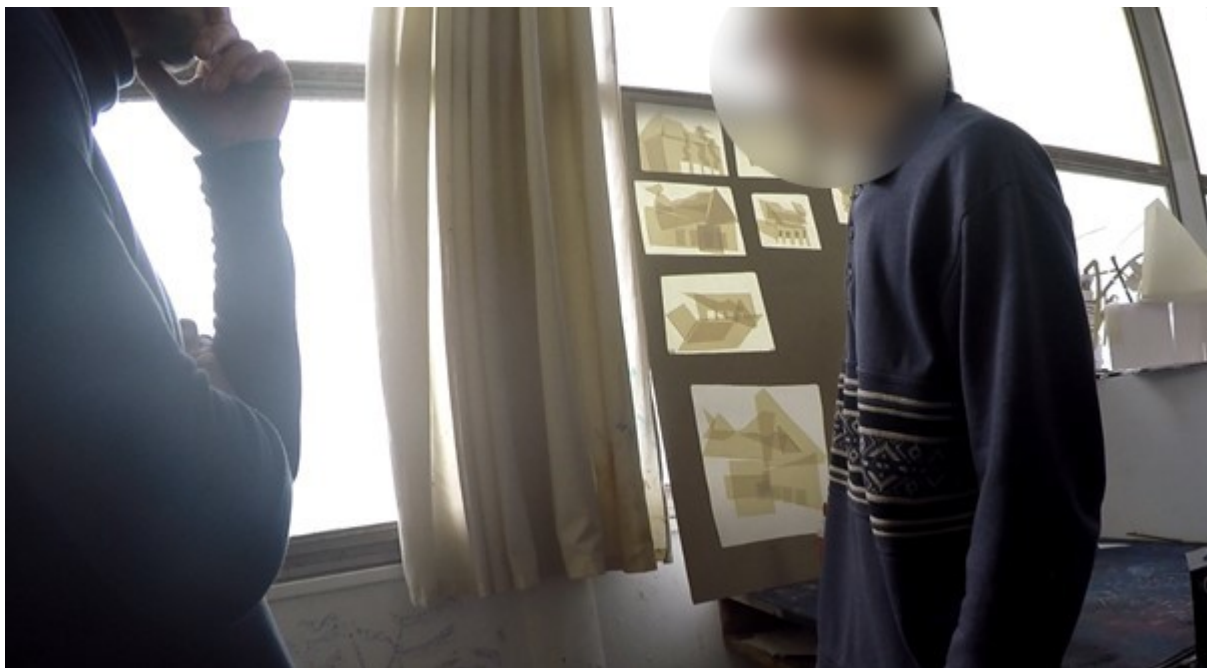


Figure 19 : Photogramme 1 - l'étudiant désigne le projet « collage »



Figure 20 : Photogramme 2 - l'étudiant récupère les « petits dessins »



Figure 21 : Photogramme 3 - l'enseignant produit un récit à partir des dessins

L'enseignant a une pratique du dessin, il maîtrise la technique et la discipline avec ses artistes, ses problématiques, son histoire. Il privilégie donc les projets de dessin et les aspects techniques et esthétiques qu'ils suscitent. On observe également le récit minimal réalisé par l'étudiant au tour de parole situé ligne 2 à 5. Il ne comporte que des aspects relatifs à l'organisation dans le temps des différents projets : « finir celui-là », « continuer à en composer », « et après j' comptais du coup entamer l' grand format dessin ». À la ligne 6, un long silence s'installe, l'enseignant ne prend pas acte du tour de parole précédent (ex : mh, oui, d'accord). *A contrario*, il privilégie un autre projet, de dessin celui-là, dont il a déjà connaissance.

Aux lignes 31 à 35, l'enseignant pointe des aspects du dessin et s'engage dans une narration mobilisant majoritairement la perception directe. Il décrit ce qu'il voit : « là du coup t'as des choses intéressantes ». Il les explicite en le nommant de façon plus précise. « tu joues avec le grain en plus t'as gommé ». Outre l'organisation séquentielle des remarques de l'enseignant, on constate qu'elles sont intégrées dans un récit et donc également organisées sur un plan narratif. On note à ce propos, que le récit débute véritablement dès la ligne 18 avec la préface sur « l'aquateinte ». L'introduction de ce thème nous informe que l'observation des dessins et l'identification de l'aspect grainé et gommé qu'il porte à l'attention de l'étudiant commence bien avant le tour 24 et l'émergence dans le discours de cet aspect.

L'enseignant, comme l'étudiant, a la capacité de produire un récit du projet. Il produira ce récit avec les ressources sémiotiques dont il dispose ou auxquelles il peut avoir accès. Ces ressources sont de trois ordres : (1) ses connaissances propres, (2) la perception directe de l'œuvre ou du projet, (3) ce qu'il peut apprendre de l'étudiant et donc reprendre à son compte comme les intentions ou l'historique du projet. Ces ressources sont organisées de façon linéaire et cohérente en un récit. Le récit de projet, s'il est généralement produit par l'étudiant en début de suivi et constitue ainsi une première phase sous la forme d'un récit initial tendancielllement monologique, peut dans certains cas être réalisé et pris en charge par l'enseignant. Si ce dernier produit fréquemment des récits à propos du projet, il est beaucoup plus rare que ceux-ci apparaissent en début d'interaction. En l'absence de récit de projet de l'étudiant ou de récit minimal, on observera plutôt une phase exploratoire faite de questions et de reformulations. Avec cet extrait, nous avons mis en lumière, le rôle fondamental de l'organisation sur un plan narratif des remarques ou commentaires de l'enseignant et au niveau de l'organisation séquentielle, la prise en charge par l'enseignant du récit de projet

2.2.3 L'exploration et l'activité heuristique

Durant la phase exploratoire, les enseignants tentent de cerner les enjeux du travail. Ils posent des questions, reformulent et s'assurent d'avoir une bonne compréhension du projet. Contrairement à la première phase, la phase exploratoire est menée par l'enseignant, notamment par les questions qu'il formule. Les problèmes de compréhension peuvent être nombreux. Ils sont d'autant plus fréquents lorsque le projet en est à ses débuts, que les intentions ou les directions sont encore floues ou qu'il n'y a aucun support matériel, aucune réalisation, croquis, maquette ou travail préparatoire pouvant accompagner l'échange verbal. Rendre compte, par exemple, d'un agencement ou d'un dispositif complexe par l'unique moyen de la parole est source de nombreux malentendus. Le croquis ou la maquette permet de bénéficier des ressources qu'offre la perception et que ne permet pas le seul recours à l'imagination.

Outre le fait de s'assurer d'avoir pleinement saisi le projet, l'exploration consiste pour les enseignants à ouvrir des pistes possibles et les proposer à l'étudiant. Ainsi, après avoir identifié une propriété, un thème ou une dimension potentiellement pertinente, la question de son acceptation par l'étudiant se pose :

Extrait 24 : Exploration

1. **Prof** : est-ce que ça c'est une dimension qui t'intéresse/ (.) ce rapport à la fiction/

La phase exploratoire permet de porter l'attention de l'étudiant sur des aspects ou des dimensions de son projet qu'il n'a pas évoqués lors du récit initial ou dont il n'a pas conscience. Le caractère intentionnel ou non des aspects soulevés fait l'objet de nombreuses remarques. Dans l'extrait suivant, l'enseignant questionne l'étudiant sur la façon dont il a sélectionné (ou non) les matériaux employés pour son installation, ici des tissus :

Extrait 25 : Demande de justification

1. **Prof :** comment tu l'as opéré ce choix là
2. **Etu :** bah là c'était heu: dans un stock heu: dans les endroits où je suis allé j'ai j'ai un peu pris ce que
3. ce qu'i' y avait
4. (1.0)
5. **Etu :** et heu: quand je suis allé chez un tapissier dans le lot et garonne là c'était carrément heu le
6. grenier d'une grange qui était rempli de tout ce: tissu et il m'a dit de me servir et j'avais pris les:
7. les heu mh: les blocs de: d'échantillons heu: qui qui se font plus en production et du coup ils en
8. ont plus besoin pour les montrer aux clients
9. **Prof :** parce que moi ce qui me frappe c'est justement qu'ils sont déjà assez datés
10. **Etu :** oui c'est ça
11. **Prof :** c'est pour ça je voulais savoir si c'était un choix tout à fait assumé de ta pa:rt de dire voilà moi
12. je (.) je comme ça je: choisis des des des: matériaux qui renvoient déjà heu- c' que j' veux dire
13. heu passé même s'il est proche heu

On notera que l'aspect soulevé, ici le caractère ancien des tissus, ne fait pas l'objet d'une question. L'aspect ancien est présenté comme manifeste « ce qui me frappe » (L.9). La question porte sur le caractère intentionnel de cet aspect.

Les suivis de projet ne doivent pas être saisis uniquement à travers l'aspect évaluatif. Si les évaluations sont bien sûr présentes lors de ces interactions, une partie importante de l'activité des participants relève de l'exploration, c'est-à-dire d'une recherche active de signification à la fois du projet, mais aussi du discours produit à son égard. L'exploration vise donc deux buts. Le premier vise à maintenir l'intercompréhension dans l'échange en cours tandis que le second s'approche davantage d'une activité heuristique à travers laquelle les participants cherchent à saisir les implications du projet afin de poursuivre son développement ou son élaboration.

Activité heuristique

Dans l'exemple suivant, une étudiante en début de première année a présenté son installation, l'enseignant a déjà posé quelques questions lorsqu'il l'invite à s'exprimer sur une propriété de la mise en espace (T.1 et T3). La suite de l'échange montre comment l'étudiante mais aussi l'enseignant

réfléchissent ensemble à cette propriété, en l'occurrence le caractère clos, circonscrit, isolé ou confiné :

Extrait 26 : Relance du récit

1. **Prof** : on- i me semble qu'on en avait parlé maintenant ça me revient (.) l'idée que tu te sois heu
2. comme ça isolée du reste de: de l'espace
3. **Etu** : mh
4. **Prof** : heu: mh heu:: est-ce que est-ce que ça tu peux: en en dire deux trois mots/
5. **Etu** : l'idée que ce soit à part/ dans un petit coin/
6. **Prof** : que tu aies choisi: de te mettre dans un coin: d'avoir heu cette cloison qui clot encore plus
7. l'espace qui heu:
8. **Etu** : ben:
9. (3.0)
10. **Etu** : je sais pas trop comment l'exprimer mais: ça part de: de l'idée que pour commencer à coloniser
11. un espace il fallait que je lui trouve un espace ca-rac-téristique (.) c'est à dire heu: qui me
12. semblait heu déjà fournir quelques as-pérités °en gros°
13. **Prof** : oui
14. **Etu** : et du coup heu: donc j'ai fait le tour un peu des salles et
15. **Prof** : oui
16. **Etu** : c'est justement en ouvrant la porte que j'ai trouvé a- que j'ai trouvé ce coin (.) et: je travaille
17. pas mal sur le fait- des choses qu'on découvre
18. (0.5)
19. **Etu** : ou qui sont cachées
20. **Prof** : d'accord
21. **Etu** : et: aussi le fait que ce soit un peu à part je pense que ça m'aide à: à réfléchir en fait tout
22. simplement
23. (0.5)
24. **Etu** : à réfléchir cette cette construction
25. (0.5)
26. **Etu** : et: (.) comme si c'était un peu c'était un peu un monde à part aussi
27. (1.0)
28. **Etu** : des fois je le regarde et je me dis tiens c'est drôle heu si y avait des personnages qui vivaient là
29. (0.5)
30. **Etu** : 'fin bon c'est c'est un peu à part mais: (.) l'idée que ouais c'est:
31. (0.5)
32. **Etu** : surtout que c'est: c'est quelque chose à part et quand je reviens ici pour faire ce: ces
33. assemblages je suis pas du tout dans un même état d'esprit par exemple quand je sors (.) pour
34. heu 'fin voir les photos sur l'ordinateur ou ce genre de choses-là
35. (0.5)
36. **Etu** : je sais pas si c'est très clair (*rires légers*)
37. (1.0)
38. **Prof** : si: 'fin je comprends ce que tu veux dire heu mais j'ai l'impression que: quand tu dis ça (0.5) moi
39. en tous les cas (.) ça me fait penser: (.) aussi (.) à c'- quand les enfants jouent (.)
40. **Etu** : mh
41. **Prof** : ils installent (.)
42. **Etu** : oui c'est vrai
43. **Prof** : ils installent des heu: espaces et et et parfois c'est justement un espace confiné
44. **Etu** : mh
45. **Prof** : heu:: (0.5) et cet espace confiné il est aussi propice il est propice- notamment heu: moi ce que
46. je te conseille c'est y a un texte heu: 'fin c'est c'est une heu transcription d'une conférence de
47. michel foucault
48. **Etu** : mh mh
49. **Prof** : qui s'appelle qui est un texte connu sur heu la notion d'hétérotopie
50. **Etu** : mh mh

L'enseignant met en lumière une propriété non abordée jusque-là. À la suite de l'invitation à s'exprimer sur la caractère isolé ou confiné de l'installation, l'étudiante s'engage dans une reprise du récit du projet dans lequel elle relate la recherche d'un lieu avec certaines « caractéristiques », notamment des « aspérités » (L.12), la façon dont elle a trouvé ce petit espace (L.14 et 16) et les implications psychologiques (L.21 à 24, L.32 à 34). L'enseignant accompagne le récit et facilite sa poursuite (L.13, L.15, L.20). Il s'engagera ensuite lui-même dans une activité heuristique « ça me fait penser » (L.39) en prenant en considération le récit de l'étudiante. Loin d'être un problème, le rapport à l'enfance ainsi que l'aspect naïf du projet devient une possible piste de travail. Cet extrait montre également une mise en suspens de l'évaluation. Aucune critique, aucun signe évaluatif manifeste ne vient ponctuer cette séquence. La question en ligne 4 est une requête d'information qui permet à la fois à l'enseignant de recueillir le point de vue de l'étudiante ainsi que de mettre en lumière un aspect formel majeur du projet sur lequel il semble important d'après lui de savoir se positionner.

2.2.4 Clôture : la prescription

La phase prescriptive intervient après le récit initial de présentation et la phase exploratoire qui consiste à désambiguïser les zones d'ombre et questionner l'étudiant. Durant cette phase, l'enseignant donne des conseils techniques ou méthodologiques, des références artistiques ou théoriques, et fournit des ressources notionnelles ou sémantiques. La fin de l'extrait précédent montre comment cette troisième phase se déploie. L'action prototypique de la phase prescriptive est la référence à des artistes, des œuvres ou des intellectuels :

Extrait 27 : Phase prescriptive

45. **Prof** : heu:: (0.5) et cet espace confiné il est aussi propice il est propice- notamment heu: moi ce que
 46. je te conseille c'est y a un texte heu: 'fin c'est c'est une heu transcription d'une conférence de
 47. michel foucault
 48. **Etu** : mh mh
 49. **Prof** : qui s'appelle qui est un texte connu sur heu la notion d'hétérotopie
 50. **Etu** : mh mh

Les références sont un rituel largement institué dans les suivis de projet. Les analogies, les airs de famille d'ordre perceptif ou notionnel sont le moteur des références. Si, comme dans l'exemple précédent, la référence est explicitement donnée sous les traits d'un conseil, la plupart apparaissent telles quelles, sans mention d'un quelconque conseil, par le simple jeu d'analogie et de glissement thématique, le conseil étant implicite. Les références font partie des attendus d'un suivi de projet et peuvent faire l'objet de descriptions relativement longues.

Extrait 28 : Développement d'une référence

1. **Prof 1** : y a une très très belle pièce [de::
2. **Prof 2** : [ouais
3. **Prof 1** : piss-
4. (1.0)
5. **Prof 2** : penone/
6. **Prof 1** : penone
7. **Prof 2** : oui [qu'a fait sur le souffle
8. **Prof 1** : [qui s'appelle El Soffolo⁵⁵
9. **Prof 2** : ouais
10. **Prof 1** : le souffle
11. **Etu** : ok
12. **Prof 2** : j'y pensais ouais
13. **Prof 1** : voilà où tu as une sorte de:: quand tu vois de: sous un certain angle t'as l'impression
14. d'une jarre
15. **Etu** : (d'accord)
16. **Prof 1** : et quand tu t'approches en fait c'est p- c'est pas une jarre mais c'est heu c'est une forme
17. galbée comme une jarre (.) mais t'as l'empreinte
18. (0.5)
19. **Prof 1** : de son:- parce que tu repères son jean heu son sa chemise [et cetera
20. **Etu** : [d'accord
21. **Prof 1** : et et même le le le [l'intérieur de sa bouche
22. **Prof 2** : [les lèvres ()
23. **Prof 1** : donc c'est comme com- il est- c'est à genoux et tu sens qu' c'est hop comme comme
24. quelque chose qui se- (*gestes des bras*) tu vois/ (.) qui heu qui passe heu:: c'est 'fin- c'est du
25. reste c'est c'est dans les deux sens soit quelque chose qui qui (.) qui sort du corps
26. **Etu** : mh
27. **Prof 1** : 'fin du corps heu [en creux parce que l' corps est n'est p- n'est pas visible
28. **Prof 2** : [c'est vrai (qu'il retourne là)
29. **Prof 1** : ou au contraire qui tu vois qui rentre [heu
30. **Prof 2** : [mais c'est à la forme d'une espèce de grande de
31. grande jarre quoi
32. **Prof 1** : ouais ouais
33. **Etu** : ok ouais (.) c'est penone qu'a fait ça/
34. **Prof 2** : peno[ne ouais
35. **Prof 1** : [Penone
36. **Prof 2** : ouais c'est une pièce célèbre de penone
37. **Prof 1** : ouais mh une des belles pièces de penone

En situation de suivi, l'émergence d'une référence suit un format typique. On note, en premier lieu, une préface permettant d'introduire la référence dans l'interaction. Cette préface est visible en ligne 1 et donne à voir une évaluation positive explicite. Si toutes les références ne font pas toutes l'objet d'une évaluation positive, les œuvres peu appréciées ne sont pas citées. C'est toute la grille normative de l'art qui entre en jeu dans l'exercice des références. Ensuite le locuteur mentionne généralement le nom de l'artiste suivi du titre de l'œuvre si ce dernier est connu. Ainsi, le premier élément de la référence qui est énoncé est l'auteur faisant ainsi apparaître l'organisation du champ de l'art par la

⁵⁵ L'enseignant fait référence à une œuvre portant le titre *Soffio*

catégorie auteur. On se souvient des œuvres à travers leurs auteurs de sorte qu'on cite en première instance le nom de l'artiste plutôt que le titre de l'œuvre. Parfois, l'œuvre à laquelle il est fait référence fait l'objet d'une description assez précise, comme c'est le cas ici. Le plus souvent, la description est succincte et laisse place rapidement à une injonction à se renseigner, à aller voir une reproduction de l'œuvre. La séquence s'achève par une demande de confirmation de l'auteur par l'étudiant. Cette demande tient lieu d'acte de clôture. La référence au nom de l'artiste fait à nouveau écho au régime auctorial qui prévaut dans les mondes de l'art.

Outre les références et dans le contexte particulier d'un suivi de projet où l'autorité sur le projet est partagée entre l'étudiant et l'enseignant, les recommandations sont généralement soumises à une certaine incertitude ce qui les rapproche plus de propositions que d'injonctions ou de prescriptions au sens fort. Dans l'extrait suivant, observons avec quelles précautions épistémiques (L.4) l'enseignant (Prof. 1) suggère ce qu'il conviendrait de faire (L.4 et suivantes).

Extrait 29 : Précautions épistémiques

1. **Prof 1:** et donc le le: [après j' trouve que le: heu °mh°
2. **Prof 2 :** [bon bah très bien
3. (0.5)
4. **Prof 1:** p't-êt' (0.5) j' sais pas (.) déjà enregistre
5. (0.5)
6. **Etu :** mh mh
7. **Prof 1:** ce son (.)
8. **Etu :** mh
9. **Prof 1:** du souffle (.)
10. **Etu :** mh
11. **Prof 1:** et puis heu décontextualise (.) c'est-à-dire hop tu t' mets ici
12. (se retourne sur la table derrière, à sa droite)
13. deux enceintes et puis tu écoutes le souffle (.) et à mon avis la traduction elle est déjà là (.)
14. c't-à-dire qu' mentalement (.) tu sais pas heu si tu soulèves des altères des trucs et des
15. machins mais par rapport au souffle c'est- (.) parce qu'on avait dit aussi que (.) en fonction de
16. où est le la base d'enregistrement et où heu toi ton parcours dans l'espace heu y va y avoir
17. des des effets de de volumes sonores plus ou moins heu importants
18. **Etu :** aussi oui
19. **Prof 1:** donc comment ensuite toi heu (.) nous spectateur on va traduire c' qu'on entend par peut-
20. être un déplacement dans l'espace et heu y y' m' semble mh
21. (1.0)
22. **Prof 1:** alors [y aura p't-êt' un dispositif lumière j'sais pas- ou ou ou
23. **Etu :** [mh mh
24. **Prof 1:** j'sais comment 'fin t' vois qui heu
25. **Etu :** ok

La préface que l'enseignant réalise avant de produire ses recommandations met en lumière le contexte d'incertitude inhérent à toute projection et la difficulté d'émettre des prescriptions alors que le problème ou le diagnostic n'a pas fait l'objet d'une ratification pleine et entière par l'étudiant. En effet, dans cette situation de suivi, l'enseignant (prof 1) a préalablement émis quelques réserves sur un point

du projet. Les modalisations « p't-êt' » et « j' sais pas » sont l'expression de cette absence de ratification claire par l'étudiant d'un aspect problématique soulevé par l'enseignant juste après le récit de projet.

Chapitre 3 : Multimodalité et ressources de l'environnement immédiat

Les suivis de projet se produisent généralement en présence d'objets de différentes natures et de différents statuts. Certains sont des réalisations en cours de l'œuvre définitive, d'autres sont des travaux préparatoires, du simple croquis aux essais techniques ou esthétiques plus élaborés. Outre les artefacts réalisés par l'étudiant lui-même, des documents divers comme des photographies d'œuvres d'autres artistes, des livres, des films, des pages internet, etc., sont régulièrement mobilisés pendant les situations de suivis de projet. C'est tout un environnement sémiotique qui est construit et participe à maintenir une compréhension mutuelle.

2.3.1 Parole, gestes, objets

Les ressources sémiotiques disponibles dans l'environnement matériel d'une situation de suivi sont mobilisées et agencées en diverses configurations par les participants. Ces ressources se retrouvent donc intégrées à l'interaction en cours et prennent part à différentes chaînes d'action. Le principal enjeu est de communiquer le futur du projet par les moyens présents ici et maintenant. Dans l'extrait qui suit, un étudiant explique la façon dont il envisage d'agencer un dessin au fusain et une maquette au sein d'une même installation. Il souhaite réaliser une « boîte » telle une « pyramide tronquée » ouverte sur deux côtés. Les difficultés de compréhension d'un des deux enseignants concernent justement cette « boîte » qui, contrairement au dessin et au volume, n'est pas encore réalisée. Outre la dénomination et la deixis, l'étudiant mobilise les artefacts en présence en les manipulant pour les placer dans l'espace et les positionner les uns en fonction des autres. Pour parler de la « boîte », il utilise des descriptions définies ainsi que des gestes qui miment la forme de ce volume.

Extrait 30 : Pyramide tronquée

1. **Etu :** donc heu: en fait l'idée (2.0) donc là on (aura) une espèce de grand cube heu: heu en bois
2. **Prof 2 :** mh
3. **Etu :** heu: de la taille de: de de c' fusain là en fait
4. **Prof 2 :** (*signe de tête d'approbation*)
5. **Etu :** ce sera (*s'approche du dessin*)
6. **Etu :** plus quelque chose- [une forme qui partirait comme ça
7. [(*geste avec les bras représentant la forme*)
8. plus qu'un cube en fait
9. **Prof 2 :** mh mh
10. **Etu :** et donc (.) [ça
11. **Prof 2 :** [pyramide
12. (1.5)
13. **Etu :** heu:
14. **Prof 2 :** pyramide tronquée
15. **Etu :** ouais voilà (*rites légers*) et donc en fait je: (0.5) ce: quand y sera fini ce:: ce ce fusain-là sera
16. mis au fond d' la boîte y s'ra collé sur heu
17. **Prof 2 :** (*signe de tête d'approbation*)
18. **Etu :** au fond d' la boîte [quoi
19. **Prof 2 :** [j' comprends
20. (1.0)
21. **Etu :** et (.) heu mh au premier plan
22. (*va chercher une maquette*)
23. ça se sera mis sur un support en fait
24. (2.0 pendant lesquelles il place la maquette)



Figure 22 : Représenter le volume par un geste iconique



Figure 23 - Agencement des artefacts entre eux

L'étudiant mobilise différentes ressources pendant son récit. Il désigne dans l'espace environnant les objets qu'il convoque par le discours. Nous pouvons constater que le placement dans l'espace des différents artefacts est primordial dans cette séquence. Qu'il s'agisse de la pyramide tronquée réalisée par les gestes ou de la petite maquette, les objets sont placés en regard du dessin pour rendre compte de leur position au sein de l'installation finale. Le dessin fait office de pivot, de point d'ancrage pour déterminer la position des autres.

Le geste mimant la « pyramide tronquée » n'est pas produit avec les mains mais avec l'ensemble du corps afin d'intégrer le dessin à ce geste. Comme le montre le photogramme, les bras partent littéralement du dessin pour s'en éloigner. Le geste est associé à l'artefact. Nous sommes en présence d'un type de geste iconique particulier dont la spécificité est d'être réalisé en association à un artefact ou une chose de l'environnement. Les gestes iconiques autonomes construisent un espace fictif se déployant devant le corps de celui qui le réalise. Si l'étudiant avait privilégié ce type de geste, il aurait dû produire un autre geste iconique⁵⁶ représentant l'objet dessin c'est à dire sa surface, afin de rendre compte de l'agencement de ce dernier avec la « pyramide tronquée ».

⁵⁶ Par exemple, avec la main à la verticale, les doigts joints.

2.3.2 Dissiper l'incompréhension par le croquis

Malgré les explications de l'étudiant, l'un des deux enseignants ne saisit pas comment la « boîte » ou « pyramide tronquée » s'inscrit parmi les autres éléments du projet. Nous nous focaliserons sur la façon dont cette incompréhension est dissipée, sur sa résolution plutôt que sur les causes de son émergence.

Extrait 31 : Recourir au croquis

1. **Prof 1** : comment tu le- (.) j' vois pas la relation de la pyramide à ça (.)
2. [(pointage vers la maquette de maison)]
3. [au dess- au dessin]
4. [(pointage vers le dessin)]
5. **Etu** : [(changement de posture)]
6. **Prof 2** : 'fin c'est des- (.) ouais
7. **Etu** : mh heu [(sourire gêné)]
8. **Prof 2** : ['fin ça dépend comment tu le: tu le:]
9. **Etu** : °heu: j' vois pas ce qui:°
10. **Prof 2** : c'est- elle est- ouais tu vois elle est tronquée vers heu- elle s'ouvre vers l'extérieur ou elle ou
11. elle ou elle [s'ouvre heu:]
12. **Prof 1** : [on a ce dessin]
13. [(pointage vers le dessin)]
14. **Etu** : mh (.) alors mh
15. (se dirige vers sa table)
16. [je vais vous faire un:]
17. **Prof 1** : [t'as pas un croquis qui explique]
18. **Etu** : si je trouve heu:
19. **Prof 1** : hein/ (.) un p'tit- un p'tit croquis qui explique
20. **Etu** : (cherche dans son sac ses fusains)

À la ligne 12, l'enseignant (Prof 1) produit un énoncé dont le but est de reprendre le récit du début. C'est une invitation à récapituler qui est adressée à l'étudiant. Remarquons que l'enseignant fait du dessin le point d'origine du nouveau récit alors que l'étudiant à la ligne 1 de l'extrait précédent n° 19 choisit de commencer par « une espèce de cube en bois » pour ensuite faire mention du dessin (L.3) « de la taille de: de de c' fusain là ». Ainsi, Prof 1, s'attache davantage à l'*origo* (Bühler, 1934, 2009 FR ; Mondada, 2005) constitué par le dessin et vis-à-vis duquel les autres artefacts sont positionnés, ce que nous avons appelé le point d'ancrage, qu'à l'ordre dans lequel les artefacts sont apparus dans le récit. Aux lignes 14 à 17, l'étudiant et l'enseignant, de concert, s'en remettent au croquis pour dissiper l'incompréhension. Les ressources qu'offrent l'environnement, en particulier les artefacts en présence, sont abandonnées au profit d'une représentation visuelle. L'étudiant dessine un petit croquis de la pyramide tronquée en expliquant où se situera le grand format au fusain. Il précise aussi, tout en le dessinant, la place de la maquette dans l'installation. Néanmoins, son croquis est ambigu. Dessiné de face, il ne rend pas bien compte du sens dans lequel est produit la pyramide tronquée. Le grand côté est-il dirigé vers le spectateur ou vers le dessin ? La position de la maquette peut également prêter à

confusion : est-elle devant l'ensemble ou à l'intérieur du dispositif ? Le croquis, s'il résout certains malentendus, laisse dans l'ombre des propriétés qui sont mieux exprimées par le geste. Le geste iconique représentant la pyramide par le mouvement des bras est ainsi plus explicite que le croquis dessiné selon cette perspective, ce qui incite l'enseignant 2 à refaire un croquis, vu de côté et non de face. Son intention est moins de clarifier, lui-même ayant compris l'idée de l'étudiant, que de lui suggérer d'inverser la pyramide pour que le petit côté soit face au spectateur, non plus au dessin.

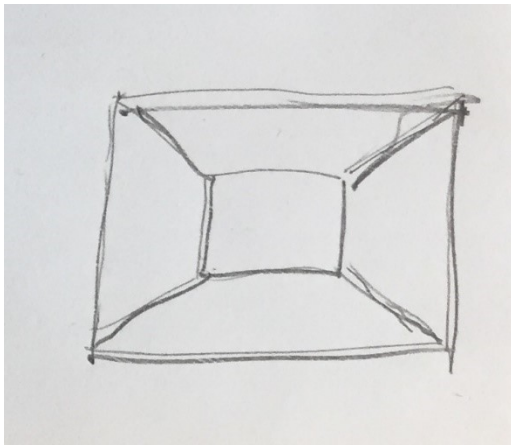


Figure 25 : Croquis de face

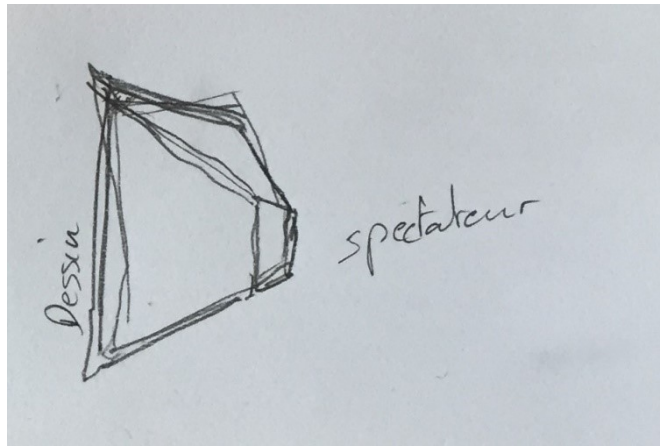


Figure 24 : Croquis de côté

Le croquis devient le nouveau point d'ancrage, le nouvel *origo* du discours qui se déploie. Si le moyen d'expression propre au dessin permet de faire comprendre ou d'amener les choses autrement qu'avec le dialogue et les artefacts environnants, cet extrait illustre parfaitement le statut du croquis. Loin d'être un objet autonome, il est lui-même un artefact pris dans l'interaction. Achievé, le croquis peut être saisi, déplacé et mis en regard des autres artefacts de l'environnement. Les différents artefacts s'éclairent mutuellement. On notera que l'enseignant 1 amène le croquis dans le même axe de vision pour le placer entre lui et le fusain. Il organise les différentes ressources sémiotiques à des fins pratiques de compréhension mais aussi de spéculation, d'anticipation, d'imagination.



Figure 26 : Le croquis comme nouvel origo du discours

2.3.3 Usage et propriétés du croquis

Le croquis peut avoir plusieurs fonctions, autrement dit les acteurs peuvent le mobiliser pour différents usages. Nous distinguerons les croquis réalisés à des fins de conception du projet, des croquis produits à la suite d'un trouble de compréhension. Dans le premier cas, l'étudiant le réalise pour lui-même en vue d'élaborer son projet, tandis que dans le second il est moins convoqué pour sa valeur heuristique ou créative que pour réparer le trouble.

La conscience des possibilités offertes par le dessin est très forte dans la sphère des arts visuels. Il bénéficie d'une longue tradition à la fois comme finalité artistique et comme moyen de la création. Il est souvent présenté comme un outil incontournable pour la création artistique. En dehors de son efficacité dans les processus créatifs, le croquis est régulièrement convoqué pour dissiper un problème de compréhension au sein de la communication.

Ici, l'intérêt du croquis réside certes dans les choses qu'il représente mais aussi comme nouveau référent pour la deixis et nouvelle ressource pour les gestes. La deixis est l'ensemble des mots dont le sens est dépendant du locuteur et du contexte d'énonciation, comme les pronoms personnels (je, tu, il), les démonstratifs (ce, cet, celui, etc.) ou les locatifs (ici, maintenant, là, là-bas). Outre les mots déictiques, les gestes de pointage, ceux qui visent quelque chose dans l'environnement perceptif ou imaginaire, sont aussi qualifiés de déictique. Pour revenir à l'analyse de notre extrait, les participants pointent directement avec le crayon ou le doigt les éléments figurant sur le croquis dans le cours de

l'échange. Plus encore, un croquis en train d'être dessiné se déploie dans le temps et fait apparaître les éléments les uns après les autres. Cette temporalité croise celle de la parole et de l'interaction pour produire de nouvelles ressources de type représentationnel à l'image de la gestualité iconique. Au lieu de produire des représentations gestuelles, le sujet produit des représentations visuelles. Cette dernière peut être dessinée pour servir ultérieurement, ou servir la parole au moment même où elle est dessinée, tout comme le geste est synchronisé à la parole.



Figure 27 : Geste associé au croquis



Figure 28 : Apogée du geste

Sur ces deux photogrammes, l'enseignant produit à son tour un geste associé à un artefact. Il fait écho à celui produit par l'étudiant en association avec le dessin au fusain. Ce geste iconique représente la « pyramide tronquée » telle qu'elle a été pensée initialement par l'étudiant, c'est-à-dire ouverte vers l'extérieur, vers le spectateur. La réalisation du geste est à la fois synchrone avec la parole et précisément localisée sur la feuille. Alors qu'il termine son croquis (celui de droite) l'enseignant place ses mains de part et d'autre du croquis de l'étudiant (celui de gauche). Ce dernier est le point d'ancrage d'un geste exprimant l'ouverture vers l'extérieur, vers le spectateur, vers l'enseignant lui-même. Si les enseignants incitent fréquemment les étudiants à recourir au croquis pour la communication de leur projet, on constate que les ressources mobilisées en premier lieu dans cet extrait n'est pas le croquis mais les artefacts environnants associés à l'interaction multimodale.

Chapitre 4 : La situation de bilan

Les bilans sont des situations d'évaluation semestrielles pendant lesquelles les étudiants présentent leurs travaux à un jury. Le jury est composé d'enseignants et parfois d'intervenants extérieurs qui peuvent être des enseignants d'autres écoles d'art mais aussi des artistes. Généralement, un jury est composé de trois à six membres. À l'image d'une exposition, l'étudiant dispose le temps du bilan d'une salle afin de mettre en espace ses différents travaux. La qualité de cette mise en espace fait aussi l'objet de l'évaluation. Les travaux exposés sont à la fois des projets personnels ainsi que des projets réalisés en réponse aux différents sujets donnés en cours. Le bilan est l'occasion pour les enseignants de voir les travaux réalisés dans les autres cours que le leur. D'une durée de vingt à trente minutes, le bilan est aussi le site d'une présentation verbale de chacun des projets exposés. Pour le jury, les sessions de bilan s'étalent souvent sur plusieurs jours afin de faire passer l'ensemble des étudiants d'une même promotion. Il s'agit donc d'une organisation assez lourde qui mobilise une grande partie des ressources de l'école en termes de temps, d'espace disponible et de personnel.

Les situations de bilan tendent à être plus formelles que les suivis individuels de projet. Les deux traits majeurs de cette situation sont la présentation de travaux et l'évaluation. Comme toute situation de ce type, les bilans imposent certaines règles dans la prise de paroles par les participants. Le jury a ainsi le devoir d'écouter les présentations. Ses prises de parole interviennent donc généralement à l'issue des récits de projet. Parallèlement, l'étudiant doit investir son rôle et conduire le bilan. Les ouvertures et les clôtures des séquences de récit de projet éclairent les façons dont les participants coordonnent l'interaction en particulier pour la distribution de la parole.

2.4.1 Configuration multiparticipants

Sur le plan interactionnel, nous sommes en présence d'une configuration complexe mobilisant à la fois plusieurs participants, principalement l'étudiant et les membres du jury, mais aussi de nombreux artefacts. Le statut de participation de l'étudiant est avant tout celui de locuteur principal. C'est à lui que revient la charge d'animer le bilan au sens de présenter ses projets et de conduire le jury d'un projet à un autre. Les membres du jury, à l'inverse, sont majoritairement dans la position d'auditeur, surtout dans les premières phases de présentation correspondant aux récits de projet. Dans les phases suivantes, leurs interventions restent le plus souvent ponctuelles. L'émergence de tours de parole plus longs chez les membres du jury est attestée mais ils restent moins fréquents. Ces derniers apparaissent majoritairement en fin de bilan pour produire des évaluations de synthèse⁵⁷ qui voient un enseignant

⁵⁷ Ce point est développé dans la partie 3, chapitre 4.2

reprendre les évaluations émises précédemment afin de les développer et de les expliciter. Outre les membres du jury et l'étudiant, on notera aussi la présence de personnes venues assister au bilan, ces derniers étant généralement ouverts aux autres membres de l'école⁵⁸. Ces intervenants extérieurs ne bénéficient pas des mêmes droits à la parole que les participants principaux. Le plus souvent, ils ne sont pas autorisés à intervenir.

Statuts des membres du jury :

La configuration la plus typique d'un bilan est celle d'un alignement des statuts de participation des membres du jury où tous sont des auditeurs de l'étudiant. Cependant, même lors de la phase de récit de projet, les membres du jury peuvent s'orienter vers d'autres activités que l'écoute de la présentation des projets. Il est courant, par exemple, que plusieurs d'entre eux sortent de la conversation proprement dite pour observer d'autres projets. Dans d'autres cas, les enseignants s'engagent dans la prise de notes ou feuilletent à tour de rôle un recueil de photos que l'étudiant vient d'évoquer. Le désengagement est parfois plus net comme lorsque des membres du jury regardent leur téléphone ou parlent entre eux. Parfois l'étudiant lui-même produit un désalignement des statuts de participation chez les membres du jury lorsque certains sont invités à participer à un dispositif artistique alors que les autres demeurent à l'écart. Dans ces conditions, la conduite du bilan par l'étudiant devient un enjeu de la situation, certaines activités dans lesquelles s'engagent les membres du jury étant le signe d'une possible désaffiliation, autrement dit, d'un désaccord potentiel.

⁵⁸ L'autorisation de permettre à ces derniers d'assister à un bilan est généralement laissé à la discrétion de l'étudiant.



Figure 29 : Ecoute de la présentation par l'ensemble du jury



Figure 30 : Certains membres du jury participent à un dispositif artistique



Figure 31 : Un jury dispersé

L'étudiant présente un projet à un jury dispersé dans la salle. Seuls deux membres sont dans la scène interlocutive : l'enseignant qui prend des notes et une enseignante hors champ adossée au mur derrière moi.

Les changements de statut sont fréquents et reconfigurent en permanence la conversation. Malgré ces changements, le format privilégié des échanges est caractérisé par une distribution de la parole entre l'étudiant et un membre du jury et rarement entre les membres du jury. Autrement dit, un membre du jury s'adresse préférentiellement à l'étudiant plutôt qu'à ses collègues.

Parler pour le jury ou pour soi-même

Lorsqu'un membre du jury prend la parole, il peut intervenir pour l'ensemble du jury en faisant usage du « nous » ou seulement pour lui-même en utilisant le « je ». On trouvera de nombreuses occurrences ou l'enseignant précisera explicitement l'énonciateur de la critique ou la remarque :

Extrait 32 : Formuler le statut de participation

1. **Prof** : parce qu'en fait tu parles de ton travail de manière très très générale
2. **Etu** : mm
3. **Prof** : et: c' (.) entre autres je sais pas pour mes collègues mais pour moi c'est très difficile de
4. comprendre

La participation d'un membre du jury est soumise à une gestion particulière de l'accord. En effet, les membres du jury tendent à être solidaires, autrement dit à éviter entre eux l'expression manifeste des

désaccords. En ce sens, le tour 3 est une précaution visant à anticiper l'émergence de points de vue différents des autres membres. Ce type de préface est fréquent lors des critiques négatives adressées à l'étudiant. À la suite d'une évaluation de leur collègue, les autres membres du jury auront tendance à exprimer très clairement leur accord lorsqu'ils le sont mais à passer sous silence leurs éventuels désaccords. Sur le plan normatif, le bilan n'est pas le lieu de l'expression des désaccords entre membres du jury. L'exemple suivant illustre la façon dont les membres du jury produisent de concert une même critique. L'accord entre eux est manifeste. Le jury semble parler d'une même voix. Les discours de chaque membre s'entremêlent mais tirent dans le même sens. Ils collaborent à la production d'un même type d'action, ici une critique, visant un même référent.

Extrait 33 : Accord collectif

1. **Prof 1** : pourquoi est-ce que tu passes par toute cet heu cette mise en scène là
2. [assez didactique]
3. **Prof 3** : [c'est très étrange]
4. **Prof 2** : et puis e- on on dirait une heu on dirait aussi une burka hein
5. **Prof 3** : mh mh
6. **Prof 1** : ah bah c'est pas
7. **Prof 4** : ah oui carrément moi [c'était le:
8. **Prof 1** : [c'est pas- c'est pas on dirait (.) j'espère quand même que
9. [c'est un geste-
10. **Prof 2** : [tu l'as vu/ ou pas/
11. **Etu** : heu [jamais remarqué (*petit rire léger*)
12. **Prof 3** : [ah oui non apparemment]
13. **Prof 4** : c'est vrai/ ah bah dis don'
14. ##### : [*nombreuses voix superposées*]
15. **Prof 1** : alors là si t'as pas maîtrisé c'est un vrai problème
16. **Prof 3** : ouais
17. **Etu** : d'accord
18. **Prof 1** : heu parce que si tu veux ça c'est des choses qu'on teste avant un bilan

Dans cet exemple, l'étudiante intervient très tardivement et ne semble pas avoir la possibilité de le faire avant. La distribution de la parole en situation de bilan n'est pas égalitaire. L'asymétrie des statuts sociaux ne permet guère à l'étudiant de se saisir de la parole. Les tours précédents sont occupés par les différents membres du jury qui produisent ainsi une séquence d'un type particulier. Nous ne sommes plus en présence du modèle typique d'alternance de tours de parole entre un membre du jury et l'étudiant. On observe une alternance de tours entre membres du jury. Pour autant, il se répondent moins entre eux qu'ils ne s'adressent de façon quasi simultanée à l'étudiant. Plusieurs phénomènes caractérisent ce type de séquence comme les nombreux énoncés tronqués ainsi que des chevauchements de parole relativement longs.

2.4.2 Les phases du bilan

Rythmé par la présentation des différents projets, le bilan est marqué par la répétition de séquences en trois phases : récit de projet, questionnement, évaluation. Cette séquence se reproduit devant chaque projet. On observera parfois une dernière phase en fin de bilan pendant laquelle les enseignants reviennent et explicitent certaines évaluations précédemment émises, voire émettent des recommandations. Le bilan et le suivi de projet ont en commun de débiter tous les deux par un récit de projet. Cependant, la suite de l'échange varie nettement entre un bilan et un suivi. Ainsi, la phase de questionnement ou phase exploratoire, est beaucoup moins développée en bilan qu'en suivi. Les questions auront tendance à être de nature critique. De même, la phase prescriptive d'un suivi de projet n'a pas lieu d'être en bilan. Le lieu du bilan n'est pas d'accompagner l'étudiant dans le développement de son projet mais d'évaluer la qualité de ce dernier. Il existe des actions de la part des membres du jury qui relèvent de la prescription ou de la recommandation mais ces actions sont nettement moins fréquentes et ne constituent pas une phase conséquente d'un bilan. Nous nous concentrerons ici, sur la première phase, le récit de projet. L'évaluation sera traitée en détails dans la partie 4.

Ouverture d'un bilan

En début de bilan, on observe régulièrement une invitation à prendre la parole lancée à l'étudiant par un membre du jury. Elle est parfois verbalisée mais est le plus souvent de l'ordre de l'implicite telle une attitude ou un geste observable par l'étudiant lui suggérant que le jury est prêt, en position d'attente, d'attention et d'écoute. Le cas suivant provient d'un bilan d'étudiant de première année. Il fréquent, en début de cursus, d'observer des marques de troubles ou des difficultés à initier la séquence de bilan.

Extrait 34 : Conduire le bilan

1. **Prof 1** : ok vas-y
2. **Etu** : bah je sais pas ()
3. **Prof 2** : bah c'est toi hein qui dé[c]ides
4. **Prof 1** : [c'est toi qui [drives hein
5. **Etu** : [bah écoutez heu on va p't-être pouvoir commencer par

Ici, c'est l'enseignante qui initie la présentation des projets (L.1). Elle invite explicitement l'étudiant à commencer. Elle est appuyée par un second membre du jury en ligne 3 qui réaffirme l'unes des règles implicites du bilan : l'étudiant doit conduire l'interaction et diriger l'attention du jury sur les projet et aspects qu'il met à l'agenda de sa présentation. En soulignant qu'il doit décider de l'ordre des projets, le jury suggère plus globalement que le bilan en lui-même, l'accrochage, la présentation peuvent

également faire l'objet d'enjeux esthétiques. Un bilan comme une exposition se structure en fonction de différents critères, qu'ils soient esthétiques ou pratiques.

La phase de récit de projet

Dans de rares cas, cette phase de récit de projet prend l'essentiel du temps du bilan et est seulement ponctuée par quelques rares interventions des membres du jury. Il s'agit des bilans de type « exposé » où l'étudiant produit l'extrême majorité des énoncés. Cette prééminence du récit de projet n'est pas dénuée de conséquences sur la participation des autres membres. Cette participation qui s'étend de la requête d'information aux énoncés évaluatifs, se trouve comme mise en suspens. D'un point de vue formel, on trouve chez l'étudiant des tours de parole étonnement longs qui peuvent se prolonger pendant plusieurs minutes avant d'observer un changement de locuteur. Il semblerait aussi que la longueur du premier tour de parole de l'étudiant, celui qui initie la présentation des projets, projette un format spécifique du type « exposé ». Dans les trois bilans où ce type de format est observé, le premier tour de parole approche les trois minutes trente. Par la suite, les répliques aux différentes interventions du jury sont, certes moins longues mais néanmoins très développées en comparaison des répliques généralement observées dans les bilans plus typiques.

Par contraste, ces longs tours de parole mettent en lumière une caractéristique dans la participation des membres du jury. En effet, il semble difficile pour un membre du jury de produire des tours de parole d'une telle longueur là où l'étudiant semble pouvoir le faire. Ces échanges que l'on peut qualifier d'asymétriques sur le plan de la longueur des tours de parole ont une conséquence sur l'activité même de l'évaluation ou de la critique produite par le jury. Si l'on se réfère et que l'on généralise ces observations, ils ne sont pas dans les meilleures dispositions pour développer et argumenter longuement une position ou un point de vue. Pour un jury en situation de bilan, l'énonciation longue ne fait pas partie des préférences conversationnelles.

L'extrait suivant provient d'un bilan de type « exposé ». L'étudiant laisse peu de place aux commentaires ou réactions des membres du jury ce qui pousse l'un d'entre eux à produire une demande de prise de parole (L.3 et L.5)

Extrait 35 : Demande d'interruption

1. **Etu** : [...] extrêmement puissant/ qui est celui de d' la de du du du cinéma américain/ de la
2. télévision américaine et de et de tout toute cette industrie/
3. **Prof 1** : °j' peux te poser une question°
4. **Etu** : oui
5. **Prof 1** : est-ce que je peux interrompre/
6. **Prof 2** : oui faut l'interrompre [d' tout' façon parce que sinon
7. **Prof 1** : [(rises)
8. tu parles d'une pièce à faire/=
9. **Etu** : =heu oui=
10. **Prof 1** : =ou d'un film à faire/(.) d'un projet à faire
11. **Etu** : oui

Le récit de projet a débuté depuis 3'44 lorsqu'un membre du jury l'interrompt (L.3). Le ton montant avec lequel se termine le mot *industrie*, dernier mot avant le tour de parole de l'enseignante, suggère que l'étudiant n'avait pas fini sa présentation. L'absence de pause entre les deux tours fournit un indice supplémentaire venant corroborer cette interprétation. S'il existe une règle implicite permettant à l'étudiant de dire tout ce qu'il a à dire, il semble en exister une autre, en contrepoint de la première, qui doit permettre aux membres du jury de s'exprimer. Bien qu'il soit prononcé avec une certaine ironie, le tour 5 rend en partie explicite cette règle.

La demande de prise de parole se déploie en deux temps. Une première fois à destination de l'étudiant (L.3) et une seconde à destination des autres membres du jury (L.5). Le changement prosodique entre ces deux questions est manifeste. Outre la présence du pronom *te*, la première question est exprimée avec une faible intensité sonore. Elle est difficilement audible. Les deux interlocuteurs sont en effet à côté l'un de l'autre de sorte que l'enseignante ajuste à la baisse l'intensité de sa question. À l'inverse lorsqu'elle s'adresse à l'ensemble des membres, l'intensité sonore est nettement plus importante afin d'être entendue de tous. Le tour suivant (L.6) le confirme et voit un autre enseignant répondre.

Le caractère plus formel des bilans ainsi que la monopolisation de la parole par l'étudiant à des conséquences sur la façon de clore ou tenter de clore un récit de projet. Nous avons ici un exemple d'interruption négociée avec une double préséquence venant anticiper et se prémunir contre les problèmes interactionnels que pourrait susciter une interruption. De plus, ces préséquences sont parfois le signe d'une différence dans les statuts de participation entre les membres du jury. On trouvera plus facilement ce type de préséquence chez les membres extérieurs à l'école comme les artistes invités ou les intervenants sollicités pour participer au jury.

Lors de la présentation de cette installation vidéo, cette interruption n'a pas marqué le début d'une séquence d'échanges entre le jury et l'étudiant. Ce dernier a répondu à la question et a repris son récit.

La tendance qui se dégage de cette situation d'interlocution est un monologue de l'étudiant, seulement ponctuée par deux questions. La seconde question interviendra quant à elle, 5'36 après le début de la présentation. Pour cette présentation de projet, on ne retrouve pas le schéma habituel où viennent se succéder une phase à tendance monologique suivi d'une autre plus dialogique. Ici, cette seconde phase est absente.

Un bilan commence donc habituellement par une présentation d'un projet par l'étudiant et est suivi généralement par une série de questions, de remarques et parfois d'évaluations explicites. S'enchaînent ainsi les projets avec cette répétition de l'alternance présentation/questions. L'inverse qui consisterait à voir émerger un tour de parole d'un membre du jury, en début de bilan ou de présentation d'un projet pour discuter d'emblée de ce dernier est rare. Dans cet extrait à valeur de contre-exemple, le bilan a déjà débuté, l'étudiante s'apprête à présenter un second projet lorsque l'enseignante (prof. 2) intervient. On notera néanmoins, dans l'extrait 27 : *Retour sur la présentation*, que l'enseignante invitera l'étudiante à revenir sur la présentation qu'elle a contribué à interrompre. Cette demande atteste du caractère attendu et institué du récit de projet.

Extrait 36 : Interruption pendant récit de projet

1. **Etu** : on peut passer au journal (.) heu: donc j'ai mis des casques
2. **Prof 1** : oui
3. **Etu** : si vous voulez heu
4. **Prof 2** : donc t'as mis des casques en fait pour- parce que [ça ce sera pas sonore
5. [pointe du doigt la vidéo

L'étudiante produit deux actes avant que Prof 2 ne prenne la parole. Elle opère la transition vers le projet suivant et initie un début de présentation : « heu: donc j'ai mis des casques » (L.1). C'est cet énoncé qui va faire l'objet d'une question. La suite de la conversation développera ce point du dispositif d'exposition pendant 4'40 min et a pour effet de retarder la présentation du projet. Il faut attendre une nouvelle intervention de Prof 2 pour revenir à la présentation.

Extrait 37 : Retour sur la présentation

1. **Prof 2** : et sauf erreur de ma part tu nous as pas présenté c' que c'était 'fin moi je sais mais:
2. **Etu** : donc c'est heu [ça s'appelle journal de mémoire
3. **Prof 2** : [c'est important pour ()

Outre le fait de « réparer » l'absence de présentation en début de conversation, cet extrait met en lumière le statut de Prof 2 par rapport aux autres membres du jury. En effet, son intervention rend manifeste qu'elle a connaissance du projet (fin de L.1). L'enseignante formule la demande afin de

permettre aux membres découvrant le projet, de disposer des intentions et motivations de l'étudiante sur ce projet. Nous sommes ici dans une structure atypique où le dialogue précède la phase de présentation.

La clôture du récit de projet

La transition entre le récit et la prise de parole des enseignants est un moment charnière, un point crucial dans l'échange. Dans sa forme prototypique, la fin du récit initial de l'étudiant est marquée le plus souvent par un court silence, un allongement syllabique ou de façon plus explicite par des signes conclusifs de type *voilà*. Les clôtures de récit de projet participent pleinement à la conduite générale du bilan. Ici, l'étudiante produit une brève conclusion ce qui rend manifeste la fin de son récit et l'invitation à prendre la parole adressée au jury. Tout au long de son bilan, cette étudiante donne l'impression de maîtriser le format en invitant à passer d'un projet à un autre et en ouvrant et clôturant la présentation de ses projets de façon nette.

Certains étudiants ont du mal à clôturer leur récit de projet. Il se resélectionne quitte à répéter ou se paraphraser jusqu'à ce que le ou les enseignant(s) prenne(nt) la parole. En effet, l'absence de prise de parole peut être interprétée par l'étudiant comme de l'incompréhension voire comme une critique implicite. Comme dans les interactions ordinaires, les silences trop longs sont soigneusement évités par les participants. Les étudiants qui se saisissent à nouveau de la parole ménagent parfois du temps supplémentaire au jury en estimant qu'une clôture du récit à cet instant ne serait pas opportun.

L'extrait suivant nous fournit un exemple de transition problématique entre le récit de projet et les interventions du jury. Ce cas de figure est plutôt rare. Malgré une fin de présentation très claire (T.1), un silence de 6 secondes s'installe (T.2). L'enchaînement a du mal à se réaliser.

Extrait 38 : Transition problématique

1. **Etu** : 'fin je voulais vraiment le signifier comme ça
2. (6.0)
3. **Prof** : mh mh
4. **Etu** : (*rires discret*)
5. (1.0)
6. **Prof** : tu l'as retravaillé (.) moi j' l'ai vu tu me l'avais montré
7. **Etu** : ou:i

La pause de 6 secondes entre le tour de l'étudiant et celui d'un enseignant est collectivement produite. Le jury semble avoir du mal à rebondir sur la présentation. Le tour 6 est d'ailleurs atypique. La première action produite par un membre du jury est généralement une demande d'information ou une critique. Ces deux actions sont le plus souvent exprimées sous la forme grammaticale d'une question. Ces

actions sont à la base de l'activité évaluative du bilan. Ici, le tour 6 participe à l'activité évaluative de façon implicite. C'est une réparation du trouble suscité par l'absence d'intervention du jury. En soulignant que l'étudiante a retravaillé le projet, l'enseignante émet une évaluation positive minimale. En effet, quelles que soient les qualités esthétiques du projet, le fait de chercher de nouvelles pistes, globalement de s'investir, d'avoir « retravaillé » le projet, pour reprendre le terme de l'enseignant au tour 6, est une valeur positive de l'enseignement et la pédagogie. On notera pour finir que la réparation vient d'un membre du jury ayant un statut différent des autres, il connaît déjà le projet. Ce statut épistémique favorise l'affiliation aux positions de l'étudiant. Autrement dit, un enseignant qui connaît déjà le projet et qui est souvent celui qui a donné le sujet du cours, soutiendra préférentiellement l'étudiant.

2.4.3 De l'exposition à la présentation

Le bilan est une forme particulière d'exposition, une forme très dépendante de la parole. En d'autres termes, le bilan est fondamentalement un moment de parole. Sur ce point, il se démarque nettement des modalités d'exposition des centres d'art et musées. Si ces dernières ne sont évidemment pas hors d'une dimension interactionnelle, la forme prototypique de l'exposition n'a pas vocation première d'être une situation de parole. L'exposition se destine avant tout à montrer les œuvres à un public quand le bilan a pour principal but, outre de montrer des œuvres ou projets d'œuvres, d'évaluer un étudiant par l'entremise d'une présentation de ses travaux. Il est ainsi plus pertinent de définir le bilan comme relevant d'une situation de parole, en particulier une présentation orale, en plus d'être une exposition. Si le format du bilan tend à rendre les travaux présentés très dépendants de la parole, ils doivent néanmoins atteindre l'idéal-type de l'objet d'art, c'est-à-dire une autonomie de signification, notamment vis-à-vis de la parole de l'auteur. La spécificité du bilan est d'être une situation de parole à propos d'objets qui doivent tendre vers l'autonomie.

Les projets exposés, à l'image de toute exposition, sont généralement achevés ou du moins bien avancés. Si l'on trouvera des expérimentations en cours et des projets inachevés, la plupart des travaux présentés sont suffisamment aboutis pour prétendre à une certaine autonomie de signification. Le projet n'est plus éclaté en matières et matériaux à agencer. Il ne se présente plus sous la forme d'artefacts de transition (croquis préparatoires, maquettes, essais) ou d'objets sémiotiques dont la fonction est de projeter un devenir, tels les notes ou les discours d'intention. L'espace du bilan est (quasiment) vidé de tous artefacts pour ne laisser que les œuvres. Ainsi, l'usage des artefacts en situation de bilan diffère des situations de suivis en cela qu'ils ne sont pas manipulés ou agencés entre eux, par l'étudiant ou par l'enseignant, afin de permettre une compréhension du projet en cours, comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent.

Mentionnons néanmoins, le rôle dévolu à la table de recherche. Il s'agit d'un dispositif mis en place dans certaines écoles lors des bilans, notamment des étudiants en début de cursus. Cette table accueille les travaux préparatoires ou ébauches et tous documents annexes permettant de rendre compte des recherches de l'étudiant. Sont également présentés, les ouvrages ayant servi de référence et le carnet de bord de l'étudiant qui consigne les notes, croquis ou images.



Figure 32 : Table de recherche lors d'un bilan

Cependant, la table de recherche reste une sélection de certains artefacts ayant contribué à l'élaboration des travaux. Par exemple, il faut *a minima*, que les artefacts, par leurs dimensions, puissent loger sur la table. Les artefacts par excellence restent les inscriptions (dessins ou écritures) ainsi que les images, c'est-à-dire tout ce qui trouve place sur une feuille de papier. Ce qui est présenté sur la table de recherche constitue une reconstruction, *a posteriori*, de l'historicité des projets. Si la table fournit le support de ces ressources, elle circonscrit également un espace bien délimité qui les ordonne autant qu'elle les rassemble. Positionnée en bordure, la table de recherche permet de dégager l'espace d'exposition des artefacts ayant participé au projet tout en permettant leur consultation.

Si la réception de l'œuvre dénuée de toute parole à son propos est possible et même fréquente lors d'une exposition, elle l'est beaucoup moins lors d'un bilan⁵⁹. Lorsqu'il advient en situation de bilan, cette réception « silencieuse » est toujours circonscrite à un court moment. Si peu d'étudiants laissent délibérément un moment au jury pour voir les projets, les membres du jury profitent souvent des premiers instants d'un bilan pour prendre connaissance individuellement des projets. En effet, on observe assez régulièrement un bref moment avant que la situation d'interlocution se mette en place et que la présentation ne débute. Dans l'image ci-dessous, un enseignant discute hors champ avec l'étudiante de choses relatives à des cours précédents, ce qui donne l'occasion à deux autres membres du jury, dont la participation active à cet échange n'est pas requise, de « faire le tour » de ce qui est exposé.



Figure 33 : Observation des projets en attendant le début du bilan

Ce que nous avons qualifié de réception silencieuse voire, dans une certaine mesure, solitaire, constitue une des pratiques typiques de la visite d'exposition. Le pas lent, les bras croisés, le visiteur passe ainsi d'une œuvre à l'autre, parfois s'arrête et observe plus longuement l'une d'entre elles. Par cette pratique, la personne s'affiche en tant que visiteur. Elle pratique la visite d'exposition comme on pratique un sport ou toute autre activité. En tant que pratique typique de l'exposition, la réception

⁵⁹ À l'exception des projets qui nécessitent d'être joués ou activés comme les vidéos ou les performances.

silencieuse et l'activité qui consiste à faire le tour des œuvres présentées, sont parfois mobilisées par les étudiants à des fins de typification (de catégorisation) de leur bilan *en tant qu'exposition*. Autrement dit, en invitant les membres du jury à s'engager dans ce type de pratique, l'étudiant inscrit son bilan dans la typicité de l'exposition. Cette pratique est donc également à considérer comme un processus d'artistisation (Molinié, 1998) ou d'artification (Heinich et Shapiro, 2012) des artefacts présentés.

Nous n'avons observé qu'une seule situation de bilan où l'étudiant a invité le jury à faire le tour des projets avant qu'il ne commence sa présentation. L'étudiant ménage ainsi une fenêtre dans la situation de bilan afin de permettre à cette pratique de se déployer. L'extrait qui suit précède ce temps d'observation silencieuse des travaux. La réaction amusée d'un des membres du jury à la distribution d'une notice d'exposition, nous intéressera particulièrement pour souligner la différence des formats typiques entre un bilan et une exposition.

Extrait 39 : Préambule

1. **Prof 1** : on peut s'asseoir/
2. **Etu** : heu: j' pensais d'abord commencer là-haut mais asseyez-vous en attendant si vous voulez
3. *(superposition de voix)*
4. **Prof 2** : nan nan on y va, on y va
5. **Etu** : si vous voulez vous pouvez prendre un
6. *(désigne du doigt des feuilles A4)*
7. **Prof 3** : d'accord (.) on a un plan
8. *(chacun des membres du jury prend la notice d'exposition laissée à disposition)*
9. **Prof 2** : y a des audioguides aussi ou pas/ *(rires)*

L'étudiant a organisé son bilan dans deux salles, précisément sur deux étages. Le premier choix qu'il opère est donc de savoir par lequel commencer (L.2). Remarquons aussi la présence d'une « notice d'exposition » laissée à disposition et que l'étudiant invite à prendre (L.5). Cette feuille d'information qui vient comme une ressource supplémentaire pour la visite de l'exposition est assez inhabituelle comme en témoigne ce trait d'humour d'un des enseignants (L.9). Autre fait inhabituel, l'étudiant ne commence pas sa présentation directement et laisse près de deux minutes aux personnes présentes pour prendre connaissance de l'espace et des projets exposés. Il y a une volonté d'inscrire le bilan dans une situation d'exposition avec ses codes propres, en un mot, de faire exposition.



Figure 34 : Pratique de la visite d'exposition en situation de bilan



Figure 35 : Lecture de la notice d'exposition

Conclusion

Pour conclure, les deux situations interactionnelles instituées dans les écoles d'art que sont les suivis de projet et les bilans, nous permettent de questionner les usages de la parole et de sa participation aux activités de création artistique.

Nous avons montré comment les enseignants s'organisent pour faire le « tour des étudiants », autrement dit, comment ils gèrent l'enchaînement des suivis individuels au sein d'un groupe afin de mettre en évidence la façon dont s'inscrit l'activité de suivi au sein des différentes activités d'enseignement. Plus que d'une gestion préalablement ordonnée avec, par exemple, la constitution d'une liste de noms que l'enseignant suivrait, le tour des étudiants répond davantage à un principe de proximité par lequel l'étudiant le plus proche est le suivant. En outre, les étudiants recourent à un ensemble de procédures interactionnelles ordinaires pour se manifester comme « en attente » pour le prochain suivi. Plus rarement, une demande explicite à voir l'enseignant est produite par l'étudiant.

La façon dont émergent et débutent les suivis individuels fournit également un éclairage sur la gestion de l'espace et son utilisation effective par les étudiants. À l'exception des étudiants de première année, les étudiants ne sont généralement pas regroupés dans une salle de classe mais dispersés dans leurs ateliers, voire travaillant chez eux ce qui rend plus complexe l'organisation des suivis de projet.

Généralement, l'étudiant a une responsabilité tacite sur son suivi. Si ce dernier ne fait pas l'objet d'une obligation, une absence de suivi individuel pourrait lui être reprochée lors du rendu final.

Nous avons ensuite identifié les différentes activités qui constituent un suivi individuel pour répondre à la question suivante : que font les étudiants et les enseignants pendant ce type de situation interactionnelle ? Hormis les séquences introductives par lesquelles l'enseignant explicite les attendus d'un suivi individuel de projet pour les étudiants débutants, nous avons relevé trois activités majeures correspondant à trois types de séquences : la présentation par l'étudiant de son projet, autrement dit une séquence de récit à tendance monologique, une séquence exploratoire et pour finir, une séquence prescriptive où les enseignants conseillent, suggèrent ou donnent des orientations, des références artistiques ou théoriques.

La séquence exploratoire, caractérisée par des questions de l'enseignant de type requête d'information, vise à clarifier, à préciser et maintenir l'intercompréhension. On observe une relative mise en suspens de l'évaluation au profit d'une identification des intentions de l'étudiant et des enjeux du projet. Différentes ressources disponibles dans le champ perceptif environnant comme les maquettes, les croquis où même le projet en cours d'élaboration, sont mobilisées pour faire comprendre l'absent ou l'« à venir ». Nous nous sommes attaché à mettre en évidence les différents

plans de sémiotisation qui participent au maintien d'une compréhension mutuelle du projet au niveau pratique c'est-à-dire d'une compréhension de la forme finale que prendra le projet.

Pour finir, nous avons montré en quoi les situations de bilan varient des situations de suivi. Leur format de participation, plus formel, est entièrement tourné vers l'évaluation. La configuration d'un bilan est plus complexe avec un nombre de participants plus important, un jury pouvant être constitué de quatre ou cinq membres. La distribution du temps de parole est asymétrique, l'étudiant étant le principal locuteur. Du côté du jury, on a relevé une différence de statuts de participation entre les membres notamment selon leur degré de connaissance préalable du projet.

Le bilan est une situation de parole rythmée par la succession des projets présentés et constituent, dans les termes de la typologie de Dell Hymes, des événements de parole généralement bien identifiables avec une ouverture et une clôture nette. L'identification des phases d'un même événement de parole révèle une plus forte stabilité du format avec une première séquence de récit du projet, une phase de questionnement à tendance critique et une dernière phase d'évaluation. On notera que la phase de questionnement n'est pas de même nature qu'en situation de suivi et tend à être d'emblée évaluative, les questions étant des préfaces à des critiques. La phase exploratoire telle qu'elle se déploie en suivi individuel est absente des bilans.

Partie 3 : Le récit de projet

Nous abordons dans cette partie ce qui fait sans doute le plus écho aux problématiques de sens commun du rapport entre l'œuvre et le discours, la façon de mettre en mots une œuvre d'art, de la décrire ou la défendre. Qu'est-ce qui est dit à propos d'une œuvre ? Quelles sont les fonctions de ces discours ? De quel pouvoir disposent les mots ? Face à l'étendu du lieu commun que représente le discours artistique que ce soit le discours *sur* l'art ou le discours *de* l'art, précisons que nous avons affaire, ici, à des projets plutôt qu'à des œuvres, c'est-à-dire à de l'encours plutôt que du fini. Le contexte scolaire impose, de plus, un cadrage institutionnel spécifique, différent à bien des égards de contextes institutionnels plus typiques que sont, par exemple, les expositions, les contextes de médiation ou les relations marchandes.

Le récit de projet est un genre spécifique de récit qui partage néanmoins un certain nombre de propriétés avec les pratiques narratives ordinaires. Ces dernières ont fait l'objet d'une attention particulière mettant en évidence leurs propriétés de base (voir références dans 2.2.2 La présentation). Ces études prolongent une longue tradition d'analyse narrative de récits oraux ou écrits mais qui, jusqu'à la fin des années soixante s'intéressaient davantage aux structures narratives complexes (littérature, récits de mythes) qu'aux récits ordinaires, ceux ayant les structures les plus simples et les plus fondamentales. Les récits ordinaires ou récits d'expérience personnelle relatent une expérience vécue « rapportée par un narrateur à la première personne ». Ils sont « ordonnés temporellement » mais pas nécessairement de façon chronologique, font « l'objet d'une évaluation » (Labov et Waletzky, 1967), en d'autres termes, le récit renvoie « constamment à un cadrage moral précis » (Ochs et Capps, 2001). Pour finir, ces récits ont une certaine autonomie et sont aisément identifiables dans le discours.

De nombreux domaines ou disciplines ont traité de la narration. L'analyse de conversation aborde le récit sur le plan formel, afin de décrire les procédures interactionnelles mises en œuvre par les participants pour les produire, la façon dont ils émergent, se déploient et s'achèvent au cours d'une conversation. Le récit a une incidence sur l'organisation de la conversation en tours de parole. Il met provisoirement en suspens l'alternance des tours (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974). En effet, le narrateur a besoin de temps pour déployer son récit. On observe alors un ou plusieurs tour(s) de parole prolongé(s). La première participation du destinataire est donc de permettre la réalisation de ces longs tours de parole du narrateur en suspendant ses prises de parole aux points de transition potentiels. Les analystes de la conversation ont ainsi mis en évidence le rôle du destinataire dans la co-construction du récit sur un continuum allant d'une participation minimale avec par exemple l'expression de continueurs comme *mh mh*, *ok*, *oui*, *d'accord*, à une participation plus active avec notamment la production d'évaluation (Goodwin, 1986). Lorsque la participation du destinataire est faible, le récit tend à être monologique.

Cette troisième partie sur les récits de projet se place essentiellement du point de vue de l'étudiant. Elle est divisée en cinq chapitres. Le premier : *Agir par le récit*, est une analyse séquentielle qui met en lumière trois actions majeures réalisées par l'étudiant à travers cette pratique narrative du récit de projet. Les chapitre 2 et 3 explorent le récit en mobilisant les concepts de formulation et de catégorisation. Le chapitre 2 : *Aborder le projet*, se concentre sur les toutes premières catégorisations d'un projet et plus généralement sur la façon d'y référer suivant le contexte interactionnel et séquentiel. Le chapitre 3 est une analyse des procédés par lesquels un étudiant produit des généralisations et des abstractions. Nous tenterons de décrire les différents usages des notions et concepts dans le discours de l'étudiant. Ce chapitre se termine par l'étude des généralisations en seconde position, autrement dit, celles réalisées par l'enseignant à la suite du récit de projet. Dans le chapitre 4 : *Le pouvoir assertif de l'auteur*, nous nous pencherons plus précisément sur le statut particulier de l'auteur dans la production du sens à l'égard de son projet, en mettant en évidence deux types de connaissance : le sens commun et l'interprétation. Nous terminerons par une étude du *troisième tour*, c'est-à-dire les récits de projet produits après une première rencontre entre l'étudiant et l'enseignant en situation de suivi (chapitre 5). Une comparaison devient alors possible entre le premier récit et le second afin de décrire les ajustements réalisés par l'étudiant à la suite des commentaires qui ont pu lui être faits. Ce dernier chapitre tente un rapprochement entre l'analyse sémantique et l'analyse séquentielle par la description des procédés interactionnels à l'œuvre dans les dynamiques thématiques observables entre les deux versions du récit.

Chapitre 1 : Agir par le récit

Nous avons décrit dans la partie précédente, les ouvertures et les clôtures des récits de projets en situation de suivi et de bilan. Nous avons également souligné l'aspect monologique du récit qui dans un second temps laisse davantage de place au dialogue. Cette première phase de récit a été qualifiée de récit initial. L'analyse séquentielle pose le problème en termes d'actions réalisées par le narrateur à travers son récit. Autrement dit, comment les récits sont construits pour accomplir des actions particulières comme rendre compte, se justifier, se plaindre, etc. (Sacks, 1972, p. 345 ; Schegloff, 1997, p. 97). Nous allons dans cette partie nous concentrer sur ces récits initiaux, ceux produits au tout début de la situation de suivi, et poser la question des actions que réalise l'étudiant par cette pratique narrative particulière du récit de projet.

Nous pouvons relever trois types d'action principalement réalisés à travers les récits de projet : décrire, problématiser et justifier. Dans un premier temps, il s'agit pour l'étudiant de rendre compte, autrement dit, de décrire son projet, de sa genèse jusqu'aux développements à venir, en passant par l'état actuel. La description permet de contextualiser le projet. Les étudiants rapportent également des problèmes auxquels ils ont été ou sont confrontés. L'émergence du problème est aussi une propriété des récits ordinaires. Néanmoins, dans le contexte de l'enseignement de l'art, l'inattendu ou le problème semble remplir un autre rôle. Le dernier type d'action relève de la justification. Les étudiants doivent en effet justifier les différentes actions réalisées pendant le projet en soulignant leur motivation ainsi que les effets escomptés ou produits.

3.1.1 Décrire

Le cheminement du projet

Dans l'exemple qui suit, nous sommes en début d'après-midi, le sujet du cours a été donné dans la matinée lors d'une séance collective en salle de conférence. Les deux enseignants ont emmené le groupe sur un ancien site d'extraction d'ardoises près d'Angers. Le sujet du cours explore les notions propres au Land Art, *site/non-site* issus notamment des recherches de l'artiste Robert Smithson. Les étudiants ont pour consignes d'élaborer une installation dans une salle de l'école avec des éléments (des objets ou des représentations) provenant de l'ardoisière.

Extrait 40 : Récit du cheminement

1. **Prof :** alors
2. **Etu :** bah en fait moi j'étais partie sur l'idée du nomade qui heu: qui bouge d'un point A à un
3. point B par exemple
4. **Prof :** ouais
5. **Etu :** et en fait ça m'avait fait penser à l'hypnose en fait
6. **Prof :** ouais
7. **Etu :** et à la personne omnisciente qui dirige une personne une personne inconsciemment
8. qui elle se sent 'fin est inconsciente d'un point A à un point B=
9. **Prof :** =ok=
10. **Etu :** =et qui a cette heu [()
11. **Prof :** [(tousse)
12. **Etu :** et du coup j'étais partie sur trouver un espace (.) le mesurer et créer des trajectoires qui
13. peuvent être complémentées par heu les cheminements qu'on: qu'on fait
14. [et les:
15. **Prof :** [d'accord
16. **Etu :** imprévu tout ça et heu: recréer cette espace heu pas ici mais heu (0.5)
17. [du coup heu:
18. **Prof :** [ah oui (.) en salle
19. **Etu :** voilà
20. faire une installation en salle
21. **Prof 2 :** ah d'accord
22. **Etu :** à base de: de fils et de [()
23. **Prof :** [et et et et co- comment tu tu gères ce ces:
24. **Prof 2 :** [() en fait heu:: ouais
25. **Prof :** ces trajets/ ces: ils sont aléatoires ou: ou c'est toi
26. [qui les imagines ou comment
27. **Etu :** [heu bah justement j' suis en train [de réfléchir à ça
28. **Prof :** [ou est-ce que:



Figure 36 : Workshop dans une ancienne carrière d'ardoise

Le récit débute par la formulation (L.2 et 3) d'un thème principal – déplacement d'un point A à un point B – qui est aussi le point initial du cheminement créatif – « je suis partie de l'idée ». Il s'agit de la formulation de ce qui est présenté comme le point d'origine du projet. On note ensuite l'énonciation chronologique des actions ou des étapes déjà réalisées et formulées ici comme relevant uniquement de l'imagination ou d'un processus de pensée (L.5, L.7 et 8) « ça m'a fait penser à ». La relation entre ces différentes étapes est de l'ordre de l'analogie, une pensée ou une image mentale en appelant une autre de façon spontanée. Au premier abord, l'analogie n'est pas évidente. Il semble qu'elle s'appuie sur l'idée du déplacement « d'un point A à un point B » dont la formulation apparaît une première fois en ligne 2 et 3 puis en ligne 8. Le tour de l'enseignant (L.9) est marqué d'une prosodie légèrement traînante qui pourrait être l'expression d'une compréhension partielle voire troublée et d'une certaine attente d'informations nouvelles venant résoudre ce trouble. À partir de la ligne 12, l'étudiante formule les actions futures qu'elle projette de réaliser pour concrétiser son projet. Les énoncés sont plus descriptifs.

Ce récit reprend l'intégralité du processus créatif en débutant notamment par la formulation de l'idée de départ ou du thème principal du projet. Nous sommes en présence de ce que l'on peut considérer comme un récit complet qui ne présuppose pas de connaissances préalables du destinataire. Les enseignants ici, découvrent pour la première fois le projet.

Dans le cas d'une connaissance partagée du projet entre l'étudiant et le ou les enseignant(s), le récit tend à débiter directement sur la formulation des nouveaux développements, autrement dit de ce que l'étudiant a produit depuis le dernier suivi, donc ce qui est inconnu de l'enseignant. En effet, un étudiant peut s'entretenir plusieurs fois avec le même enseignant pour son projet. Les rendez-vous successifs sont espacés d'une à plusieurs semaines pendant les quelques mois que dure le cours ou la réalisation d'un projet. Or, le souvenir des précédentes discussions apparaît fréquemment comme une difficulté pour les enseignants. Observons comment ce type de trouble apparaît dans l'interaction, la façon dont il est résolu ainsi que ce qu'il produit sur le récit. L'un des deux enseignants demande ainsi à reprendre le récit du projet depuis le début :

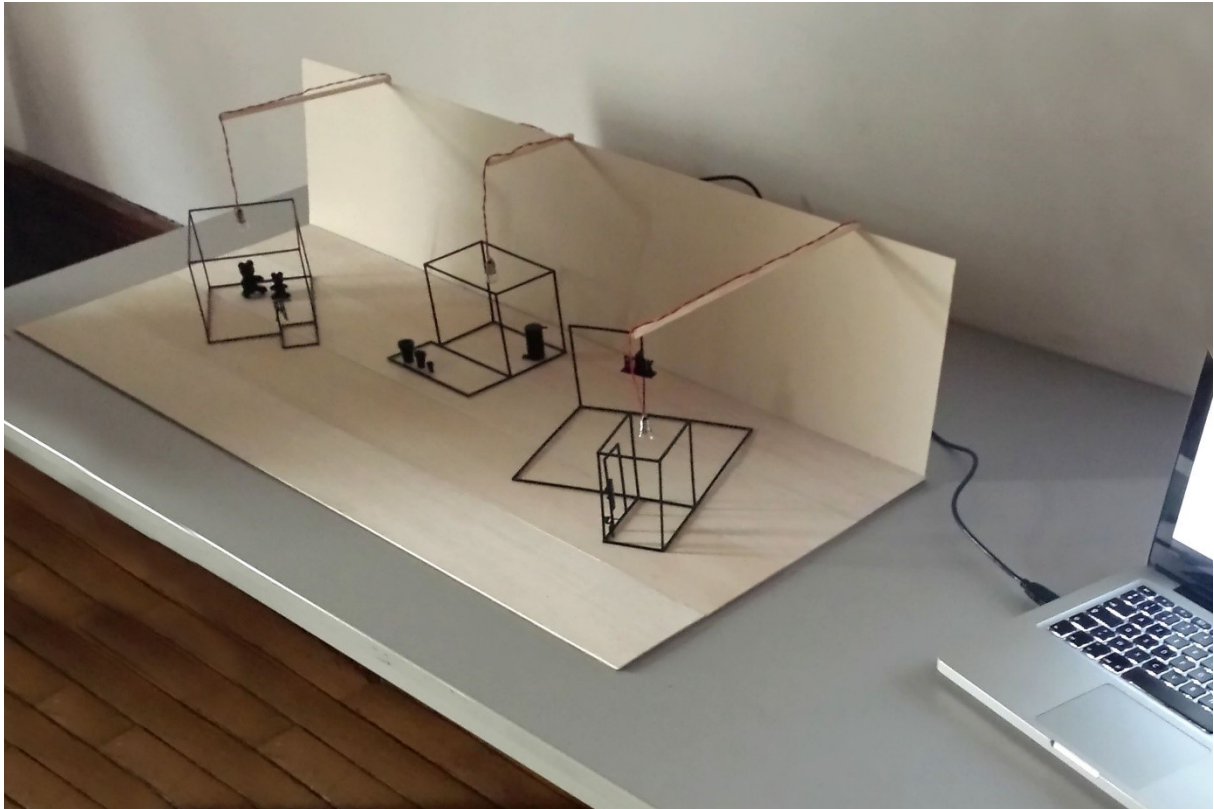


Figure 37 : Projet de design pour l'ARC « The Room »

Extrait 41 : Reprendre le récit

1. **Etu** : alors pour l'instant heu::
2. j'ai fait varier l'intensité mais j' suis pas encore raccord avec le son
3. **Prof 1** : mh
4. **Etu** : heu:: parce que je 'fin c'est un premier ()
5. **Prof 1** : alors ouais avant d' dire ça p't-êt' reprend d'puis l' début d'abord
6. **Etu** : bah je je commence
7. **Prof 1** : ouais
8. **Etu** : donc heu: j' voulais travailler sur heu comment habiter un espace heu heu::
9. et du coup () comment le représenter
10. **Prof 1**: mh mh
11. **Etu** : et heu:: pour l'évoquer et j' voulais juste évoquer et que chacun après heu imagine heu
12. heu son espace et du coup pour ça j'suis parti sur l'idée de délimiter l'espace uniquement par
13. heu les arrêtes de l'espace (.) et puis heu:: et puis par un objet par pièce qui peut s' multiplier
14. mais un s' un une seule catégorie d'objet qui évoque heu la pièce avec laquelle on ()
15. **Prof 1**: sauras-tu reconnaître les pièces/
16. **Prof 2** : heu oui c'est c'est la question qu' j'allais poser
17. c'est en:: en lien avec heu les titre d' certains morceaux/ non/
18. **Prof 1**: [non
19. **Etu** : [non
20. **Prof 2** : non pas du tout
21. **Etu** : non c'est un appartement
22. **Prof 1** : voilà ce sont des rooms
23. **Prof 2** : ah oui d'accord oui bah oui

24. **Prof 1** : parce que j' crois l'idée c'était même à un moment donné de de séparer les trois
25. espaces mais on pourrait les les regrouper pour retrouver un appartement
26. **Etu** : oui exactement
27. **Prof 1** : hein y avait y avait ça dans
28. **Prof 2** : et le rapport au son là le son qu'on entend
29. **Etu** : alors heu ça par contre c'est machine heu mh
30. **Prof 2** : machine fabrique
31. **Prof 1** : ah oui oui c'est ça parce que j' me disais j' connais ce nom
32. **Etu** : voilà ouais
33. **Prof 1** : machine fabrique
34. **Etu** : et parce que ça m'intéressait d'avoir un fond mais justement ça serait très faible comme
35. ça faudrait (inspire) et ça permettrait en fait heu en référence à la mh à:: au théâtre d'avoir
36. toujours cette lumière un tout p'tit peu [allumée]
37. **Prof 1** : [active]
38. **Prof 2** : d'accord

L'étudiante commence directement par la formulation d'un problème qui l'occupe à ce moment du projet (L.1 et 2). Le problème concerne la modulation de la lumière des petites ampoules avec le son ambiant de l'espace d'exposition. Elle reprendra la formulation de cette caractéristique à partir de la ligne 34. La demande de reprise du récit émerge en ligne 5. Il semble que Prof 1 connaisse le projet mais produise la demande pour son collègue. Certains indices d'une différence dans la connaissance du projet entre Prof 1 et Prof 2 sont visibles aux lignes 22, 24 et 27.

La reprise du récit de projet débute, ligne 8, par la formulation du thème général qui prend ici la forme d'une question et s'apparente à une problématique. L'étudiante développe ce thème (L.11 à 14) avec des formulations à la fois plus précises mais surtout plus descriptives de façon à pouvoir rendre compte d'une mise en œuvre effective. Il y a un rapport de reformulation entre l'énoncé du thème général formulé en termes abstraits ou génériques (L.8) et le développement plus descriptif (L.11 à 14). On remarquera les caractères synthétique et structuré du récit. Elle rend compte de son projet en ne sélectionnant que les propriétés centrales jugées pertinentes pour la compréhension et formulées de façon synthétique : 1) évoquer un espace, 2) délimiter l'espace uniquement par les arêtes de la pièce d'un habitat, 3) la présence d'un ou plusieurs objet(s) par pièce relevant de la même catégorie (ex : objet appartenant à la catégorie peluche pour la pièce représentant la chambre d'enfant). Il n'y a pas d'information superflue longuement développée. Au contraire, il se dégage une certaine maîtrise des pratiques narratives institutionnelles propres aux écoles d'art comme la formulation synthétique du projet ou la sélection des aspects et propriétés jugés pertinents pour le décrire.

Description déstructurée

Le récit des étapes du projet sont parfois jugés durs à suivre par l'enseignant. Ils semblent parfois tâtonnants et décousus. L'expérience qu'a l'étudiant de son projet, des actions entreprises et résultats obtenus n'est pas transparente. Il doit effectuer un travail de remémoration, de sélection et d'organisation des faits et événements. La constitution du récit est d'autant plus difficile que le projet est encore instable, que l'étudiant est encore dans une phase de recherche. Quels événements ou faits sont rapportés et comment les organiser de façon pertinente dans l'interaction en cours ? Quelle est la fonction de ces récits déstructurés qui tendent davantage vers le dialogue (Ochs, 2005) ?

L'étudiante fait part, ici, d'un ensemble de connaissances, de faits ou d'événements hétérogènes lors d'une situation de suivi. Le projet est balbutiant, le sujet du cours vient d'être donné. Il n'est donc pas attendu que les étudiants produisent autre chose que des récits d'intention. Aucune réalisation matérielle du projet n'est présente, l'étudiante mobilise uniquement les inscriptions, notes et croquis, de son carnet de recherche.

Extrait 42 : Description déstructurée

1. **Etu :** alors du coup moi j'étais partie beh de: du terme que vous avez dit tout à l'heure
2. sur l'artialisation
3. **Prof :** ouais
4. **Etu :** sur le fait que heu la:: la nature devient esthétique
5. **Prof :** 'fin c'est c'est pas moi c'est [heu
6. **Etu :** [oui non [non c'est alain roger (.)
7. **Prof :** [c'est alain roger
8. **Etu :** sur le fait que la nature devient esthétique grâce à l'art
9. **Prof :** ouais
10. **Etu :** et heu: (.) et donc en fait sur ç'=
11. **Prof :** =heu (*inspire*) c'est pas tout à fait ça
(*Explique la notion pendant 50 sec*)
- ...
12. **Etu :** donc du coup moi j'avais trouvé ce terme-là et en cherchant heu un peu plus loin
13. du coup j'avais découvert le côté in-situ in-visu
14. **Prof :** mh mh
15. **Etu :** heu:: et du coup je trouvais que c'était assez intéressant parce que du coup
16. les questions du paysage naturel heu:
17. (1.0)
18. **Etu :** grâce à l'art 'fin=
19. **Prof :** =ouais
20. **Etu :** pas naturel en soi mais 'fin par l'in-situ comme le louvre et comme in-visu comme
21. le mont-blanc
22. **Prof :** (*mouvement de tête d'approbation lent*)
23. **Etu :** et en soi je trouvais que le mont-blanc c'était un paysage naturel mais 'fin qui est resté
24. naturel mais qui a une connotation assez artificiel 'fin on en parle comme heu (.)
25. 'fin quand je vois le mont-blanc moi je vois une carte postale 'fin le côté très touristique
26. et: pas du tout naturel
27. **Prof :** ouais
28. **Etu :** et en fait de là heu: après du coup bah j'ai trouvé le terme heu des paysages

29. géomorphologiques
30. **Prof :** oui oui c'est ce que tu disais ouais d'accord
31. **Etu :** et en fait heu: mh (1.0) en parallèle du travail de je sais plus comment il s'appelle
32. (*feuillette son carnet*) heu didier marcel ou marcel didier (.) didier marcel=
33. **Prof :** =ouais=
34. **Etu :** =je sais pas si vous voyez
35. **Prof :** si si ouais
36. **Etu :** et heu en fait à côté de Bercy il a fait cette espèce de ces espèces de grands
37. heu poteaux de lampe (1.0) de lampadaire auxquels heu il a accroché au bout
38. des énormes rochers
39. **Prof :** je connais pas ça (1.0) ça doit être dans dans le: dans les: les commandes publiques
40. liées au tramway non/
41. **Etu :** peut-être oui et en fait du coup il a fait tout un projet comme ça (.) donc ça c'était un quelque
42. 'fin (0.5) j'habitais juste à côté du coup j'avais retité que c'était lui et en fait il a fait tout un
43. projet par rapport au paysage où il a dénaturé le paysage et il l'a rendu artificiel
44. **Prof :** (*hochement de tête d'approbation lent*)
45. **Etu :** par rapport au foyer heu du feu où il a rendu le les bûches 'fin
46. il a reconstruit des bûches mais enroulées de:
47. **Prof :** papier d'aluminium
48. **Etu :** oui voilà (.) et plein de truc comme ça
49. **Prof :** (*inspire*) ouais
50. **Etu :** et en fait y avait ces rochers qu'il avait fait alors je sais pas très bien comment il les a faits
51. (0.5) mais en parlant avec julia elle me disait qu'on pouvait en refaire un peu des similaires
52. avec du papier mâché
53. **Prof :** oui oui ça ce c'est un peu long mais heu: mais on: peut ouais bien sûr
54. **Etu :** et en fait je me disais heu: donc en fait de travailler sur cette idée de: de géo:morphol
55. de paysage
56. **Prof :** [mais alors comment tu passes du du (.) du: du rocher reconstitué à la géomorphologie (.)
57. comment comment=
58. **Etu :** =beh en fait le rocher serait l'objet que je viens introduire dans le paysage et du coup
59. qui casse le paysage naturel mais d'un côté qui heu laisse une trace (.) de l'actuel (.) en fait
60. (*rire léger*)
61. **Manu :** (*rires*)
62. **Prof :** (*rires*)
63. **Etu :** faut que je: trouve mes mots
64. **Manu :** c'est normal faut que ça se décante
65. **Prof :** oui oui (.) oui oui
66. **Etu :** en fait je voudrais heu ne pas redessiner des paysages ni quoi que ce soit
67. **Prof :** ouais
68. **Etu :** mais par exemple comme les hiéroglyphes qui sont un peu des dessins et qui
69. reprennent heu 'fin qui sont heu: des des signes des symboles je sais pas comment on peut
70. appeler ça
71. **Prof :** des signes oui

Les récits déstructurés sont fréquents en début de projet et ne sont pas jugés problématiques. Les étudiants peuvent, à ce stade et en situation de suivi, être flous et vagues. Lors des bilans, on l'a vu, il est attendu que les récits soient plus structurés. Ces récits déstructurés font apparaître un ensemble de connaissances hétérogènes de l'ordre du biographique (L.42) du notionnel (L.2, 13, 16, 29, etc.), de la référence à des intellectuels ou des artistes (L.6, L.32), de la description d'œuvres connues (L.36 à 38 et L.46 et 47) mais aussi de l'ordre de la technique (L.51 à 53). L'hétérogénéité de ces connaissances

dessine un paysage complexe aux motifs variés. Néanmoins on distingue une certaine organisation thématique dont la structure principale est de l'ordre de la chronologie. Le récit, aussi déstructuré soit-il, laisse entrevoir une organisation chronologique de ses parties repérable grâce à plusieurs marqueurs et indices temporels qui expriment cette linéarité chronologique :

1. alors du coup moi j'étais partie beh de: du terme que vous avez dit tout à l'heure
2. sur l'artialisation
12. j'avais trouvé ce terme-là et en cherchant heu un peu plus loin
13. du coup j'avais découvert le côté in-situ in-visu
28. et en fait de là heu: après du coup bah j'ai trouvé le terme heu
29. des paysages géomorphologiques
52. mais en parlant avec Julia elle me disait qu'on pouvait en refaire un peu des similaires
53. avec du papier mâché
55. je me disais heu: donc en fait de travailler sur cette idée de: de
56. géo:morphol [de paysage

L'étudiante reprend en tout début de narration, un concept vu le matin même en cours, l'*artialisation* (L.2) qu'elle introduit par « j'étais partie de » (L.1). Elle évoque ensuite, ligne 12 de nouvelles notions, *l'in situ/in visu* liées dans un rapport d'analogie au concept précédent. Elle rend compte des notions ou des idées qu'elle souhaite intégrer à son travail dans l'ordre dans lequel elles lui sont apparues (L.12, L.28). On notera aussi que l'étudiante a privilégié un récit qui rend compte d'une succession de notions, de mots clés ou pour reprendre sa formulation, de « termes », avant d'évoquer rapidement une mise en forme plastique : faire des rochers en papier mâché.

Le caractère déstructuré, ou plutôt complexe, de cette narration tient avant tout à l'absence de généralisation donnant lieu à des catégories plutôt qu'à de longues descriptions. Nous aborderons plus précisément cette problématique au chapitre 3. Le récit présente en effet de longues descriptions et quelques digressions qui retardent d'autant la thématisation du projet, autrement dit le thème principal qui éclaire et autour duquel gravite le projet et donne sa cohérence au récit. Dans cet extrait, ce thème apparaît tardivement ligne 55 et 56.

Si la chronologie des faits et événements rapportés dans la narration est un principe structurant et prototypique des récits de projet étudiant, il entre en tension avec un principe concurrent : la prééminence des formes visibles du projet. Les formes visibles sont l'ensemble des matérialisations du projet, de la réalisation de ce dernier aux travaux préparatoires comme les croquis et les maquettes. Elles fournissent des ressources perceptives essentielles à la compréhension du projet et du récit.

Généralement, l'organisation chronologique du récit tend à se maintenir même en présence de matérialisations. Ainsi, si plusieurs objets ou versions du projet sont en présence, l'étudiant aura tendance à les présenter dans l'ordre dans lequel il les a produits. Dans l'extrait suivant, l'étudiant présente le cheminement de son projet en s'appuyant sur les différents croquis de son carnet. Il tourne les pages et montre les croquis les uns après les autres au fur et à mesure que le récit avance. L'extrait débute par une question de l'enseignant sur le choix des tissus qui lui apparaissent comme ayant une qualité particulière, celle d'être anciens, « datés ». Cette propriété des tissus n'a pu être inférée. Elle est issue de la perception même du projet, une tente réalisée en patchwork de vieux échantillons de tissu d'ameublement.



Figure 38 : Projet d'un étudiant de première année

Extrait 43 : Confrontation aux formes visibles

1. **Prof** : [mais dans le choix que tu as fait de tes: de tes heu: de tes différents morceaux de tissu
2. [(pointage vers la tente)
3. **Etu** : mh
4. **Prof** : comment tu l'as opéré ce choix là
5. **Etu** : bah là c'était heu: dans un stock heu: dans les endroits où je suis allé j'ai j'ai un peu pris ce que
6. ce qui y avait
7. (1.0)
8. **Etu** : et heu: quand je suis allé chez un tapissier dans le Lot et Garonne là c'était carrément
9. heu le grenier d'une grange qui était rempli de tout ce: tissu et il m'a dit de me servir et
10. j'avais pris les: les heu mh: les blocs de: d'échantillons heu: qui qui se font plus en

11. production et du coup ils en ont plus besoin pour les montrer aux clients
12. **Prof** : parce que moi ce qui me frappe c'est justement qu'ils sont déjà assez datés
13. **Etu** : oui c'est ça
14. **Prof** : c'est pour ça je voulais savoir si c'était un choix tout à fait assumé de ta pa:rt de dire voilà moi
15. je (.) je comme ça je: choisis des des des: matériaux qui renvoient déjà heu- c' que j' veux dire
16. heu passé même s'il est proche heu
17. (1.0)
18. ou si c'est simplement pour la: pour la dimension heu plastique esthétique visuelle heu:
19. **Etu** : j'avais pensé un peu à ça parce que (0.5) j- je heu je m'étais un petit peu inspiré pour
20. réfléchir à ce croquis par exemple de:: mh de (0.5) des des des:: mh tentures de chasse du
21. moyen-âge\ (.) où i` y avait les scènes de chasse avec des animaux sauvages et j'avais fait-
22. j'avais je m'étais dit que je pouvais coudre une pièce par-dessus heu:: une un un patchwork
23. et le le tendre [par exemple comme une toile

À la ligne 1, l'enseignant revient à ce qu'il voit et met provisoirement en suspens l'organisation chronologique du récit que l'étudiant déploie en mobilisant ses croquis. Après avoir répondu à la question, l'étudiant reviendra à son carnet de croquis à partir de la ligne 19, poursuivra le déroulé chronologique des faits et n'introduira la tente dans le récit qu'après avoir terminé la présentation des croquis. On note également, que l'enseignant réfère au tissu de la tente, non pour discuter de l'objet même, il ne thématise pas la tente en tant que topique principal de la conversation, mais parce qu'il a relevé une propriété saillante pouvant être introduite à cet instant dans le récit. L'état actuel du projet tel qu'il se donne à voir est ainsi projeté dans une chronologie des faits qui lui sont antérieurs. La mobilisation des ressources perceptives environnantes et en particulier la forme actuelle du projet est un mode de connaissance privilégié par les enseignants. On remarquera que cette connaissance perceptive de caractère public, puisque disponible pour tous, concurrence à cet instant, la connaissance privée issue de l'expérience personnelle de l'étudiant.

En définitive, la description du cheminement créatif est l'enjeu majeur des récits de projet. Il s'agit de rendre compte des intentions, des étapes clés ou de celles à venir. Comme nous allons le voir à présent, lors de cette description, certaines étapes de l'histoire du projet sont présentées comme une difficulté, un problème qu'il a fallu résoudre, notamment lorsque l'étudiant met son « idée de départ » à l'épreuve de la réalisation effective.

3.1.2 Problématiser

Après avoir vu comment les étudiants rendent compte du processus créatif, du cheminement de leur projet, on va voir quel rôle joue l'inattendu, le problématique dans les récits de projet. L'enjeu est double, vis-à-vis du récit dans une conversation ordinaire et vis-à-vis du motif de l'accidentel en art.

Les études sur la narration s'accordent à dire qu'un récit présente généralement la propriété de narrer ce qui sort de l'ordinaire, autrement dit, ce qui a un intérêt à être raconté. Ainsi, « un récit décrit

comment des personnes voient leurs projets dévier de leur cours et leurs attentes être froissées » (Bruner 2002 : 31, cité par Ochs et Capps 2001) . Du point de vue du narrateur, les évènements apparaissent donc comme problématiques ce qui leur confèrent justement un caractère racontable. (Ochs, 2014, p. 4). Les récits de projet s'écartent sur ce point des récits ordinaires en permettant des descriptions ou des comptes-rendus non problématiques. La place de la description non problématique, en particulier des étapes du projet ou du cheminement des idées est une propriété essentielle des récits de projet et remet « *en question l'un des postulats majeurs de la narratologie, à savoir que le récit doit forcément représenter un développement imprévisible ou inhabituel de l'action et que le racontable est "ce qui fait événement dans la vie, c'est-à-dire ce qui se manifeste par une saillance"* » (Baroni, 2005 : 2). *L'idée reçue est qu'on ne raconte pas ce qui relève du cours normal des choses.* » (Revaz et Bapst, 2014). Si ce postulat a une pertinence évidente dans les récits en conversation ordinaire, il est à nuancer pour certains contextes institutionnels dans lesquels une présentation que l'on pourrait décrire comme neutre ou factuelle est attendue.

Dans les écoles d'art, en situation de suivi ou de bilan, le récit de projet peut se déployer sans faire mention d'un quelconque développement problématique. L'étudiant décrit ainsi une suite d'évènements jugés pertinents pour la compréhension du projet sans nécessairement que ces derniers soient à l'origine d'un problème ou d'une difficulté ou sans faire mention que tel ou tel évènement a contrarié leur plan ou leur projet. Cette propriété est particulièrement saillante dans les récits d'intention, c'est-à-dire les récits de projet qui n'ont pas encore débuté autrement que par l'imagination, qui n'ont pas été mis à l'épreuve par des essais plastiques. L'étudiant n'a dès lors, pas encore rencontré de difficultés à surmonter dans l'élaboration de son projet.

Ochs rappelle à propos des récits ordinaires que « le caractère inattendu ou problématique d'un évènement confère à la narration un certain frisson et un élément focal qui suscite l'intérêt. Un tel évènement sert souvent d'élément central autour duquel l'intrigue est construite (Burke 1962) » (*ibid.*, p. 4). Force est de constater que le fait ou l'évènement problématique ne tient pas le rôle d'élément focal dans les récits de projet. En lieu et place, on trouvera plutôt le thème principal du projet, « j'ai voulu travailler sur ... ». Ce n'est pas l'extraordinaire ou le hautement racontable qui positionne le point de pivot du récit, mais le motif de l'œuvre ou du projet, ce motif peut être tout à fait ordinaire et ne pas représenter de défi particulier. Cela confère au récit de projet une tension dramatique très relative en comparaison des récits d'expérience personnelle.

En définitive, le récit de projet ayant avant tout la fonction de rendre compte d'un projet ou de son avancement, il a moins besoin de susciter l'intérêt en rapportant des évènements qui rompent le cours ordinaire des choses. Ce type de récit n'est pas produit pour lui-même, contrairement aux récits

ordinaires, mais s'inscrit dans une activité, celle du suivi individuel ou celle de nature évaluative propre aux bilans. Rappelons aussi, que les récits de projet sont souvent produits en présence des réalisations matérielles du projet et que la saillance perceptive issue de ces formes matérielles détermine pour beaucoup la sélection des actants du récit. Quel rôle tient alors l'inattendu ou le problématique dans les récits de projet ?

Rendre compte d'un problème en cours

En décrivant le cheminement du projet, ses étapes, les récits de projet font régulièrement mention de problèmes rencontrés ou d'événements inattendus par le narrateur-protagoniste. Dans ces récits, lorsqu'un étudiant rapporte un problème, il le fait de façon explicite. Sa fonction dans le récit n'est pas de susciter l'intérêt en tenant l'intrigue mais, suivant si le problème a été résolu ou non, de rendre compte simplement de pistes explorées et considérées comme des impasses, ou de mettre à l'ordre du jour un problème en vue de sa résolution. Les étudiants font ainsi mention de problèmes résolus ou non, actuels ou caducs. Dans cet exemple, l'étudiant exprime un problème non résolu et encore d'actualité mais sans formuler de demande de conseil. Décrire le problématique semble avoir uniquement pour fonction de rendre compte de l'état actuel du projet. En somme, il dit à l'enseignant : voilà où j'en suis.

Extrait 44 : Décoration de mémé

1. **Etu** : alors ceux-là je compte pas les casser (0.5) parce que je compte les garder en
2. monochrome (0.5) en:- comme ça
3. heu problème c'est heu c'est que je sais pas comment les heu disposer en fait (.)
4. je cherche encore j'ai des supports pour les mettre
5. mais je trouve que ça fait un peu décoration de mémé
6. **Prof** : décoration de mémé est est est est une heu comment dire (.) c'est pas mal de dire
7. décoration de mémé parce que je suis assez d'accord avec toi (.) c'est-à-dire que quand tu
8. fais ça tu les fais glisser vers un [objet très décoratif
9. **Etu** : [ouais

L'étudiant désigne des petites plaques de verre recouvertes sur une face, par des à plats monochromes. Il s'agit d'une expérimentation parmi d'autres. La présentation de ces petites plaques intervient après avoir montré des expérimentations semblables mais dont les plaques de verre furent frappées d'un coup de marteau pour les fissurer. Celles qu'ils montrent actuellement ne seront pas cassées mais laissées comme telles (L.1 et 2). Le problème qui l'occupe à ce moment est de trouver un moyen de les exposer, de les disposer (L.3)

Ce cas montre la formulation parfaitement explicite d'un problème s'imposant à l'étudiant. Au niveau séquentiel, la formulation de ce problème intervient en clôture de récit initial de l'étudiant. Notons

également que l'enseignant, outre l'accord avec le diagnostic de l'étudiant, prend acte plus qu'il ne cherche à résoudre ou conseiller l'étudiant. De plus, l'enseignant opère une reformulation de « décoration de mémé » en « objet très décoratif ». Ce léger glissement sémantique met en exergue le motif du *décoratif* qui, dans le champ des arts plastiques fait figure de catégorie critique. Par le changement de registre, passant du familier au formel, l'enseignant reformule l'autocritique en des termes institutionnelles. S'il n'a pas donné de solution à l'étudiant pour surmonter ce caractère décoratif qui apparaît comme problématique par l'étudiant, il a néanmoins confirmé son diagnostic et surtout souligné que cette critique relève des critères institutionnels de l'art moderne et contemporain. Le décoratif est un *topos* des critiques dans les arts plastiques.

Si l'enseignant réserve sa participation à la résolution du problème uniquement en confirmant l'autocritique et non en trouvant des solutions pratiques, c'est également parce que la recherche effective de solution incombe à l'étudiant. C'est de plus, une prérogative de l'auteur que d'agir sur son projet. En effet, de façon générale, les enseignants ne délivrent pas de solution aux problèmes rencontrés autant pour des raisons pédagogiques qu'artistiques. Cela fait partie de la formation que d'identifier et de résoudre les problèmes inhérents à la conduite d'un projet artistique. Mais surtout, l'étudiant en tant qu'auteur de son projet doit trouver les solutions qui lui conviennent selon les effets esthétiques visés. Il a une liberté d'agir qui doit être préservée par les enseignants. Dans cet extrait, aucune demande explicite de conseils n'est formulée par l'étudiant. À l'inverse, il exprime être encore en train de chercher à résoudre par lui-même le problème rencontré : « je cherche encore » (L.4).

Mentionner des problèmes passés et résolus éclaire sur les choix esthétiques opérés par l'étudiant. C'est une façon de faire émerger des critères esthétiques, ceux-là même qui sont apparus comme pertinents pour l'étudiant au cours de l'élaboration de son projet. Rendre compte de ce problème, c'est mettre à l'agenda les étapes clés du projet et donc des choix esthétiques qui sont en jeu. La narration des événements inattendus et des problèmes rencontrés participe ainsi à l'émergence locale de critères esthétiques en guidant l'attention et profilant la perception de son interlocuteur. Dans les récits de projet, le problématique ou l'inattendu est moins une façon de mettre en intrigue le récit, comme c'est le cas dans les récits ordinaires d'expériences personnelles, que de mettre en surbrillance certains événements ou étapes qui ont fait l'objet d'une attention esthétique.

Si la formulation d'un problème en situation de suivi apparaît généralement pour rendre compte de l'état actuel du projet, elle peut également intervenir pendant le développement du récit, voire en introduction, pour faire état d'un changement d'orientation du projet. Le problème évoqué n'est alors plus d'actualité mais participe à la narration du processus.

Réorientation du projet : rendre compte d'une impasse

L'énonciation d'un problème ou d'un événement ou d'un résultat inattendu peut donc avoir pour fonction d'introduire le nouveau thème principal de travail. Dans ce cas, il est positionné en début de récit et s'apparente à une préséquence. Pour rappel, les préséquences sont définies en analyse de conversation comme des éléments (paire adjacente ou chaîne d'actions) servant de préliminaires à une autre action. Typiquement, au lieu d'inviter directement son interlocuteur à venir dîner, le locuteur formulera généralement une préséquence de type : « tu fais quoi ce soir ? », vérifiant ainsi la disponibilité de son interlocuteur et lui permettant, le cas échéant, de décliner de façon implicite. Dans le cas qui nous intéresse, l'apparition d'un problème dans le cours du projet est parfois considérée comme une impasse donnant lieu à une réorientation. Sur le plan narratif, rendre compte de cette impasse permet d'introduire la nouvelle orientation donnée au projet et ce à la lumière des expérimentations passées.

Dans l'extrait suivant, on observera un quiproquo sur le statut du problème. Pour l'étudiant, il s'agit de rendre compte d'une impasse qui lui permet d'introduire l'état actuel de son projet, ce sur quoi il souhaite désormais travailler, alors que l'enseignant perçoit le problème mentionné comme encore d'actualité et s'engage alors dans l'établissement d'un diagnostic et la formulation de conseils. Cet extrait met en évidence, en contreforme, le format des formulations des impasses, autrement dit, des problèmes qui ne sont plus d'actualité.

Extrait 45 : Un problème caduc

1. **Etu :** et du coup en fait j'ai essayé de faire un: j'avais fait un autre patchwork histoire de (.) m'affilier
2. un plu- un peu plus avec le patchwork et puis du coup j'ai essayé d'en faire un avec heu (.) plus
3. de la tapisserie parce que c'était une matière plus épaisse et: ça me plaisait plus de travailler
4. avec ça (.) et en gros j'ai essayé de faire plusieurs expérimentations en fait (.) je voulais
5. travailler avec de la cire aussi [(1.0)]
6. [(regarde prof. qui lui regarde les objets posés au sol)]
7. **Etu :** et heu du coup je suis peu satisfait parce que ça m'a un peu [heu
8. [(regarde prof)]
9. (1.0)]
10. **Prof :** qu'est-ce que tu avais imaginé qui fait que maintenant tu es peu satisfait/
11. **Etu :** ah heu alors bah en fait j'avais: (se penche pour prendre un échantillon de tissu) en
12. premier lieu j'avais déjà fait un test sur ce bout et en fait (le tend vers le prof) j'aurai préféré
13. (effleure la surface) que ce soit quelque chose de beaucoup plus (le prof touche l'échantillon)
14. lisse comme ça (.) (je touche la cire)
15. **Prof :** beh parce que t'as pas mis suffisamment de cire
16. **Etu :** ouais: bah j'en ai j'en ai pas assez en fait et du coup là
17. **Prof :** bah il faut que tu te donnes les moyens
18. **Etu :** oui oui bien sûr oui
19. **Prof :** c'est à dire que faut pas que t'en restes à ça
20. **Etu :** ah non non [j' comptais pas en rester à ça
21. **Prof :** [là y::
22. recouvre recouvre recouvre

23. **Etu** : beh là du coup en fait ce que je pensais faire c'est justement garder cette heu: enfin
 24. c'est-à-dire que je suis pas satisfait et à la fois je peux aller sur quelque chose d'autre qui
 25. pourrait je pense heu (0.5) plus me convenir

[...]

26. **Etu** : et du coup-là du coup avec ce travail-là en fait ce que j'ai trouvé intéressant ce que
 27. maintenant la cire vu qu'elle a imprégné heu ce tissu-là c'est que quand on essaye de la
 28. toucher c'est que ça fait des des (0.5) des traces
 29. **Manu** : des craquelures
 30. **Etu** : des craquelures
 31. **Prof** : mh mh
 32. **Etu** : et du coup maintenant je comptais travailler sur ces craquelures-là
 33. **Prof** : d'accord
 34. **Etu** : et utiliser en fait le tissu comme heu comme support tout simplement (0.5)
 35. et: la cire comme ustensile

Le problème formulé par l'étudiant concerne le résultat inattendu de la cire sur un morceau de tissu épais. Contrairement à l'extrait précédent, on remarque ici que le diagnostic, à propos du problème, n'est pas posé par l'étudiant. La formulation de ce qui apparaît à l'étudiant comme problématique est vague, sans mention de l'objet du problème (L.7) ce qui a pour conséquence la réalisation d'une demande d'information de l'enseignant quant à l'objet de l'insatisfaction : « qu'est-ce que tu avais imaginé qui fait que maintenant tu es peu satisfait » (L.10). Cette question est éclairante sur la dimension construite et située du *problématique* ou de l'*inattendu* dans la création en arts plastiques. En effet, à la vue du morceau de tissu et avec les informations transmises par l'étudiant, le problème n'apparaît pas de lui-même à l'enseignant. Contrairement au cours ordinaire des choses où ce qui apparaît comme problématique, non-ordinaire ou inattendu est communément partagé, dans la création artistique, le champ des possibles est vaste de sorte qu'il est difficile d'identifier ce qui est problématique *a priori*.

De plus, l'étudiant sollicite la participation active de l'enseignant à deux reprises par son regard et le silence au point de transition de tour de parole (L.5 et L. 9). La seconde sollicitation suggère que le problème est d'actualité et le met à l'agenda comme topique principal de la discussion. Cela projette une résolution du problème. L'enseignant s'engage alors dans une recherche d'information (L.10). Il pose ensuite un diagnostic clair (L.15) et exprime des injonctions d'ordre général pour y remédier (L. 17, 19 et 22). L'énoncé en ligne 19 « faut pas que t'en restes à ça » montre bien que le problème a été perçu comme étant le dernier état du projet. Mais l'étudiant évoque immédiatement après une autre piste de travail (L.23 à 25) dont il fera le récit 3'30 plus tard : les craquelures de la cire sur le tissu (L.26-28, 30 et 32).

L'insatisfaction de l'étudiant au sujet d'une première expérimentation au cours duquel il a mis de la cire (en quantité insuffisante) sur du tissu n'est, en définitive, qu'une étape transitoire dans le récit pour faire la liaison avec ce sur quoi il envisage de travailler actuellement. Les procédures interactionnelles d'enchaînement dans la narration des événements sont atypiques voire mal réalisées au regard de l'objectif de l'étudiant de parvenir à la formulation de l'état actuel du projet « et du coup maintenant je comptais travailler sur ces craquelures-là ». En effet, habituellement, les impasses ou les événements problématiques dont la fonction est uniquement narrative, c'est-à-dire ayant pour but d'introduire l'orientation ou le thème actuel du projet, s'inscrit dans le même tour de parole. Ici, l'étudiant a ménagé, au niveau conversationnel, un point de transition en sollicitant l'enseignant par son regard et la pause qu'il fait dans son récit (L.5 et L.9).

En suivi de projet, le problématique ou l'inattendu participent à rendre compte de l'encours, autrement dit, du développement du projet, en mettant l'accent sur des intérêts esthétiques. Dire le problématique apparaît comme l'une des procédures pour souligner ces enjeux esthétiques, ceux sur lesquels souhaite travailler l'étudiant. En situation de bilan, rendre compte des événements inattendus ou problématiques du point de vue du narrateur est beaucoup moins fréquent. Le problématique semble ainsi invisibilisé. La narration du projet ne met plus l'accent sur les étapes et potentiels heurts de l'activité de création et semble plutôt privilégier la description et l'explicitation du projet achevé. Les coulisses de son élaboration, notamment les impasses et expérimentations non-concluantes disparaissent ainsi du récit.

Les récits d'expérience personnelle dans les projets biographiques

Si les récits de projet en situation de bilan rendent peu compte des problèmes rencontrés pendant le projet, nous pouvons néanmoins identifier une dimension relative au problématique dans certains d'entre eux, en particulier ceux qui rendent compte de projets à caractère biographique, c'est-à-dire des projets artistiques qui s'appuient explicitement sur des événements ou des aspects de la vie de l'auteur (filmer sa famille, travailler sur des correspondances ou photos de sa vie personnel, etc.). Les récits de ce type de projet montrent la particularité d'intégrer des récits d'expérience personnelle en introduction de la narration du projet. La dimension personnelle vient ainsi cadrer le récit de projet.

Pour ces projets de nature biographique, le caractère problématique présenté dans le récit ne relate pas directement des événements du processus de création mais rendent compte de certains aspects de la vie personnelle de l'étudiant, aspects dont le caractère problématique est présenté comme le point de départ du projet. Ces récits positionnent donc comme élément focal un événement problématique du point de vue du narrateur ou du protagoniste. On définitive ce type de récit de projet

partage sur ce point, la propriété mise en évidence dans les récits d'expérience personnelle de narrer ce qui sort de l'ordinaire, ce qui est inattendu ou problématique du point de vue du narrateur.

Le cas suivant présente un récit de projet cadré par un récit d'expérience personnelle dont l'intrigue a pour point d'origine l'absence de transmission de la langue maternelle d'une mère à sa fille :

Extrait 46 : Expérience personnelle

1. **Etu :** heu:: (0.5) je vais d'abord vous présenter un film (.) c'est: un film que: j'ai: (0.5) que j'ai voulu
2. réaliser parce que je me posais heu: je m'intéressais à la question de la transmission culturelle
3. **Prof :** mh mh
4. **Etu :** et heu:: que-ce qu'au final- sur quoi reposait une culture\ (.) surtout heu: et heu: aussi je::
5. mh: du coup ça c'est- je m'intéresse assez à cette question-là parce que (.) heu::
6. j' suis métisse et heu: ma mère est éthiopienne (.)
7. et: du coup (.) je: j' me posais la question comment elle elle me transmettait sa culture
8. (0.5)
9. **Etu :** heu: sachant que je p- heu 'fin j'ai toujours vécu en france (.) j' suis allée très peu de fois en
10. éthiopie et heu: je- elle m'a pas transmis sa langue
11. (0.5)
12. **Etu :** et heu: c'est: [pas:
13. **Prof 2 :** [elle la parle heu (0.5) jamais
14. **Etu :** bah justement heu: moi je: j' l'ai vue beaucoup parler heu: 'fin y'a y'a y'a quand même des
15. moments très privilégiés où elle parlait sa langue et heu: c'était heu lors de certaines
16. traditions de fêtes et notamment la cérémonie du café du coup j'utilise dans ce film
17. justement cette cérémonie le rituel ce c'est une sorte de rituel heu: pour justement aborder
18. cette- pour glisser justement sur cette question- là heu: qui est heu comment on transmet
19. heu: (.) une culture (.) et sur quoi ça repose
20. (0.5)
21. **Etu :** donc j' voulais heu
22. **Prof 2 :** il dure 6 minutes/
23. **Etu :** oui
24. **Prof 2 :** ça va:/
25. **Prof 3 :** [bah c'est à toi de voir hein de: de [gérer (rires légers) heu tu vois
26. [(en s'adressant à l'étudiante)
27. **Prof 2 :** [ça va le faire/=
28. [(en s'adressant à l'étudiante)
29. **Etu :** =oui
30. (visionnage de la vidéo)

L'étudiante formule en lignes 2 et 4 le thème central du projet de façon synthétique. On observe à la fin de la ligne 5 un basculement vers un récit qui relève à la fois de l'expérience personnelle mais également du biographique (L.6 à 10)⁶⁰. Ici, la pertinence du récit d'expérience personnelle tient à la nature même du projet qui relève dans ce cas du biographique. C'est par ce cadrage biographique que

⁶⁰ Le biographique est un type d'expériences personnelles ayant la capacité de renseigner sur la vie du narrateur. Avoir retrouvé ses clés après 15 jours de recherches infructueuses relève de l'expérience personnelle mais éclaire assez peu sur la biographie du narrateur.

le film est décrit et que les actants, l'étudiante et sa mère, sont présentés aux membres du jury. On note également que la problématique initialement énoncée de façon générique (L.2 et 4) est reformulée en des termes plus spécifiques, une première fois avec l'apparition, dans le discours, de la mère de la narratrice en tant que sujet et agent du thème de la transmission culturelle (L.6) et une seconde fois en ligne 10 où il s'agit de préciser deux choses : l'absence de transmission et la langue comme élément de la culture. La ligne 10 est le climax du récit personnel, c'est l'élément focal présenté comme problématique du point de vue de la narratrice. L'effet dramatique a d'ailleurs, ici, pour conséquence de susciter l'intérêt d'un des interlocuteurs (L.13).

Cet exemple nous montre qu'un récit d'expérience personnelle peut également être le moyen de décrire et construire le sens des projets à caractère personnel ou biographique. Ces projets s'inscrivent dans la lignée d'un certain registre de l'art contemporain où le motif de l'œuvre est issu de la vie de l'artiste à l'image, par exemple, de l'œuvre de Sophie Calle. Sur le plan de la narration, on notera que les rares fois où les récits de projet, en situation de bilan, rendent compte du problème, ils réfèrent à certains projets, principalement ceux de nature biographique. À l'inverse, la narration d'événements problématiques en situation de suivi, visent davantage l'activité de création, les impasses et les pistes explorées mais abandonnées.

3.1.3 Justifier

Par son récit, l'étudiant rend cohérent un ensemble d'actions, de faits et d'événements passés, présents et à venir. Il se présente aussi comme acteur de son projet, certains de ces faits relevant d'un choix, d'une décision. Certaines choses sont ainsi réalisées pour une raison. En rendant compte de ses raisons, l'étudiant montre une certaine réflexivité. Il justifie donc certaines actions, faits ou événements en les présentant sous la forme d'un choix, soulignant ainsi le caractère intentionnel et délibéré de ces actions. Il doit se présenter comme un observateur attentif de ce qu'il donne à voir, de ce qu'il a réalisé. Les formes visibles et publiques de son projet ne doivent pas le dépasser. L'étudiant montre ainsi qu'il est en mesure de fournir une description pertinente de son projet tel qu'il se présente et que cette description est capable de justifier ses actions.

Le premier extrait ci-dessous éclaire la façon dont une justification se réalise. Le second a une valeur de contre-exemple et montre, à l'inverse un défaut de justification de l'étudiant. Dans ce dernier cas, un aspect visible du projet apparaît aux yeux de l'enseignant à la fois comme saillant et ayant une propriété particulière alors même que l'étudiant n'en rend pas compte dans son récit. Dans le premier extrait (ci-dessous), l'étudiante débute son récit en rapportant une première action dont on peut voir directement les effets. Les objets collectés sont effectivement présents dans la scène interlocutive.

Elle s’attachera à justifier une de ses actions en soulignant les raisons, les motifs de son action de sorte qu’une décision se dessine.

Extrait 47 : Justifier l’action

1. **Prof** : alors tu me rafraichis un peu la mémoire par rapport à: heu:
2. **Etu** : oui oui alors moi je suis partie sur heu: donc d'abord j'ai collecté beaucoup d'objets
3. qui me plaisaient pour leur heu: plasticité
4. **Prof** : mh mh
5. **Etu** : et donc c'est c'est pour la plupart des des petits objets un peu:
6. qui rappelle quelque chose de précieux
7. **Prof** : d'accord
8. **Etu** : de fin (.)

La justification est observable aux lignes 3, 6 et 8. L’étudiante exprime par quel principe les objets ont été collectés. Si dans un premier temps, elle reste assez générique en recourant à une catégorisation de haut niveau (« plasticité », L.3), les propriétés plastiques en question sont exprimées sans tarder et apparaissent aux lignes 6 et 8. On notera qu’elle qualifie les petits objets de façon objective en effaçant toute marque de l’énonciateur et en les présentant comme un état de fait (L.5 et 6). L’étudiante affiche sa compétence à observer et tirer une propriété à la fois saillante et pertinente. Elle produit cette observation alors même que l’enseignant peut juger directement de sa pertinence au regard de ce qu’il perçoit du projet.

Nous pouvons également poser la question de la chronologie par laquelle les objets ont été successivement catégorisés d’abord avec une catégorie générique et vague puis de façon plus précise « précieux » et « fin ». Est-ce là un compte rendu d’un cheminement réflexif ou un effet du récit qui organise la narration dans un ordre différent de la chronologie réelle ? Autrement dit, l’étudiante a-t-elle perçu d’emblée le caractère précieux et fin des objets qu’elle a collectés ou cela lui est-il apparu dans un second temps, après avoir rassemblé les objets d’une façon intuitive et spontanée ? Si nous ne sommes pas en mesure de décrire ce type d’opérations cognitives sur la base d’un récit, la question reste intéressante sur un point. En effet, les enseignants et la poïétique en général, n’imposent pas que toutes les actions du processus de création soient motivées. Au contraire, le caractère spontané, l’intuition, sont des ressources largement mobilisées lors des processus de découverte, lors des phases d’expérimentation ou de tâtonnement. Ici, le fait que l’étudiante ait collecté un type d’objet particulier a pu lui apparaître qu’*a posteriori* sans que cela ne lui soit reprochable. Ce qui importe c’est qu’elle soit en mesure maintenant de voir et comprendre ce qu’elle a fait. C’est une réflexivité à visée pratique destinée à poursuivre le projet efficacement par une thématisation progressive visant à réduire

graduellement l'étendue des possibles. L'étudiante est ici en mesure d'apporter des informations précises sur les propriétés des objets collectés.

Dans l'exemple qui suit, repris d'un extrait présenté plus haut, l'étudiant ne peut apporter de justifications à propos du choix des tissus.

Extrait 48 : Absence de justification

1. **Prof :** [mais dans le choix que tu as fait de tes: de tes heu: de tes différents morceaux de tissu
2. [(pointage vers l'artefact)
3. **Etu :** mh
4. **Prof :** comment tu l'as opéré ce choix-là
5. **Etu :** bah là c'était heu: dans un stock heu: dans les endroits où je suis allé j'ai
6. j'ai un peu pris ce que ce qui y avait
7. (1.0)
8. **Etu :** et heu: quand je suis allé chez un tapissier dans le Lot et Garonne là c'était carrément
9. heu le grenier d'une grange qui était rempli de tout ce: tissu et il m'a dit de me servir et
10. j'avais pris les: les heu mh: les blocs de: d'échantillons heu: qui qui se font plus en
11. production et du coup ils en ont plus besoin pour les montrer aux clients
12. **Prof :** parce que moi ce qui me frappe c'est justement qu'ils sont déjà assez datés

L'enseignant ne formule pas directement la propriété « datés », anciens, de ses tissus mais questionne l'étudiant (L.1, 2 et 4). Cette question est une préface du dernier tour de parole de l'enseignant (L.12) introduit avec un embrayeur « parce que » explicitant ce qui a motivé sa question.

À partir de la ligne 6, en réponse à la question de l'enseignant, l'étudiant rend compte directement de son vécu. Il dit pourquoi il a ces échantillons de tissu en sa possession et comment il en est venu à les récupérer. Ce qui est problématique pour l'enseignant ce n'est pas tant l'absence de choix que l'absence de justification, de capacité à en tirer une propriété. Cependant la propriété attendue par l'enseignant et dont il demande de confirmer la pertinence, c'est-à-dire la volonté de travailler avec cette dimension relevant de l'ancien, du passé voire du désuet, est présumée : « le grenier d'une grange rempli » L.9, « qui se font plus » L.10. C'est l'enseignant qui, à la ligne 12 relève l'aspect saillant. Il infère de façon inductive une propriété commune à ses tissus à la fois de l'observation directe et du récit dans lequel il décèle le présumé resté caché à l'étudiant ou *a minima* non formulé (« justement » L.12).

Les aspects ou propriétés relevés peuvent être de l'ordre du conceptuel, de l'idéal ou de l'abstrait. Par exemple l'étudiant aurait pu justifier que les tissus ont été choisis parce qu'ils appartenaient à sa grand-mère et que, pour une raison ou une autre, il participerait d'un projet de l'ordre du biographique, du familial ou du personnel qui sont, comme nous l'avons vu, des registres typiques de l'art contemporain.

Par les récits de projet, l'étudiant réalise trois grands types d'action : rendre compte par la description, faire émerger une dimension problématique appelant potentiellement le concours de l'enseignant qui formulera le projet à nouveau frais par des épisodes narratifs concurrents et, troisièmement, produire des justifications affichant sa capacité réflexive et sa compétence d'observateur. À la suite de cette analyse praxéologique du récit de projet, nous approcherons les pratiques narratives sous l'angle d'une sémantique interactionnelle par l'étude des formulations et des catégorisations.

Chapitre 2 : Aborder le projet

Comment les interactants mettent en mots les choses, les actions ou les pensées qui participent à faire l'œuvre ou le projet d'œuvre ? Une approche par les *formulations* peut être convoquée pour aborder cette problématique. La formulation désigne initialement chez Garfinkel les segments d'une conversation qui décrivent, expliquent, caractérisent, résument ou généralisent la conversation elle-même. Pour reprendre les mots de Garfinkel, il s'agit, à propos de la conversation, de « dire-explicitement-ce-que-nous-sommes-en-train-de-faire » (Garfinkel et al., 2007). Depperman dresse un parallèle entre cette définition de la formulation en termes ethnométhodologiques et le concept de « "Reformulierung" ("reformulation") », qui est devenu un concept influent dans l'analyse du discours et des conversations en Allemagne » (Deppermann, 2011a).

Plus tard, Schegloff dans *Notes on a conversational practice: Formulating place*, élargit le concept de formulation en le définissant comme « des lieux de conversation où un objet (y compris des personnes) ou une activité est identifié » (Schegloff, 1972). Dans cet article, Schegloff pose la question de la sélection d'une formulation plutôt qu'une autre pour référer à un lieu.

Schegloff s'intéresse à la manière dont les gens choisissent une formulation de lieu dans des circonstances interactionnelles particulières caractérisées par une constellation spécifique de connaissances du locuteur, de l'auditeur, du référent, de la situation du locuteur et de l'auditeur les uns par rapport aux autres et par rapport aux référents, au sujet et à l'activité commune. Schegloff traite des questions de base de la sémantique interactionnelle, car le problème de sélection découle du fait qu'il existe une multitude de façons de se référer correctement à un même référent. Néanmoins, seules certaines formulations peuvent être utilisées de manière pertinente dans des circonstances interactionnelles données et chaque formulation peut donner lieu à des inférences spécifiques en plus de rendre les référents identifiables. Avec son sens plus général, la notion de Schegloff s'aligne sur le sens commun de la "formulation" en termes de "comment les choses sont mises en mots" [notre trad.]⁶¹. (Deppermann, 2011a, p. 118).

⁶¹ *Schegloff is interested in how people choose a location formulation under particular interactional circumstances characterized by a specific constellation of speaker, hearer's knowledge, referent, situation of speaker and hearer in relation to each other and to referents, topic and common activity. Schegloff is dealing with basic issues of interactional semantics, because the selection problem arises from the fact that there are myriads of ways to refer correctly to the same referent. Still, only some formulations may be used relevantly under given interactional circumstances and each formulation may give rise to specific inferences in addition to making referents identifiable. With its more general meaning, Schegloff's notion aligns with the common-sense meaning of "formulation" in terms of "how things are put into words".*

Il s'agit pour Schegloff de comprendre pourquoi un locuteur sélectionne telle formulation plutôt qu'une autre. Par exemple, à la question : *où habitez-vous ?*, de nombreuses réponses sont possibles : *en France, à Paris, dans le 20^{ème}, vers Gambetta, à côté du Père Lachaise, dans un immeuble des années 70*, etc. Mais seules certaines, dans un contexte donné, seront pertinentes pour l'interaction en cours. Schegloff souligne que de très nombreuses formulations de lieu peuvent être classées selon une « organisation concentrique, chaque terme antérieur de la liste étant inclus dans un terme ultérieur »⁶² (*ibid.*, p. 85). Un parallèle peut être fait avec la théorie du prototype (Rosch, 1978, 1973) apparue quelques années après l'article de Schegloff, qui décrit cette structuration intercatégorielle à trois niveaux (dimension verticale) en posant comme concept central le « niveau de base » que l'on peut rapprocher de la « formulation préférée », c'est-à-dire sélectionnée préférentiellement par les membres. Ainsi Schegloff remarque que les membres sélectionnent comme pertinentes, dans un contexte interactionnel donné, des formulations ayant un certain niveau de généricité. Il montre ainsi que, pour un Américain : « on va "en Europe" et non "en France". Si on dit qu'on est allé en France, on demande "où d'autre ?", plutôt que "où en France êtes-vous allés ?". Les personnes qui sont allées "juste en France" peuvent avoir à en rendre compte » (*ibid.*, p. 86).

La formulation comme lieu de la conversation où sont identifiés des objets ou des actions telle que définie par Schegloff en 1972 diffère de celle généralement retenue dans la majorité des travaux d'analyse de conversation où il s'agit de comparer dans une même conversation ou une même séquence, les formulations effectivement produites et non des formulations potentielles visant un même référent. Par exemple et pour faire écho à notre terrain, lorsqu'un enseignant reformule ce qu'un étudiant vient de dire à propos de son projet. Dans ce cas, les formulations sont produites par deux locuteurs différents. Ainsi l'enseignant a la possibilité de corriger, résumer, généraliser ou préciser la formulation de l'étudiant. Cette définition plus restreinte du concept de *formulation* par rapport à celle proposée par Schegloff est aujourd'hui majoritaire dans les études d'analyse de conversation. Ces études « se limitent aux formulations qui sont produites en tant qu'actions retour et qui rendent pertinente la confirmation par le producteur de la version originale. »⁶³ (Deppermann, 2011a, p. 117)

Nous retiendrons dans ce chapitre les formulations telles qu'elles sont définies par Schegloff pour poser le problème suivant : Comment formuler le projet en situation de bilan ? Nous nous limiterons aux toutes premières formulations produites par un étudiant sur un projet donné. Une fois identifiées

⁶² [...] *concentric organization, each earlier term of the list being included in a later term.*

⁶³ *They restrict their treatment to formulations which are produced as responsive actions and which make confirmation by the producer of the original version relevant.*

nous tenterons une classification de ces formulations afin de mettre en évidence « l’organisation concentrique » qui les structure. Autrement dit, il s’agit de décrire les différents niveaux de généricité des formulations employées dans ce contexte interactionnel. Parmi les multiples façons de référer à un projet, est-il possible d’identifier des catégories ou des niveaux catégoriels, autrement dit des façons prototypiques de dénommer un projet ?

3.2.1 Formulations génériques : œuvre, travail, projet, pièce, etc.

Nous posons ici la question des formulations faisant référence aux travaux, aux projets ou aux œuvres produits par les étudiants. Jusqu’à présent, nous avons privilégié le mot *projet* à celui d’*œuvre* pour désigner ces travaux. Nous suivons pour partie les habitudes linguistiques des enseignants et étudiants. La dénomination *projet* a l’avantage d’être hautement générique mais elle est ambiguë sur un point. La plupart du temps, elle prend le sens de *travail* ou de *pièce*. Mais en situation d’évaluation, en bilan notamment, elle peut prendre une valeur plus spécifique et vient alors s’opposer à *exercice* ou *expérimentation*. *Projet* signifie alors un travail personnel réalisé sur un temps plus long et non une simple expérimentation isolée qui ne donnera peut-être lieu à aucun développement ultérieur, voire à une réponse à un sujet donné en cours.

Extrait 49 : Exercice vs projet

1. **Prof** : tu le considères comme un **exercice** ou autrement/
2. **Etu** : au début c’était un **exercice** que j’ai voulu en fait ‘fin j’ai voulu le travailler plus profondément
3. (.) en tant que **projet** heu à longue durée

Ainsi, les termes *exercice* ou *expérimentation* peuvent être porteur d’une valeur plus négative et s’opposent alors à ceux de projet ou d’œuvre. Une critique comme « ce n’est que de l’ordre de l’expérimentation, ça ne fait pas encore projet » à propos du travail d’un étudiant, signifiera un manque d’ampleur. Un travail dont les formes se résument à de simples effets visuels ou plastiques tomberait sous le coup de cette critique. Le travail incriminé peine à déployer une signification autre que ce qui relèverait d’une perception ordinaire et spontanée. Autant il est acceptable qu’un étudiant en année propédeutique présente des travaux qui restent de l’ordre de l’expérimentation formelle ou plastique, comme nous le verront dans l’étude de cas suivante, autant il est attendu que les étudiants intègrent la dimension formelle acquise par la pratique et l’expérimentation au sein de projet plus consistant. Il sera donc question d’une certaine conscience réflexive, de développer un regard critique, de questionner les formes produites au regard de l’art moderne et contemporain.

En école d'art, il est moins fréquent d'entendre le mot *œuvre* pour désigner le travail d'un étudiant. Il draine une valeur positive qui rend son utilisation marquée⁶⁴. Il est intéressant de noter que le nom *œuvre* catégorise plutôt les travaux d'artistes connus que les projets des étudiants. Dans ce contexte *œuvre* est alors un terme non-marqué. Les travaux d'artistes apparaissent le plus souvent dans la conversation en tant que références citées. La catégorie *œuvre* n'est pas la seule dénomination utilisée par les enseignants pour référer aux travaux d'artistes connus. On trouvera tout autant les catégories *pièce*, *travail* ou *production*. Mais lorsqu'elle apparaît, la catégorie *œuvre* désigne rarement les projets des étudiants. *Pièce*, *Travail*, *projet* ou *production* sont en effet préférés pour désigner à la fois les rendus des étudiants et les travaux d'artistes cités en référence :

Extrait 50 : Catégorie de la référence 1

Prof 2 : ouais c'est une *pièce* célèbre de Penone

Extrait 51 : Catégorie de la référence 2

Prof : on avait parlé de ce *travail* de je sais plus qui heu (.) heu: merde une photographie

Lorsqu'il s'agit de référer au travail d'un artiste, un autre type de catégorisation est mobilisée. Il s'agit du nom propre de l'artiste et dans une moindre mesure celui de l'œuvre en question. Dans les deux exemples ci-dessus, la catégorisation par le nom de l'artiste est déterminante. Elle apparaît explicitement dans le premier exemple et fait l'objet d'une recherche active dans le second.

Référer au projet dans sa totalité et non à un aspect ou une partie de celui-ci se fait donc par l'utilisation de dénominations capables d'atteindre ce niveau catégoriel. Nous commencerons par décrire les différentes façons de formuler le projet en général en fonction du placement de ces formulations dans le récit de projet. Autrement dit, à quels moments et pour réaliser quelles actions, les étudiants et les enseignants réfèrent au projet en général. Nous terminerons ce chapitre par une analyse des procédés de localisation des travaux en situation de bilan par les gestes de pointage et les déictiques verbaux. Nous tenterons une description de la façon dont s'agence la deixis avec les premières formulations désignant un projet.

⁶⁴ Le concept *marqué/non marqué* renvoie à un l'usage qui est fait d'un terme dans une situation d'énonciation type. Le terme est dit *non-marqué* lorsqu'il ne se distingue pas de l'usage habituel ou préférentiel qui est fait de ce terme. Inversement, il est dit *marqué* lorsqu'il s'écarte de l'usage habituel. L'emploi d'un terme *marqué* produit une signification différente du terme préférentiel.

Les différentes formulations du projet apparaissant dans notre corpus nous permettent de dresser la taxinomie suivante :

- Noms génériques : *travail, projet, pièce, recherche, exercice, expérimentation*
Noms polyréférentiels : *image, espace, projection, mouvement, dispositif*
- Nature du projet : *installation, performance, dessin, animation, photo, etc.*
- Noms de localisation et déictiques : *haut, bas, droite, gauche, ici, là, il, elle, etc.*
- Noms propres : titre du travail
- Motifs principaux ou idées centrales

Le niveau des noms génériques regroupe tous les noms ayant la capacité de référer à n'importe quel projet sans distinction de nature. Dans cette famille de dénomination, on note différents niveaux de généricité, 'travail' étant plus générique que 'expérimentation'. Nous avons choisi de mettre en évidence deux niveaux de généricité en distinguant les noms hautement génériques et les noms polyréférentiels. Ces derniers sont d'un degré de généricité moindre mais restent très englobants. Nous remarquerons également que si la famille des noms génériques rassemble des items lexicaux relevant plutôt du sens commun, celle relative à la nature des projets est nettement plus spécifique aux arts plastiques. Hormis les noms de localisation et déictiques, les autres niveaux catégoriels n'apparaissent que plus tard dans les récits de projet, c'est-à-dire une fois la localisation et l'identification du projet effectuées.

Au sein des dénominations relevant de la nature du projet, la catégorie *installation* peut prendre deux sens en contexte artistique. Pour prendre les deux bords du spectre, *installation* signifiera au sens étroit un projet dont la disposition dans l'espace est de premier ordre. Il s'agit alors de nommer la nature d'un projet ou d'une œuvre. Au sens large, *installation* signifie la mise en espace du projet ou des différents projets. Autrement dit, il s'agit d'un travail de mise en espace, un travail scénographique voire curatoriale relevant de choix esthétique en matière d'exposition. Dans ce dernier cas, les artefacts peuvent ne pas avoir été spécifiquement pensés pour être agencés ensemble ou exposés dans ce lieu en particulier. Ils ont chacun leur autonomie et sont, à ce titre, des œuvres indépendantes l'une de l'autre. Un étudiant peut alors dire : « je considère cette installation comme ... » pour désigner l'ensemble des « œuvres » présentes dans un même espace.

Les premières formulations

Les niveaux catégoriels les plus génériques (noms génériques, polyréférentiels et nature de l'œuvre) sont les niveaux de catégorisation préférentielle en situation de bilan alors que la première

catégorisation en suivi individuel relèvera généralement du niveau inférieur avec la formulation du motif principal du projet, de l'idée centrale.

Dans l'extrait suivant, une étudiante en situation de bilan vient de clore la présentation d'un projet et invite le jury à porter son attention sur une autre pièce, en l'occurrence la projection d'une animation.

Extrait 52 : Premières catégorisations en bilan

1. **Etu** : ensuite heu je vais vous demander de vous asseoir (rire léger)
2. **Prof** : d'accord
3. **Etu** : et de regarder cette animation donc heu ça c'est un (.) un: c'est le début d'un travail que
4. j'aimerais poursuivre après (0.5) heu en animation (0.5) c'est sur l'apparence et sur heu: le fait
5. de: vouloir changer totalement de visage

L'étudiante procède à deux formulations génériques successives en catégorisant une première fois son projet d'*animation* (L.3) puis de *travail* (L.3). Ces catégorisations ont pour fonction d'introduire le récit, elles constituent une préface permettant d'identifier et parfois de localiser le projet. La poursuite du récit descend rapidement dans le détail du projet, généralement avec la formulation de l'idée du projet ou le récit des étapes comme on peut le voir à la ligne 5.

Dans l'extrait suivant, on observe une première catégorisation atypique du projet lors d'une situation de bilan. L'étudiante débute la présentation d'une animation. Tous les membres du jury sont orientés et regardent cette projection. Les silences qui ponctuent le récit sont davantage le fait de cet engagement dans l'activité de visionnage de l'animation, que le signe de troubles interactionnels.

Extrait 53 : Catégorisation atypique

1. **Etu** : alors m:: je pense que je vais commencer par vous parler de:: du temps (rire)
2. **Prof** : pardon⁶⁵
3. **Etu** : qui est là heu rmh: (2.0) c'est heu encore assez frais (.) c'est pas du tout complet
4. il manque heu (0.5) il manque plein de chose (.) heu l'idée de départ c'est de faire soixante
5. horloges donc que ce soit assez long heu mh:: (1.5) pour l'instant j'en ai heu dix (2.5)
6. heu mh:: ok j' vais commencer par décrire c' que c'est et après (rire) et après j' déroulerai
7. donc y a heu: des horloges animées que je dessine heu et par-dessus viennent s'incruster heu
8. des images d'actions heu hyper quotidiennes

En lieu et place d'une dénomination générique comme *projet*, *travail*, *animation*, etc., l'étudiante réfère à ce dernier par un terme relevant de la famille des motifs du projet (L.1) en sélectionnant, de plus, une dénomination abstraite. Elle entreprend, immédiatement après, de le localiser (L.3). Il semble qu'elle juge elle-même non satisfaisant ou *a minima*, qu'elle peine à poursuivre sa première tentative

⁶⁵ L'action réalisée par l'enseignant semble apparemment sans rapport avec le tour précédent. La prosodie ne corrobore pas l'interprétation selon laquelle il formulerait une critique à l'égard de l'étudiant. Il semble à l'inverse, véritablement présenter ses excuses à l'un des participants sans que l'on puisse en identifier l'objet.

de récit qui se déploie sur les 5 premières lignes. En ligne 6, l'étudiante reprend son récit du début en produisant une formulation telle que la définit Garfinkel en annonçant ce qu'elle projette de réaliser comme action par son récit « je vais commencer par décrire c' que c'est et après j' déroulerai ». La première catégorisation atypique de son projet : « du temps » (L.1), semble participer à rendre la poursuite du récit plus difficile en plaçant d'emblée le récit sur un plan notionnel avant même un premier cadrage descriptif.

Ces catégorisations très génériques désignant le projet dans son ensemble participent à structurer le récit. Sur le plan séquentiel, le format typique qui se dégage semble aller du plus général au plus spécifique pour ensuite désigner des aspects, des propriétés ou caractéristiques particulières du projet.

Du côté des enseignants ou membres du jury, les catégorisations génériques interviennent plutôt en fin de présentation et visent à maintenir un haut niveau de généralité des remarques et commentaires sur le projet dans son ensemble. Ce sont généralement des formulations généralisantes en position seconde, c'est-à-dire intervenant après le récit de projet de l'étudiant. Elles participent le plus souvent à introduire une évaluation :

Extrait 54 : Catégorisation générique

1. **Prof** : dans le fond tu essaies de nous présenter ton heu **travail** par rapport heu plutôt à quelque
2. chose qui serait du côté de [comme ça
3. **Prof 2** : (())
4. **Prof** : réfléchir sur des dispositifs sur des statuts d'ima:ge d'accord/
5. et dans le fond heu:: y a une sorte de décalage
6. **Etu** : oui=
7. **Prof** : entre ce que l'on voit et ce que tu nous dis

3.2.2 Formulations spécifiques

Titres et noms propres

Outre les premières formulations du projet dont on a vu qu'elles sont majoritairement génériques, certaines formulations qui émergent plus tard dans le cours de l'échange redescendent dans les niveaux taxinomiques. On trouvera ainsi des dénominations qui sont propres au projet qu'elles désignent, par exemple, *vis* pour nommer une photo de vis prise en gros plan ou *Dean Martin* pour désigner une vidéo ou il apparaît. Le projet est désigné par le motif au sens de ce qui est représenté par la photo, la vidéo, la peinture, etc.

Extrait 55 : Le motif comme catégorie 1

Prof : je trouvais qu'il y avait une différence entre l'ambiance assez froide **des vis** et assez vertical et ça ce **paysage** qui est en plus déjà heu qui est moins abstrait

Extrait 56 : Le motif comme catégorie 2

Etu : que ce soit **Dean Martin** ou même justement **la méthode**

Dans ces deux exemples, il y a une opposition entre deux projets. L'exemple 1 utilise le même niveau de catégorisation, celui du motif, pour désigner les deux projets, vis / paysage. Remarquons que le terme de paysage est à la fois un motif, la photo laisse voir ce qui ressemble à un paysage mais relève aussi d'une famille de catégorie : le genre. Cette famille ou ce niveau catégoriel regroupe des dénominations comme la nature morte ou le portrait. Dans l'exemple 2, un des projets est nommé par un nom propre, l'autre par un nom abstrait : Dean Martin / méthode⁶⁶. Si l'appellation *Dean Martin*, pour référer à la vidéo représentant l'homme en question en train de chanter ne semble pas poser de problème (même si l'on ne connaît pas Dean Martin), la dénomination de l'autre vidéo par *la méthode* a nécessité un acte de baptême explicite : « *cette vidéo que j'ai que j'ai appelée méthode* » apparaissant en début de présentation. En effet, aucun indice dans la vidéo même ne permet d'inférer que tel référent est visé par telle dénomination. Les noms abstraits référant à des choses non-tangibles, ils ne peuvent donner lieu à des représentations visuelles aussi stables et univoques qu'un nom d'objet et son référent dans le monde réel. Les titres ne sont pas fréquents dans les bilans et encore moins dans les suivis de projets. Ils ne sont donc pas des dénominations préférentielles pour désigner un projet. N'étant pas habituelle, la dénomination par le titre est souvent explicite.

Formulation et localisation

Référer à un projet notamment en situation de bilan ou dès lors que plusieurs projets sont présents, se fait parfois à l'aide de noms de localisation : *haut, bas, droite, gauche*. Pour rappel, la dénomination peut prendre d'autres formes que celle d'un nom. Il en est ainsi des verbes à l'infinitif ou des constructions plus complexes, par exemple, *celle d'en haut*. Dans l'exemple qui suit, *celle du bas* et *celle d'en haut* sont à considérer comme des dénominations. Elles réfèrent chacune à une photographie.

Extrait 57 : Dénommer par la localisation

Prof : à la limite **celle du bas** (.) bon (1.0) mais **celle d'en haut**

⁶⁶ Le nom *méthode* est employé par l'étudiant comme un titre, sans pour autant lui donner explicitement ce statut.

Ces dénominations informent uniquement de la localisation. La dénomination s'incarne dans l'information de localisation moyennant, dans certains cas, le recours à une forme de type *démonstratif + nom de localisation*. Cet exemple montre que toute dénomination, toute catégorisation s'inscrit dans une visée intentionnelle comprise comme ce qui motive l'énoncé d'un locuteur. Ici, le facteur différenciant est leur position relative par rapport à l'autre. Si la motivation de l'enseignant avait été de questionner le statut de la ou des photos, il n'aurait pas pu faire l'économie d'une catégorisation de type générique, par exemple *exercice / projet*.

Dans les situations de bilans, la première formulation du projet se situe à des niveaux assez génériques où l'étudiant mobilise soit des noms hautement génériques comme *projet* ou *travail*, soit des noms relatifs à la nature du projet comme *peinture*, *installation*, etc. Des formulations appartenant à des niveaux inférieurs dans la taxinomie décrite plus haut ne sont pas considérées comme pertinentes dans le contexte donné, celles-ci apparaissant préférentiellement en second lieu. Nous avons également vu que les premières formulations génériques permettent d'identifier et localiser le projet dans une situation formelle et lorsque plusieurs projets ou œuvres sont présents. La localisation dans l'espace est régulièrement prise en charge par la deixis. Comment la catégorisation, par sa fonction de désignation, s'agence avec la deixis ?

Chapitre 3 : Généralisation et abstraction

Comment, dans les écoles d'art, apprend-t-on aux étudiants à construire le niveau conceptuel d'un projet ? Comment caractériser, sur le plan linguistique et interactionnel, ce plan du conceptuel ? Quel est l'usage des notions ou concepts et plus largement des généralisations dans les récits de projet et comment ces généralisations s'articulent-elles avec la dimension matérielle et perceptive des projets ? Nous questionnerons dans ce chapitre les phénomènes de généralisation entendu comme un type particulier de catégorisation. Nous verrons également, en quoi l'usage de la généralisation peut être un moyen pour les étudiants de faire état d'une certaine réflexivité sur leurs travaux. Nous décrirons les procédés de généralisation rencontrés dans les interactions entre étudiant et enseignant, notamment ceux qui échouent ou qui sont considérées comme non pertinents par les enseignants.

3.3.1 Les résumés : « l'idée c'est ... »

Le premier phénomène langagier de généralisation sur lequel nous allons porter notre attention concerne la façon dont un étudiant rend compte, en quelques mots, de l'idée du projet. Comment, en début d'interaction, formuler le projet de façon pertinente ? Situer en phase introductive, ces formulations condensent le projet et donne, en quelque sorte, le thème général. Loin d'être circonscrit aux contextes des écoles d'art, ni aux cas particuliers des récits de projet, l'acte de parole consistant à décrire succinctement quelque chose afin de communiquer à son interlocuteur les éléments d'information les plus pertinents, est un phénomène également observable dans les interactions ordinaires. Par exemple, comment dit-on à un interlocuteur rencontré pour la première fois, en quoi consiste son activité professionnelle ? Comment résume-t-on en quelques mots un événement ou une activité en guise d'introduction ?

La plupart des études d'inspiration ethnométhodologique portant sur les formulations s'intéressent à la reformulation par un interlocuteur d'une formulation précédente exprimée par un premier locuteur. Les généralisations qui constituent un type particulier de formulation sont abordées en distinguant d'un côté, les descriptions vagues et de l'autre les généralisations nettes et franches parfois condensées en un seul mot abstrait comme dans le cas des notions. Deppermann, qui s'intéresse aux généralisations relatives aux notions, définit les deux bords opposés des formulations comme suit :

Les versions descriptives/narratives sont souvent vagues et hésitantes, des tours multi unités, qui sont temporalisées et épisodiques, offrant beaucoup de détails contingents, situationnels et indexés.

Les notionalisations les transforment en catégorisations condensées, abstraites, intemporelles et souvent sans agent, exprimées par un nom (expression) dans une unité de construction de tour (TCU) [notre trad.]⁶⁷. (Deppermann, 2011b, p. 155)

Nous porterons notre attention sur une forme intermédiaire, à mi-chemin entre la description et la catégorisation en étudiant un phénomène de généralisation produite par un même locuteur et s'insérant dans une description plus longue. Il ne s'agit donc pas d'étudier les reformulations par un locuteur B d'une description antérieure d'un locuteur A, mais bien de décrire les généralisations internes au récit d'un même locuteur.

Soulignons aussi que les descriptions formulées par les étudiants ne peuvent être assimilées à des descriptions profanes. Si les formulations d'étudiants débutants peuvent y ressembler, elles doivent tendre progressivement vers des formulations « institutionnelles », des formulations telles qu'elles sont attendues dans le contexte des arts plastiques et des écoles d'art. Les catégories institutionnelles, les notions ou concepts propres aux arts plastiques, doivent être mobilisées par les étudiants de façon pertinente pour parler de leur projet. Si, comme le rappelle Deppermann à propos de la relation médecin/patient, un patient prend soin de ne pas produire de diagnostic sur son problème de santé à la place du médecin, un étudiant sera dans la position inverse et devra afficher sa capacité à généraliser et plus globalement, montrer sa réflexivité.

Parmi les différents types de généralisations internes aux récits de projet, l'un d'eux émerge en position introductive avec la fonction de dire ce qu'est le projet en quelques mots. Ces généralisations constituent les toutes premières formulations décrivant l'idée générale du projet voire la notion centrale. Elles sont généralement de l'ordre du résumé et ressemblent à des énoncés-titres.

Extrait 58 : Énoncé-titre 1

Etu : j'ai commencé un travail sur le langage (.) plus précisément sur la dimension du langage

Extrait 59 : Énoncé-titre 2

Etu : j'ai travaillé sur l'anamorphose

⁶⁷ *Descriptive/narrative versions are often vague and tentative, multi-unit turns, which are temporalized and episodic, offering a lot of contingent, situational, and indexical detail. Notionalizations turn them into condensed, abstract, timeless, and often agentless categorizations expressed by a noun (phrase) within one turn constructional unit (TCU).*

Extrait 60 : Énoncé-titre 3

Etu : là je voulais traiter des lieux de la crise économique

Leur contexte d'émergence au sein du récit est variable bien que préférentiellement situé en position introductive. On note également que ces résumés sont produits dès lors qu'il faut rendre compte du projet dans son ensemble avec comme présupposé, l'absence de connaissance préalable du projet chez l'interlocuteur ou dans les situations formelles où le récit doit être complet. Dans l'extrait suivant issu d'une situation de suivi, un enseignant demande à revenir au début du récit alors que l'étudiante s'engageait directement sur un point particulier du projet, les participants s'étant déjà vus à plusieurs reprises durant les semaines précédentes :

Extrait 61 : Résumé induit

1. **Prof** : alors ouais avant d' dire ça p't-êt' reprend d'puis l' début d'abord
2. **Etu** : bah je je commence
3. **Prof** : ouais
4. **Etu** : donc heu: j' voulais travailler sur heu comment habiter un espace heu heu:: et du coup
5. () comment le représenter
6. **Prof** : mh mh
7. **Etu** : et heu:: pour l'évoquer et j' voulais juste évoquer et que chacun après heu imagine heu
8. heu son espace et du coup pour ça j'suis parti sur l'idée de délimiter l'espace uniquement par
9. heu les arrêtes de l'espace (.) et puis heu:: et puis par un objet par pièce qui peut s' multiplier
10. mais un s' un une seule catégorie d'objet qui évoque heu la pièce avec laquelle on ()

Le résumé occupe une seule unité de construction de tour (UCT). Sur le plan sémantique, elle forme un énoncé complet, clos. Elle est constituée de deux parties « je voulais travailler sur » et « comment habiter un espace ». La seconde partie possède de nombreuses propriétés des catégorisations telles que définies par Deppermann comme celle d'être dépourvue à la fois d'agent et de temporalité. Les actants sont génériques (espace) et abstraits (habiter). Si cet énoncé a la particularité d'être formulé à l'interrogative, la plupart des généralisations de type résumé prennent la forme d'une assertion. Une autre forme non moins prototypique est incarnée par l'expression : « l'idée c'est ... » illustrée par les trois exemples suivants :

Extrait 62 : L'idée du projet 1

1. **Etu** : j'étais parti donc heu sur une idée heu un peu heu plus narrative avec beaucoup d'éléments
2. et du coup l'idée qui a été retenue c'est l'idée du débordement de la matière ave- heu d'un objet:
3. et du coup l'objet que j'avais choisi c'était les livres (.)

Extrait 63 : L'idée du projet 2

1. **Etu** : et: heu: bah du coup j'avais eu l'idée de: heu : (.) 'fin c'était pas complet en fait j'ai eu- l'idée est
2. pas complète ça fait un moment que j'ai envie de faire ça c'est de: matérialiser le trajet (0.5)
3. en envoyant en fait en permanence les mes panneaux au fur et à mesure du trajet et je cherchais
4. une manière de con- de marquer le: la rencontre sur le panneau aussi mais bon (.) pour l'instant
5. j'ai pas trouvé

Extrait 64 : L'idée du projet 3

1. **Etu** : oui oui alors moi je suis parti sur heu: donc d'abord j'ai collecté beaucoup d'objets qui me
2. plaisaient pour leur heu: plasticité
3. **Prof** : mh mh
4. **Etu** : et donc c'est c'est pour la plupart des des petits objets un peu: qui rappelle quelque chose de
5. précieux
6. **Prof** : d'accord
7. **Etu** : de fin (.) et l'idée c'est de coloniser un espace avec un assemblage d'objets qui forment un peu
8. une archi une architecture
9. **Prof** : mh
10. **Etu** : donc de de voir comment heu du coup [] plein de de choses différentes
11. heu à certains endroits en fait
12. avec des fois des des mélanges d'objets
13. des fois voir comment je peux les faire tenir
14. et: et les élever en fait

Ces résumés apparaissent assez rapidement dans le récit, souvent dès le début, parfois en faisant suite à une courte phase descriptive. On note aussi que l'UCT qui accueille le résumé est plus ou moins rempli, la formulation étant plus ou moins détaillée. L'UCT se repère grâce à ses contours, son début et sa fin, qui sont des points de transition possibles de tours parole. Ici, la prosodie de fin est généralement caractérisée par une intonation descendante assez nette avec parfois l'aménagement d'une courte pause ou un allongement syllabique de clôture. Ces propriétés ont pour fonction de mettre en valeur le résumé en l'isolant plus ou moins du reste du récit. Ces formulations générales ont pour intérêt de rester valides malgré les évolutions ou les changements d'orientation du projet. Elles délimitent son périmètre. En définitive, le caractère généralisant des résumés se concentre en une expression générique : *coloniser un espace, matérialiser le trajet, débordement de la matière, habiter un espace*.

Les formulations de type résumé ont une fonction pratique d'identification rapide. En cela, elles doivent donc relever du sens commun, celui qui ne remet pas en cause le sens ordinaire des choses et qui n'engage pas les participants dans des dynamiques interprétatives. Le résumé doit idéalement saisir le trait saillant du projet pour être pertinent. Dans bien des cas, plusieurs aspects ou propriétés saillantes sont virtuellement disponibles dans un projet de sorte que plusieurs résumés sont possibles.

La sélection d'une formulation plutôt qu'une autre, donc d'une propriété saillante parmi d'autres, dépend de phénomènes interactionnels locaux et des effets escomptés en produisant ce résumé. Ainsi, bien que les résumés apparaissent généralement en première position et assez tôt dans le récit, ils peuvent également être suscités par l'interlocuteur. Dans les deux exemples suivants, ils interviennent en seconde position, après un tour de parole d'un enseignant :

Extrait 65 : Le résumé en seconde position

1. **Etu** : donc c'est en fait heu: (.)j'aimerais bah pourquoi pas heu (.) danser plus ou moins (.)
2. sur heu une musique heu (.)
3. **Prof 1** : une des musiques ouais
4. **Etu** : ouais une des musiques (.) faire des mouvements
5. **Prof 1** : (acquiesce de la tête)
6. **Etu** : et puis heu enregistrer (.) mon souffle
7. **Prof 1** : ah oui c'est si si [t'en avais parlé
8. **Etu** : [c'est l'histoire du souffle ouais
9. **Prof 2** : t'en avais [parlé
10. **Prof 1** : [ouais si si si

Dans cet extrait, l'étudiant s'en tient à une description des étapes du projet. Dans un premier temps, il ne structure pas son récit avec une formulation introductive de type résumé. Au cours de la narration, l'un des deux enseignants se remémore soudainement le travail (L.7). L'étudiant confirme et produit alors un résumé du projet « c'est l'histoire du souffle » (L.8). Ce dernier est une reprise de l'information sémantique contenue dans son dernier tour de parole (L.6) et qui a suscité le souvenir chez son interlocuteur. Le résumé est ici clairement affecté par des contingences locales. Plus tard, l'étudiant formulera un autre résumé en mettant l'accent sur une autre propriété saillante. Cette dernière semble être pour lui au centre de son attention. Elle lui apparaît comme une bonne candidate pour résumer pertinemment et efficacement l'idée du projet et supplante celle du « souffle ».

Extrait 66 : Ratification et reprise

1. **Prof 1** : ça risque de s'épuiser
2. **Manu** : mh
3. **Etu** : [ouais
4. **Prof 1** : [t' vois et et de perdre énormément d' données (.) dans les jeux de: de d'interprétation ou de
5. traduction effectivement heu:
6. (1.0)
7. **Prof 1** : heu:
8. **Etu** : ouais c'est ça c'était vraiment traduire heu

Ce second résumé est lui aussi localement situé. Il émerge en tant que ratification et reprise d'une catégorie abstraite produite par l'enseignant (L.4 et 5). Lors des récits de projet artistique, les généralisations possibles sont nombreuses et toujours contextuellement dépendantes. Néanmoins, toutes n'ont pas le même degré de pertinence, ne saisissent pas le projet avec la même acuité. Ici, il

est probable que l'étudiant privilégiera comme résumé introductif du projet celle mobilisant les notions nouvellement convoquées par l'enseignant à savoir « les jeux d'interprétation ou de traduction ».

Certains récits ne laissent apparaître aucun résumé. L'étudiant procède alors uniquement à une description sans formulation d'ordre général ou de l'idée globale du projet. Dans l'extrait suivant, la formulation d'un résumé en mobilisant la catégorie typique « l'idée ». Néanmoins, après un silence d'une seconde et demie interprétable, ici, comme un léger trouble, il revient à une pratique narrative clairement située dans l'ici et maintenant en faisant la description des matérialisations à venir.

Extrait 67 : Absence de résumé

1. **Etu** : donc heu: en fait l'idée (1.5) donc là on (aura) une espèce de grand cube heu: heu en bois
2. **Prof 2** : mh
3. **Etu** : heu: de la taille de: de de c' fusain là en fait
4. **Prof 2** : (*signe de tête*)
5. **Etu** : ce sera (*s'approche du dessin*) () une forme qui partirait comme ça (.) plus qu'un cube
6. en fait
7. **Prof 2** : mh mh

Contrairement à ce que projette l'embrayeur « en fait l'idée », l'énoncé produit en ligne 1 ne relève pas de la catégorisation ni d'une description condensée qui tend vers le général, caractérisant les formulations de type résumé. L'étudiant ne semble pas parvenir à monter en généralité et reste attaché à la description de ce qu'il y a ou de ce qu'il y aura. On note également que sa description est ancrée dans le présent de la situation exprimée par le déictique « là » (L.1) qui localise et donc spécifie l'énoncé. En l'occurrence, il décrit un dispositif : « une espèce de grand cube » dont la fonction est de contraindre le point de vue du spectateur pour qu'il ne puisse voir le paysage réalisé au fusain que depuis un seul et unique point. Ainsi, l'idée du projet est relative au point de vue voire à des notions encore plus génériques comme la perspective, la ligne de fuite, etc.

Malgré l'absence de généralisation, la tentative de l'étudiant est à souligner et l'embrayeur doit être considéré comme un indice d'une certaine typicité dans la structuration des récits de projet. En effet, l'une de façon d'organiser ou de structurer son récit et de recourir au résumé dont la fonction, rappelons-le, est de donner une première description englobante et synthétique du projet. Ces formulations sont plus ou moins génériques mais atteignent rarement un niveau d'abstraction élevé en mobilisant uniquement une catégorie abstraite ou une notion. Ce sont moins des catégorisations relevant des concepts abstraits de l'art que des concepts de sens commun car ils renseignent sur le contenu sémantique de l'œuvre, son ou ses thème(s). Il s'agit de communiquer le motif ou la saillance de l'œuvre, motif et saillance vont généralement de pair. En bilan, elles viennent après la

catégorisation par la nature de l'œuvre ou plus générique comme (projet, travail, pièce, etc.) dont la fonction est d'identifier et localiser le projet. La généricité des formulations de type « l'idée c'est ... » est principalement caractérisée par l'absence d'agent, autrement dit un effacement de l'énonciateur, l'absence de déictique et l'absence de temporalité. Ces énoncés prennent souvent la forme : *verbe à l'infinitif + syntagme nominal* parfois avec expansion. Pour nous prêter à l'exercice, une formulation générale possible du projet précédent pourrait être :

- *l'idée c'est de réaliser un dispositif de visée* ou encore,
- *je voulais travailler sur comment contraindre le point de vue*

Dans les deux cas, nous avons opéré une généralisation de « une espèce de cube » en mettant l'accent sur sa fonction.

Les formulations de type résumé sont toujours intégrées à une description plus détaillée. Seules, elles ne permettent pas la compréhension du projet. À l'inverse de l'exemple précédent dont le récit était exclusivement constitué d'une description, l'exemple suivant montre un récit de projet très peu descriptif, l'étudiante s'en tenant seulement au résumé. Il s'agit d'une situation de bilan d'une étudiante de première année. Elle présente des tirages lithographiques laissant apparaître de nombreux motifs abstraits. Les images sont difficilement reconnaissables. Cependant, quelques indices font penser à des images de fête dans une discothèque. Aucun des membres du jury n'a une connaissance préalable de ces images. Ils les découvrent pour la première fois.



Figure 39 : Projet de lithographie d'une étudiante de première année

Extrait 68 : Absence de description

1. **Etu** : et ensuite heu on part complètement dans la litho et j'ai voulu heu essayer de retranscrire
2. **une heu une ambiance (.) cinématographique**
3. (5.0)
4. **Prof** : et qu'est-ce qui ferait selon toi cette ambiance cinématographique/
5. (3.5)
6. **Etu** : bah je bah ()
7. **Prof** : parce qu'en fait tu parles de ton travail de manière très très générale
8. **Etu** : mm
9. **Prof** : et: c' (.) entre autres je sais pas pour mes collègues mais pour moi c'est très difficile de
10. comprendre
11. **Etu** : mm ()
12. **Prof** : comment tu traduirais toi l'ambiance cinématographique c'est vaste
13. **Etu** : c'est: en fait c'est le sujet en fait c'était de:: retranscrire heu (.) la condition humaine heu
14. au crépuscule (.) et en fait j'ai voulu retranscrire heu: le:: le corps entre l'éveil et le:: et
15. l'endormissement 'fin
16. **Prof** : d'accord
17. **Etu** : l'éveil et °le:° et du coup j'ai voulu faire toute une série comme ça heu
18. (3.0)
19. **Prof** : () ça a plutôt l'air d'être une ambiance de fin de boîte de nuit non/
20. [c'est pas ça/
21. **Etu** : [ouais oui toujours en rapport avec heu le plafond et ()
22. (2.0)
23. **Prof** : °°d'accord°°
24. (2.0)
25. **Prof** : p't-être qu'on peut continuer p't-être qu'on va finir par saisir heu

Le structure du récit débute de façon typique par une première catégorisation de la famille « nature de l'œuvre » (L1 : la litho) dont on a montré la fonction d'identification et de localisation en situation de bilan. Elle fait la liaison entre deux projets. La suite de ce tour de parole fait apparaître la formulation du thème ou de l'idée générale qui brosse à grands traits et de façon synthétique le projet en question. Habituellement, à l'issue de cette première formulation générale, les récits de projet se poursuivent par une description qui fournit tout un ensemble d'informations d'arrière-plan qui contextualise le projet. Ces informations peuvent être de nature variée, autant personnelles ou biographiques que théoriques ou abstraites. Ici, le récit s'achève avant d'avoir véritablement commencé.

On relèvera en L.3, une pause de cinq secondes. Elle peut traduire les difficultés de l'étudiante à en dire davantage sur ses images. On reconnaîtrait alors ce que la pragmatique de Paul Grice nomme un défaut de quantité (Grice, 1975), les informations transmises n'étant pas suffisantes. Mais à cet instant, ce délai peut aussi être en partie délibéré de la part de l'étudiante afin de laisser aux membres du jury le temps nécessaire à l'enquête. Se présentant de façon énigmatique, sous la forme de l'implicite, cet énoncé nécessiterait une recherche active de sens, autrement dit, de s'engager dans une herméneutique, une activité interprétative. L'énoncé est mis en regard des images afin de lever ce qui se présente comme un sous-entendu ou une insinuation. En ligne 4, une question émerge à la

suite d'un long silence (L.3) et manifeste cette confusion. Le problème de compréhension est explicité en ligne 7 avec le diagnostic posé par l'enseignante « tu parles de ton travail de manière très très générale », repris à la ligne 12 par le constat « l'ambiance cinématographique c'est vaste ».

La suite de l'échange et notamment le silence de 3,5 secondes faisant suite à la question du tour 3 révèle les difficultés de l'étudiante à expliciter la formule « transcrire une ambiance cinématographique ». Au tour de parole situé en lignes 13 à 15, son explicitation est d'ailleurs tout aussi générique que cette dernière, avec un potentiel de signification extrêmement large. Il y a comme un goût pour la formule insinuée, où le sens est exprimé à demi-mot. Le caractère vague de la présentation résulte certes d'un défaut de quantité mais surtout d'un problème de pertinence. L'étudiante ne fournit à aucun moment des informations relatives au contexte. Elle reste sur un plan notionnel et abstrait. La nature des connaissances qu'elle transmet à travers son récit est de l'ordre de l'interprétation et non de la description. Le sens produit par l'étudiante ne va pas de soi. Il remet en question l'ordinaire du sens.

Pour reprendre les mots de Maynard, le jury fait « l'expérience de la confusion, de l'égarement et de la désorientation à mesure que l'environnement devient socialement anormal et désorganisé »⁶⁸ (2011, p. 202 notre traduction). La formulation générale et isolée de l'étudiante ainsi que son caractère abstrait enfreint, « comme le suggère Garfinkel (1963 : 220), ce que Schutz appelle la "congruence des pertinences", ou l'attente qu'un destinataire des remarques d'une personne comprendra, "sans qu'il soit nécessaire de vérifier", [ces formulations] puisqu'elles contiennent des termes courants. »⁶⁹ (*ibid.*, p.203, notre traduction)

Bien que l'enseignante ait fini par identifier le motif représenté dans ces lithographies, l'incompréhension est manifeste, l'étudiante n'a pas dissipé le problème du sens et les enseignants passent au projet suivant. Si « le sens en tant que tel n'est [...] pas un problème omniprésent »⁷⁰ (*ibid.*, p.203) et demeure même un problème assez peu fréquent dans les interactions quotidiennes, il émerge ici avec une certaine intensité. Plus généralement, l'œuvre d'art est typiquement un objet dont le sens est discuté et négocié. L'art, la religion ou la science sont les lieux typiques où le « problème du sens » fait l'objet d'une pratique instituée. Cependant, même en ces lieux, le sens n'est pas totalement en crise, il n'est pas constamment problématique. « Il y a des moments et des lieux où les participants

⁶⁸ [...] they will experience confusion, bewilderment, and disorientation as the environment becomes socially anomic and disorganized.

⁶⁹ As Garfinkel (1963: 220) suggests, experimenters' behaviors breach what Schutz' calls the "congruency of relevances," or the expectation that a recipient of one's remarks will, "without requirement of a checkout," understand what was intended by the remarks since they embody commonplace terms.

⁷⁰ Meaning as such is simply not a pervasive problem.

abordent la question du sens. Les participants peuvent, dans des circonstances locales particulières, soulever des questions de sens et d'interprétation »⁷¹ (*ibid.*, p.203). La situation de bilan, plus formelle que les suivis de projet et contrainte par une limite de temps (environ 20 à 30 minutes), n'est pas le lieu d'une recherche collaborative du sens d'un projet comme cela peut être le cas lors des suivis individuels où l'enseignant participe activement à la réflexion critique. J'ai tenté de montrer par cet extrait que le récit du projet doit rendre compte du sens ordinaire des choses, ce qui relève du descriptif. Le descriptif fournit les ressources sémantiques permettant de comprendre les formulations générales les plus abstraites de l'idée du projet. À défaut, l'étudiant tombe dans le verbiage abscons tant décrié du discours artistique (Schaeffer, 2000).

3.3.2 Théoriser : le notionnel et l'abstrait

Une œuvre d'art est un objet de sens autant qu'un objet de perception. Nous aborderons ici la dimension sémantique et abstraite du sens de l'œuvre d'art. Il s'agit de se concentrer sur les problèmes de sens tels qu'ils se posent aux participants. Quels sont ces problèmes, à quel moment et comment surgissent-ils ?

Les phénomènes qui nous intéressent ici relèvent des procédés discursifs de généralisation par lesquels une notion ou un concept émerge. De nature abstraite, ces catégories tendent à produire un discours qualifié de théorique par les acteurs. Rappelons également qu'un enseignement théorique est prodigué en école d'art, en particulier l'histoire de l'art et la philosophie. On observe alors deux corps professionnels chez les enseignants : les praticiens qui sont également des artistes et qui proviennent majoritairement d'une école d'art, et les théoriciens formés pour la plupart à l'université. Ces derniers participent aussi à l'enseignement pratique en intervenant par exemple dans des cours hybride de type ARC. Leur place ne se restreint pas aux salles de conférence ou amphithéâtres des écoles d'art. La souplesse et l'inventivité dans les formes d'enseignement sont propices à un certain décroisement entre théorie et pratique de sorte que les théoriciens sont également en contact avec les travaux des étudiants que ce soit lors des rendez-vous individuels, à l'occasion d'un cours de pratique ou en bilan.

Quelle place tient la théorie dans l'enseignement pratique ? Une tendance se dégage dans les discours produits par les théoriciens et est observable dans la façon de mobiliser l'abstrait et le notionnel en situation de suivi ou en bilan. Les routines conversationnelles sont sensiblement différentes entre les

⁷¹ [...] there are times and places when participants do address meaning. Participants may, in particular, local circumstances, raise questions of meaning and interpretation.

praticiens et les théoriciens notamment lorsqu'il s'agit de faire intervenir des concepts clés de l'histoire, de la critique ou de la théorie de l'art :

Extrait 69 : Définition

1. **Prof 1 :** [nan- 'fin par rapport à- parce que j'ai l'impression-
2. t'as parlé de drame au début c'est ça/
3. **Etu :** ouai:s c'est: dans: dans toute l'idée de crise (.) pour moi y'a l'idée de drame (.) heu 'fin
4. un drame- pas heu:: mh dramatique mai:s un drame qui se joue (.) quelque chose de grave (.)
5. en tout cas et: c'est ça qui- c'est ça que j' voulais faire ressortir un peu dans mes: dans mes
6. photographies et: et dans le cadrage aussi (.) qui est quelque chose heu de plus resserré
7. comme (.) un truc qui se resserre justement sur quelqu'un
8. **Prof T :** le- le drame c'est ce que- ce que dirait l'image (.) le dramatique c'est ce que dirait le
9. personnage dans l'image=
10. **Etu :** =oui ouais

L'étudiante termine de présenter un projet de photographie lors de son bilan. En début de récit, elle évoque rapidement la notion de drame sans y revenir par la suite pour en expliciter le rapport avec son projet : « en fait je voulais évoquer (0.5) heu:: (0.5) l'idée de drame heu ». Un des membres du jury, une enseignante-artiste, remet à l'agenda la notion de drame (L.2). De façon générale, les enseignants sont assez attentifs à l'usage qui est fait des notions abstraites. L'étudiante s'engage alors dans une définition du drame et développe la façon dont la notion s'incarne dans son projet (L. 3 à 7). Ensuite, une enseignante en histoire de l'art reprend la notion pour la définir précisément et expliciter la différence entre drame et dramatique. Ce type d'acte définitoire, s'il n'est évidemment pas l'apanage des théoriciens, illustre néanmoins l'attention portée aux concepts typiques. Le caractère synthétique, condensé et précis de la définition relève davantage des pratiques professionnelles (et scripturales) propres aux théoriciens.

Injonction à généraliser

Quels sont les usages des généralisations, le recours à l'abstrait ou au notionnel dans le contexte institutionnel de l'enseignement de l'art ? C'est une question centrale à propos de la construction du sens de l'œuvre ou du projet. La mobilisation des notions ou des concepts dans les discours artistiques fait l'objet de bien des débats. Les controverses sur la vacuité des discours artistiques sont légion et relèvent du débat public ayant largement dépassé les frontières poreuses du champ de l'art et en particulier de l'art contemporain comme en attestent les caricatures et performances d'humoristes à ce sujet. Dans ce contexte, comment les étudiants sont formés à la notionalisation et de façon plus large, à la généralisation de leurs travaux ?

L'extrait suivant intervient en fin de bilan. La séquence est une évaluation conclusive produite par un des membres du jury. Ce type de séquence clôture l'échange. L'étudiante n'est pas invitée à répondre

au problème soulevé par cette évaluation. Au niveau ethnographique, cet exemple éclaire les attentes en matière de généralisation.

Extrait 70 : Connexions entre les projets

1. **Prof 2** : peut-être (.) sans vouloir faire du lien systématique (.) mais il faudrait que tu commences à
2. réfléchir sur les éventuelles connexions qu'il y'a entre tes différents travaux parce que
3. **Prof 3** : [mh]
4. **Prof 2** : j'ai un peu le sentiment que dans le fond tu amenais des expériences mais pour l'instant heu:
5. elles elles elles semblent comme ça chacune un peu isolées
6. **Etu** : mh
7. **Prof** : mh/
8. **Etu** : mh mh
9. **Prof 2** : et que: sans vouloir de manière artificielle faire du lien pour le lien
10. **Etu** : mh mh
11. **Prof 2** : il me semble quand même que entre heu: entre heu certaines approches
12. **Prof 3** : mh mh
13. **Prof 2** : il y a des: il y a des questions qui convergent
14. **Prof 3** : mh mh
15. **Prof 2** : donc à toi de les identifier ces questions et puis de commencer à creuser à développer

En ligne 2, une injonction légèrement modalisée est produite. L'enseignant reste générique sur les référents visés : *travaux* (L.2), *expériences* (L.4), *approches* (L.11) mais surtout laisse dans le flou et l'indétermination les « éventuelles connexions », « les questions qui convergent ». Si l'objet de la critique est assez vague « j'ai un peu le sentiment » (L.4), « il me semble [...] que » (L.11), l'enseignant invite explicitement à monter en généralité, à « identifier ces questions » communes à l'ensemble des travaux.

Qu'elle porte sur le projet ou sur l'ensemble des travaux, la généralisation opérée par l'étudiant est un type de catégorisation institutionnalisé dans le contexte de l'enseignement de l'art. La généralisation concernant l'ensemble des travaux n'est certes pas une injonction aussi forte mais elle n'en demeure pas moins fréquente. L'identification des traits communs à l'ensemble de ses travaux est relative à la construction de son identité d'auteur. En mettant en lumière les régularités formelles ou thématiques de ses projets, l'étudiant met en exergue les singularités de son travail et de ses procédés. Soulignons également que le bilan, à l'image des expositions peut faire l'objet en tant que tel d'une attention esthétique et d'une évaluation. Une façon de constituer le bilan en tant qu'objet de création et objet esthétique est de catégoriser les traits, les aspects, les propriétés communes des travaux qui le composent.

Dans les écoles d'art, la généralisation et notamment la notionalisation, comme tout ce qui relève de la réflexivité, reste du domaine de la poïétique. Saisir le projet à des niveaux de généralités ou

d'abstractions élevés n'est pas une fin en soi, ne vise pas l'unique désir de compréhension ou la seule pratique de l'interprétation qui constitue l'activité du critique ou de l'historien mais a généralement une visée pratique. Elle constitue une action du processus de création. C'est un ressort créatif parmi d'autres. L'enseignant, ligne 15, présente le procédé de généralisation non comme un objectif ultime mais comme moyen de « creuser », de « développer » sa pratique artistique car en définitive, l'enseignement prodigué en école d'art est avant tout de l'ordre de la pratique et n'a pas vocation à former des historiens ou des philosophes de l'art. La pratique interprétative s'inscrit dans le processus de création en même temps qu'il vise plus globalement à développer la réflexivité des étudiants.

Notionalisation vs observation

Observons à présent la façon dont les étudiants montent en généralité dans les récits de projet. Nous avons vu dans le sous-chapitre précédent sur les généralisations de type *résumé* que les formulations générales peuvent intervenir très tôt dans le récit et qu'elles s'inscrivent généralement dans une description plus large. Certains récits tendent davantage vers l'abstrait ou « le théorique » que vers le descriptif. Autrement dit, la présentation d'un étudiant peut davantage se situer sur le plan conceptuel, notionnel ou abstrait que sur celui, plus descriptif, des aspects perceptifs et matériels du projet. La « hauteur » ou la genericité du discours ainsi produite est identifiée et catégorisée de façon endogène par les membres eux-mêmes. Ces niveaux de genericité du discours font également l'objet d'une évaluation lorsque, par exemple, le jury juge un récit de projet « trop général » ou inversement « trop descriptif » pour permettre de saisir les ambitions ou les enjeux esthétiques du projet. Ainsi, il ne s'agit plus comme les résumés de produire une généralisation très locale et se réduisant le plus souvent à une seule unité de construction de tour mais bien de se maintenir tout au long du récit à un haut niveau de genericité ou d'abstraction. D'un point de vue analytique, l'appareil conceptuel et méthodologique de l'analyse de conversation ne permet pas de rendre compte des niveaux de genericité d'un discours. Nous tenterons une description de cette genericité par la caractérisation linguistique et notamment sémantique.

Sur le plan de la caractérisation linguistique d'un discours qui apparaît comme général ou abstrait, de nombreux phénomènes sont en jeu. On observe en premier lieu des modulations dans la façon de référer aux choses du monde. La valeur référentielle d'un énoncé peut ainsi être plus ou moins exprimée voire totalement absente. Le sujet grammatical peut par exemple, prendre la forme d'un syntagme nominal générique alors que dans d'autres configurations, c'est en position de prédicat que l'on observe sa présence. Parfois, le caractère générique s'adosse au verbe ou au syntagme verbal. Les verbes à l'infinitif sont des formes nominales du verbe. Ces formes verbales ont la particularité de s'extraire de toute possibilité référentielle. L'emploi de verbes à l'infinitif mais aussi l'usage de

l'impersonnel *on/il*, ou encore le recours à des énoncés au passif, permettent de moduler la valeur référentielle. Dans d'autres cas, c'est le lexique même qui rend la référence vague et indéterminée comme *chose*, et dans une moindre mesure des termes comme *objet*, *élément*, *forme*, *matière*, *espace*, *idée*, etc. On ne parle alors plus de généricité au sens technique. Ces mots peuvent avoir une référence en particulier, notamment lorsqu'un déterminant les spécifie : *cette chose*. Le sens même de ces mots désigne, dans des proportions variables, des segments de réalité très larges. Ces mots, employés seuls, catégorisent à grands traits le monde qu'ils décrivent. Il est néanmoins toujours possible d'en réduire le champ de signification en leur joignant une propriété à l'aide d'un adjectif : *une matière visqueuse* ou *un petit espace*. Dans ces deux exemples, les SN sont interprétables de façon générique malgré la qualification supplémentaire apportée par l'adjectif et qui restreint d'autant le champ de signification.

Chose, *forme*, *piste*, *phase d'expérimentation*, ou même *phase* et *expérimentation* pris indépendamment l'un de l'autre, ont une puissance référentielle en rien comparable à un nom comme *livre* ou *pinceau*. La puissance référentielle d'un nom n'est autre que ce que Milner nomme la « référence virtuelle », c'est-à-dire la capacité d'un nom à faire référence à un segment plus ou moins large de la réalité. L'exemple du mot *chose* est manifeste sur ce point, il peut désigner n'importe quoi, n'importe quelle 'chose'. Milner définit la référence virtuelle par rapport à la référence actuelle :

Une unité lexicale étant choisie, certains segments (de réalité) sont d'emblée éliminés en tant que références possibles ; en ce sens, à chaque unité individuelle, est attaché un ensemble de conditions que doit satisfaire un segment de réalité pour pouvoir être la référence d'une séquence (linguistique) où interviendrait crucialement l'unité lexicale en cause. Cet ensemble de conditions décrit donc un type (ou si l'on veut une classe) de référence possible ; il est distinct des segments de réalité mais pèse sur eux. (P.10)

D'une puissance moindre que *chose*, le mot *forme* possède néanmoins un potentiel de référents extrêmement variés. *Piste* ou *phase d'expérimentation* ont, il est vrai, moins de possibilités référentielles ou, pour reprendre la définition de Milner, le segment de réalité auquel ils peuvent faire référence doit satisfaire plus de conditions. Par ces différents moyens linguistiques, les interactants ont la possibilité de monter en généralité, autrement dit, d'utiliser des catégories larges, des concepts très englobants qui ne sont pas employés à des fins référentielles. Il existe ainsi tout un ensemble de procédés langagiers pour rendre un énoncé ou un discours plus ou moins général ou abstrait. Ces discours apparaîtront parfois comme étant vagues et imprécis, d'autres fois comme relevant du théorique soulignant ainsi la capacité de réflexion abstraite du locuteur.

Observons à présent la façon dont un récit de projet qui se maintient à un haut niveau de généricité est produit ainsi que sur l'action réalisée en retour par l'enseignant. Ce dernier en reviendra aux formes visibles du projet et redescendra ainsi dans les détails issus de la perception.

Nous sommes en suivi de projet d'une étudiante de première année. La veille du rendu, le projet est déjà bien avancé. Elle réalise un travail de volume à partir de livres comme englués dans une matière solide et noire, mélange de peinture acrylique et de farine pour lui donner davantage de consistance. L'étudiante débute tout juste la présentation de son projet.



Figure 40 : Projet de volume avec des livres d'une étudiante de première année

Extrait 71 : Récit abstrait

1. **Etu** : l'idée qui a été retenue c'est l'idée du débordement de la matière heu à heu d'un objet et du
2. coup l'objet que j'avais choisi c'était les livres à la fois parce que du coup ça a une heu c'est:
3. enfin du coup vu que j'ai un rapport à l'écriture je- c'est aussi des objets qui me parlent et c'est
4. des objets que je trouve intéressants au niveau de la forme et que je trouve que c'est très
5. symbolique heu aussi de les faire déborder de quelque chose et que ça peut appeler à- ça peut
6. appeler à plein de sens et plein de relations après i` y avait aussi l'idée notamment de travailler
7. avec heu les livres en tant qu'objet
8. **Prof** : mh mh
9. **Etu** : seulement et en tant que forme et pas seulement en tant que objet symbolique que heu ()
10. travail et de travaux différents
11. **Prof** : quelle différence tu fais entre objet et objet symbolique/
12. **Etu** : bah
13. **Prof** : parce que tu as l'air de de de toi de faire cette différence
14. **Etu** : bah i` y heu: justement c'est que: déjà moi j' il a fallu que je mette de la distance pour arriver à
15. travailler avec les livres parce que les livres c'est quelque chose de qu'à qui est à quelque chose
16. d'assez heu pas sacré mais presque [()]
17. **Prof** : [oui si si bien sûr (.) c'est ta relation
18. **Prof** : [...] ⁷²
18. **Prof** : mais en même temps on ne peut pas ne pas par exemple [là

⁷² Pour un gain de place, cinq tours de parole ont été supprimés, l'étudiante continuant d'explicitier le caractère symbolique du livre.

19. **Etu** : [voilà c'est ça
20. **Prof** : voir les titres voir heu les illustrations que ce sont des livres de poche (0.5) t'as pas=
21. **Etu** : =oui
22. **Prof** : je veux dire c'est pas des livres de la Pléiade
23. **Etu** : c'est ça
24. **Prof** : pour être un peu provocateur (.) [tu vois
25. **Etu** : [oui oui
26. **Prof** : donc c'est- ce sont des livres bon marché: des livres de poche heu: donc est-ce que (0.5) heu
27. maintenant aujourd'hui heu ton choix s'oriente vers n'importe quel type de livre ou vers
28. certains types de livre/

Le récit est marqué par l'absence de désignation des formes matérielles du projet et ce jusqu'à la ligne 18. Aucun signe déictique, qu'il soit verbal ou gestuel, ne vient désigner la sculpture en présence. En début de récit, l'absence de déictique n'est pas surprenante et ne peut à elle seule être la marque d'un discours abstrait ou théorisant. Après une première formulation typique des résumés, on observe une spécification du mot *objets* dont l'étudiante précise qu'il s'agit de *livres*. Par la suite, le récit se maintient à un haut niveau de généricité et d'abstraction par le recours, entre autres, à des noms dont la puissance référentielle est large comme *objet*, *forme*, *chose*, *idée*. Les expressions vagues et les quelques notions abstraites renforcent encore le caractère générique du récit : *rapport à l'écriture*, *intéressant au niveau de la forme*, *c'est très symbolique*, *les livres en tant qu'objet*.

Ce haut niveau de généricité apparaît comme une option narrative marquée. Le choix de se maintenir presque exclusivement sur le plan conceptuel peut indiquer des préférences relevant à la fois de la poétique et de l'esthétique. Non que le discours soit à saisir à l'aune de qualités esthétiques mais qu'il indique potentiellement que les enjeux esthétiques du projet sont à chercher, pour son auteur, du côté du plan conceptuel ou idéal plutôt que sur le plan plastique. Le récit rend compte du cheminement des idées plutôt que des étapes matérielles et pratiques. Elle ne décrit ni le projet, ni les actions réalisées, ce qui pourrait donner quelque chose comme : *J'ai récupéré des livres chez Emmaüs que j'ai assemblés et englués dans un mélange de peinture et de farine*. Les informations de cet exemple fictif apparaîtront plus tard dans le récit et à la suite de demandes d'information de l'enseignant.

On observera d'ailleurs, qu'avant d'aborder les aspects mêmes de la sculpture, l'enseignant poursuit sur le même niveau de généricité en s'attardant sur la notion de symbole (L.11 – L.17). L'autonomie du discours par rapport à la sculpture s'intensifie particulièrement lors de cette séquence sur le symbole. Néanmoins, la demande de complément d'information portant sur les termes abstraits « objet » et « objet symbolique » est aussi une demande implicite de définition de ces termes afin notamment de vérifier la pertinence de leur usage. Les enseignants sont généralement assez attentifs

aux notions qui parsèment les récits de projet. Quand elles apparaissent, ils s'assurent que les étudiants les maîtrisent et les utilisent à bon escient.

En ligne 18, on observe un léger désaccord, il est tout à fait éclairant sur le basculement qui s'opère en marquant un changement de niveau de généricité. L'enseignant se penche sur la dimension plastique du projet et montre qu'il ne s'agit pas de livres « en général », que les livres choisis ont des spécificités qu'il est important de prendre en compte. La sculpture est clairement désignée par le démonstratif *ce* (L.20) et les déictiques *là* associés à un geste de pointage en direction des livres (L.18 – photogramme ci-dessous). Dans le même temps, l'enseignant fait émerger certains aspects, certaines saillances : les titres, les illustrations et plus globalement le type de livre. Il oriente le discours à un niveau moins générique en multipliant les actes de référence aux formes matérielles du projet.



Figure 41 : Deixis vers les formes visibles du projet

Sur le plan de la catégorisation, les propriétés qu'il fait apparaître ne sont pas des propriétés « strictement visuelles », c'est-à-dire, des rapports de formes, de matière, de teintes, de contraste, de brillance, etc. Lorsque l'enseignant précise que les livres utilisés sont « des livres bon marché, des livres de poche », cela s'appuie sur l'observation mais les catégories utilisées sont déjà chargées d'un sens qu'une catégorisation dite « formelle » (catégories de matière, de couleur, de forme, etc.) n'aurait pas. Précisons que le recours à une telle catégorisation est plutôt rare, que les descriptions de premier niveau ou de surface, comme on pourrait les appeler, sont quasiment absentes dans les écoles d'art et sans doute plus largement, dans le champ de l'art contemporain. Recourir à des catégories

« formelles » ou « plastiques » c’est pointer un problème de sens spécifique à ce niveau catégoriel. De plus, les catégories formelles n’interviennent jamais seules dans la construction du sens. Catégoriser par exemple, la matière noire de cet extrait comme étant mate, c’est pointer l’attention sur des effets esthétiques qui eux relèveront d’autres catégories comme évoquer du plastique ou quelque chose de *bon marché*.

En lui faisant remarquer que les livres qu’elle donne à voir ont des propriétés saillantes (titre, auteur, illustrations, livres de poche/bon marché) pour l’interprétation de l’œuvre, l’enseignant souligne l’écart entre le discours tenu et la réalité perçue. Le lendemain du suivi de projet, l’étudiante a présenté la version définitive de cette sculpture. La présentation s’est faite en présence des autres étudiants et de l’enseignant. Cela donne un nouvel éclairage sur les modifications apportées aux projets, que celles-ci soient d’ordre matériel ou discursif.



Figure 42 : Situation de rendu

Prêtons attention à la sculpture noire, au sol. L’étudiante a apporté une modification significative, les couvertures des livres sont recouvertes de peinture noire. Dans une certaine mesure la remarque de l’enseignant a été prise en compte. On ne peut plus percevoir les titres, les auteurs et les illustrations. Le livre ouvert et présenté à l’horizontale, a subi le même traitement, le texte n’est plus lisible. Ce procédé de recouvrement fait directement écho à la généricité qu’attribuait l’étudiante aux syntagmes

nominaux *des livres*, *les livres*. En définitive, la peinture qui recouvre les livres tend à les rendre moins individualisables, les livres de la sculpture ont été « généricisés ». Il n'est plus possible de percevoir chacun des livres comme particulier, ayant ses propres qualités. Ils n'ont plus de qualités visuelles ou de propriétés formelles autres que leur dimension et une certaine qualité de papier, propriétés qu'ils ont en commun. Leur appartenance à la catégorie « livre de poche », « livre bon marché » reste identifiable.

Un objet tangible restera toujours une entité particulière du concept linguistique ou de sa représentation cognitive habituelle. Les occurrences particulières sont néanmoins, plus ou moins proches de cette représentation typique. Dans la théorie du prototype, certains objets sont de meilleurs candidats que d'autres pour représenter la classe entière dont ils ne sont pourtant qu'un individu. Par exemple, un moineau représentera mieux la classe ou catégorie *oiseau* qu'une poule ou un pingouin. La classe des livres est un cas limite. *A priori*, il ne semble pas évident de dire d'un livre en particulier qu'il est typique en tant que livre. La classe des livres ne semblent pas posséder de prototype bien identifiable. Dans la sculpture de l'étudiante, le procédé a donc consisté à dissimuler les propriétés trop saillantes pour tendre un peu plus vers l'idée du livre, sa classe.

Nous avons pris le parti de décrire les énoncés ayant une portée générale par les couples notionnels spécifique/générique et plus largement particulier/général. La dénomination générique d'un projet ou de ses parties, lorsqu'elle ne pose pas de problème de compréhension, doit trouver un écho dans les formes matérielles du projet. Dans le cas contraire, il y a toutes les chances de voir l'enseignant descendre dans les niveaux catégoriels, autrement dit, procéder à une spécification du projet pour montrer à l'étudiant que les catégories énoncées sur le mode de la généralité – par exemple : des livres – ne résiste pas à la vérification empirique, à l'observation des formes matérielles du projet. Le projet dans ce qu'il a de perceptible ou d'effectif, que nous nommerons le référent, permet ou non une description par l'emploi d'une dénomination générique. Le référent tangible, quand il y en a un, est toujours celui qui a le dernier mot. En ce sens, il a une certaine autonomie. Tout ne peut pas être dit à son propos, même si la variabilité des descriptions qui peuvent en être faites est grande. La dissimulation de certains traits perceptuels, de certaines propriétés visuelles de sa sculpture relève d'une gestion de l'attention du spectateur. Les propriétés dissimulées orientaient l'interprétation dans une direction non souhaitée. Elles participaient à produire une dissonance trop marquée entre les intentions de l'étudiante et les interprétations possibles de sa sculpture du point de vue de l'enseignant.

Mettre en œuvre et percevoir la notion

Dans les récits de projet, une notion abstraite doit pouvoir être saisie par la perception même de l'œuvre ou du projet. Elle doit trouver une incarnation, une matérialité, une forme. Du point de vue de la création, tout l'enjeu est de mettre en pratique la notion mobilisée. Du côté de la réception, la notion doit pouvoir être perçue. L'extrait qui suit montre comment une étudiante rend compte explicitement de la façon dont elle met en forme une notion, par quels moyens plastiques elle évoque une abstraction :

Extrait 72 : Mise en œuvre d'une notion

1. **Etu** : en fait j'ai produit beaucoup d'images au début du semestre (.) des images que je ne trouvais pas
2. concluantes qui me plaisaient pas qui: mh: disaient pas grand-chose ou: du coup qui ne
3. tranchaient pas (.) j' voulais à la base travailler l'esthétique du souvenir avec la présence du blanc
4. sur la feuille notamment\ (.) et: au final ce que je vous présente là

Il s'agit d'une situation de bilan, l'étudiante présente rapidement des images⁷³ auxquelles elle ne donnera pas de suite. Ces images sont posées sur la table de recherche. Elles n'ont pas fait l'objet d'une mise en espace, d'une mise en exposition. Elle les présente comme une piste explorée mais non retenue d'un projet qui prendra forme dans un autre médium, l'animation traditionnelle, dessinée image par image.

Nous observons en ligne 3 le résumé de ce projet d'image avec la formulation d'une notion : « l'esthétique du souvenir ». Cette notion est immédiatement spécifiée en termes pratiques : « avec la présence du blanc sur la feuille ». Notons l'antécédence de la généralisation : « l'esthétique du souvenir » sur la description pratique qui suit, l'enjeu n'étant pas de travailler le blanc mais bien la question du souvenir. Malgré le peu de temps qu'elle accorde à la présentation de cette piste abandonnée, l'étudiante rend compte succinctement par quels moyens plastiques, par quels effets esthétiques elle escomptait atteindre la notion en question et donc l'évoquer par un autre régime sémiotique que celui du verbal. Sur le plan du récit, ces effets esthétiques basculent à nouveau dans le verbal sous les traits d'un prototype sémantique du souvenir ou de la mémoire (et de son opposé : l'oubli) : le « blanc ».

Il est nécessaire de distinguer deux usages des notions, rendre compte d'un processus de découverte et rendre compte de ce qui est advenu. Dans le premier cas, la notion est un moyen de création prise dans un raisonnement analogique ou qui décrit un cheminement d'idée. Sa pertinence n'est pas

⁷³ La qualité de l'enregistrement vidéo ne permet pas de voir précisément ces images. Le bilan s'est déroulé dans une demi-obscurité propice à la projection des projets d'animation et de vidéo.

questionnée. L'intuition, les associations d'idées, les rapports analogiques sont autant de ressorts créatifs dont on ne peut discuter la validité. Seul leur efficacité est en jeu. Le second usage des notions relève de l'interprétation c'est-à-dire d'une action destinée à construire le sens de l'état actuel du projet. Le sens ainsi produit devient potentiellement l'objet de négociation et d'évaluation. L'un des problèmes les plus fréquemment observés dans les récits de projet est une notion qui traduit mal le projet.

Dans l'exemple suivant, il s'agit de deux transcriptions d'un bilan d'une étudiante de deuxième année qui vient de présenter une installation vidéo et sonore. La première est un extrait du récit de projet dans lequel apparaît deux notions et la seconde est une critique de ces notions par un membre du jury. L'installation prend place dans un espace restreint entre trois cimaises, la vidéo étant diffusé sur un écran au fond de l'espace. Des enceintes sont disposées aux quatre coins pour spatialiser la bande sonore constituée de voix de femmes déclamant un texte. La vidéo représente une femme nue assise devant un rideau rouge, visage caché par la chevelure, jambes et bras croisés.

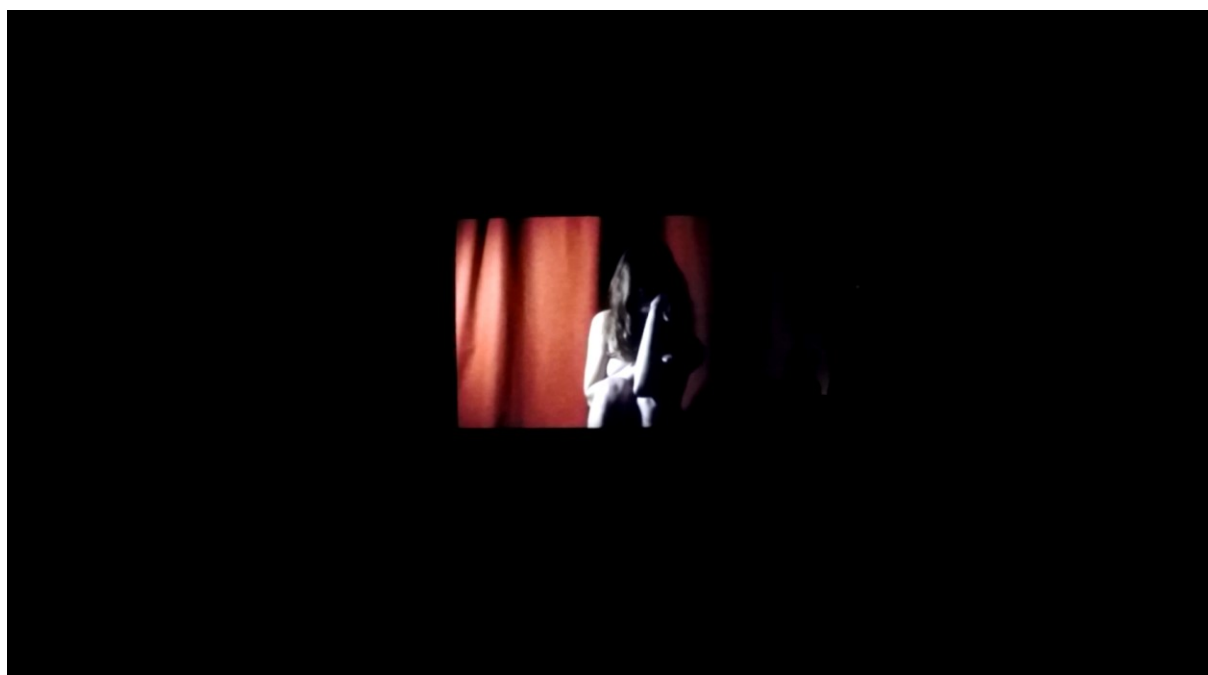


Figure 43 : Photogramme de l'installation vidéo



Figure 44 : Photogramme de l'espace dans lequel l'installation prend place

Extrait 73 : Les notions dans le récit

1. **Etu** : et: du coup j'é: j'écris beaucoup et j' voulais justement essayer d'un: un moyen de: de-
2. c'est c'est la première fois que je que je le monte donc c'est vraiment une expérimentation
3. en cours\ (0.5) de: mh (.) de mettre en: en: (0.5) en espace (.) un texte (0.5) et heu: dans
4. cette pièce-là j'ai: je voulais beaucoup parler de l'intimité/ (.) et heu: avec ce ce truc-là de
5. rechercher une vidéo c'est pas un écran projeté c'est pas grand c'est quelque chose de tout
6. petit et (0.5) et on traverse l'espace pour y atteindre et y a des voix qui sont présentes (.) si je
7. pouvais je présenterai ça dans un espace plus grand/ pour qu'il y ait plus de déambulation
8. mais là c'est pas possible (1.0)

La notion d'intimité est toujours d'actualité même si le passé employé dans « je voulais » peut à cet instant suggérer une idée temporaire telle une étape dans le cheminement du projet. La façon de l'avoir mise en œuvre étant décrite explicitement juste après, la notion est employée en tant que catégorie descriptive de l'installation présente actuellement. Cela ouvre la voie à l'évaluation de la pertinence de cette notion à l'aune de ce qu'il est possible de percevoir du projet. À l'inverse, la notion de déambulation n'a pas été mise en œuvre (L.7) pour des raisons de manque d'espace. Dans la suite de son récit, l'étudiante revient sur cette notion pour expliciter la forme prise par le projet si la salle avait été suffisamment grande. La notion ne peut donc être jugée par la seule perception du projet tel qu'il se présente ici et maintenant.

Une enseignante intervient pour manifester son désaccord à propos des deux notions mobilisées par l'étudiante. Remarquons que la de déambulation est reprise mais ne fait pas l'objet de l'explicitation du désaccord. Seule la notion d'intimité sera explicitée.

Extrait 74 : Désaccord sur les notions

1. **Prof 1** : j'ai pas ce rapport à la déambulation (.) ni à l'inti[mité en fait
2. **Etu** : [oui
3. **Prof 2** : ouais
4. **Etu** : nan nan j' suis d'accord
5. **Prof 1** : l'intimité pour moi c'est pas parce que c'est un espace clos
6. **Etu** : ah oui nan
7. **Prof 1** : el- elle est
8. **Etu** : c'est [pas::
9. **Prof 1** : [tu vois (.) et là on ressent ça [du coup y a 'fin: voilà
10. **Etu** : [ouais
11. **Prof 1** : l'intimité elle peut [être dans un espace très très vaste
12. **Etu** : [oui oui je: j' suis tout à fait d'accord
13. **Prof 1** : et heu: [et elle concerne][aussi tu vois [une intério- 'fin voilà ()
14. [(regard prof 2)]
15. **Prof 2** : [oui
16. **Etu** : [oui nan nan je suis tout à fait d'accord

Il y a un risque à monter en généralité et à faire usage de notions pour définir les propriétés abstraites du projet. Ici, l'enseignante n'a pas *ressenti* le caractère intime de l'installation proposée (L.9). Elle s'engage alors dans une recherche des causes de l'échec de l'installation à susciter un sentiment d'intimité. Elle place cet échec dans ce qu'elle formule comme « un espace clos » en référent à la configuration de l'espace de l'installation vidéo. L'espace clos comme propriété de l'intimité n'a pas été mis en évidence par l'étudiante. Au début de son récit, comme le montre la transcription 40, elle exprime plutôt la taille de la vidéo qu'elle a choisi de diffuser sur moniteur plutôt qu'une projection par vidéoprojecteur (L.4 et 5) qui aurait tendance à afficher la vidéo en grand format. Quelles que soient les causes de l'échec, l'intimité n'a pas été jugée probante par l'enseignante. Une notion présentée par un étudiant comme une propriété de son projet prête le flanc à l'évaluation, elle constitue un critère de jugement esthétique dont les causes seront recherchées dans les formes perceptibles et donc actuelles du projet, comme l'illustrent ces deux extraits.

3.3.3 Généralisation par l'enseignant

Catégorisation et évaluation

Les généralisations sont également produites par les enseignants. Au niveau séquentiel, elles interviennent le plus souvent en seconde position, c'est-à-dire à la suite d'une description de l'étudiant. Par ces généralisations, l'enseignant reformule des formulations de l'étudiant. Cependant

et bien que les généralisations des enseignants émergent principalement après le récit de projet, la perception des formes matérielles du projet est également en jeu. Les inférences que les enseignants réalisent pour produire ces montées en généralité sont réalisées, comme nous venons de le voir, en mobilisant les ressources du champ perceptif environnant. Bien que l'évaluation fasse l'objet de la quatrième partie de ce mémoire, nous allons d'ores et déjà décrire la façon dont les enseignants recourent à la généralisation pour produire une évaluation. Comment les membres du jury se coordonnent pour produire une succession de catégorisations abstraites ?

Dans l'extrait suivant, une étudiante de deuxième année vient de présenter une vidéo enregistrée à bord d'un train en mouvement et filmant l'extérieur à travers la fenêtre. Son récit de projet est plutôt vague et ne fait pas intervenir de notion clé ou de thème principal. Leur absence sera reprochée (L.6) et formulée comme un manque de « théorisation » du projet. Autrement dit, l'absence de thématization du projet par l'étudiante semble contribuer à ce que les enseignants « théorisent » le projet à sa place. Les membres du jury prennent à leur charge la notionalisation du projet. L'extrait débute immédiatement après la présentation de l'étudiante. La séquence se divise en deux parties. La première est prise en charge par une enseignante, Prof 1 (L.1 à 6), la suite étant produite par son collègue.

Extrait 75 : Mobile/immobile

1. **Prof 1** : c'est la question du déplacement\ (.) tu vois/ t'es: (0,5) t'es t'es t'es pas dans un espace-temps
2. heu qui montre qui appartient au réel
3. **Etu** : mh mh
4. **Prof 1** : et: donc i' y a une- i' y a du- i' y a du mouvement c'est le principe ça effectivement heu là tu:
5. **Prof 2** : ouais
6. **Prof 1** : tu tu tu- essaies de théoriser davantage là: (.) par rapport à ça
7. **Prof 2** : ou:i parce que en fait c'est le rapport du mobile immobile
8. (0.5)
9. **Etu** : mh mh
10. **Prof 2** : tu vois/ que que que que tu mets en jeu (.) et moi je trouve que justement ton texte là y y
11. vien:t un peu: redire (.) ce que dans le fond l'image nous renvoie

Ci-dessus, la première enseignante fait émerger les notions de *déplacement* et de *mouvement* quand son collègue construit sa formulation autour du « *rapport du mobile immobile* ». On notera une similarité dans la formulation des notions. Elles apparaissent toutes comme un état de fait non modalisé. Elles sont introduites par *c'est* ou *il y a*. Ce sont des assertions franches. Elles sont brèves et se déploient sur une seule et même UCT. Une courte pause (L.8) vient clore ces tours de parole et est suivie par un retour de l'étudiante (L.9). Ce type de réplique a pour fonction de prendre acte, d'afficher sa compréhension, parfois une forme d'accord ainsi que de faciliter la poursuite de l'échange. Les deux notionalisations (L.1 et L.7) ont une fonction de préface à la critique (L.6 et L.11).

Comment les membres du jury procèdent pour se coordonner dans la production de notions ? La catégorisation opérée par le second enseignant (L.7) est dans un rapport de spécification de la notion précédemment formulée de déplacement. Ce ne sont pas des formulations concurrentes. Prof 2 préserve ainsi la pertinence des notions formulées par Prof 1. La liaison est réalisée au début du tour 7 par un enchaînement confirmatif « ou:i parce que en fait ». En définitive, Prof 2 poursuit le travail de notionalisation de sa collègue. Elle-même était engagée dans la construction progressive du sens du projet. Celle-ci débutant par une notion générique (L.1 : déplacement) qui introduira une activité interprétative. La catégorisation de Prof 2 (L.7) s'inscrit dans cette activité interprétative initiée en début de séquence par Prof 1. Par la succession de notionalisations produites par des locuteurs différents, cet exemple enrichit le format typique par lequel une généralisation en seconde position reformule une description vague d'un précédent locuteur. Ici la généralisation réalisée par Prof 2 est certes une catégorisation de seconde position mais elle a également la particularité d'être une deuxième formulation de seconde position.

Généraliser pour convaincre : la démonstration

Les enseignants recourent aux généralisations pour réaliser différentes actions. Dans cet exemple, la généralisation se présente sous la forme d'une séquence argumentative qui vise à convaincre l'étudiante en développant ce qui s'apparente à une démonstration. Le caractère argumentatif de cette séquence illustre la relation pédagogique particulière qui doit composer avec le caractère incertain des effets esthétiques que les participants imaginent ou projettent d'un projet à l'état d'intention. L'enseignant est engagé dans une activité argumentative ou démonstrative qui vise à convaincre de la pertinence de son évaluation et faire accepter à l'étudiante de modifier un aspect de son projet.

L'extrait se présente en deux parties, la première relève du récit de projet et est appelée séquence descriptive tandis que la seconde, qui mobilise principalement l'enseignant, relève de l'évaluation. L'étude du lexique montre une variation des niveaux catégoriels entre la *séquence descriptive* et la *séquence évaluative*.

Extrait 76 : Généralisation et argumentation

-> *Séquence descriptive*

1. **Etu** : je vais essayer heu vous savez les toutes petites ampoules de: mh en électricité=
2. **Prof** : =ouais=
3. **Etu** : =qu'on allume là (.) je vais essayer de les monter pour pouvoir faire un circuit et pouvoir
4. allumer éteindre [pour pouvoir
5. **Prof** : [ah en vrai
6. **Etu** : ouais (0.5) parce que j'ai envie de voir ce que ça donne pour heu avoir des espaces qui
7. s'éclairent qui s'éteignent et machin
8. **Prof** : ou:ais
9. **Etu** : et jouer comme ça sur heu pouvoir les: allumer heu pas en même temps
10. **Prof** : ouais moi j' j' mais
11. **Etu** : et jouer comme ça

-> *Séquence évaluative*

12. **Prof** : mais là par contre c'est l'ampoule qui va donner l'échelle de ton de de de
13. **Etu** : non parce que je travaille je j'avais dit que je voulais heu travailler sur une grosse ampoule qui a
14. rien à voir avec l'espace heu
15. **Prof** : ouais (geste)
16. **Etu** : et qui faisait [du coup-là:
17. **Prof** : [en tout cas je je 'fin c'est c'est toujours 'fin ouais
[...]⁷⁴
18. **Prof** : c'est-à-dire rmh forcément heu là là tu travailles les espaces
19. **Etu** : ouais
20. **Prof** : donc les objets et espaces (.) à partir du moment où tu amènes un objet (0.5) qui est pré qui est
21. fabriqué
22. **Etu** : ou:ais
23. **Prof** : il va il va forc- c'est un élément que tu ramènes donc comment cet objet ramené doit dialoguer
24. avec l'ensemble
25. **Etu** : mh
26. **Prof** : donc si heu tu vois si l'espace est trop gros ou trop petit plutôt par rapport à la [à à
27. **Etu** : [ouais
28. **Prof** : l'ampoule va être trop grande va falloir que tu trouves même si tu veux une disproportion entre
29. l'objet heu ramené manufacturé et et et et tes et et heu et tes espaces il va peut-être falloir
30. que tu que tu réagrandisses un chouille pour qu'il y ait un équilibre tu vois

Dans la séquence descriptive, l'étudiante dit vouloir intégrer à sa maquette une ampoule qu'elle nomme comme telle tandis que dans la séquence évaluative, l'enseignant la nomme *objet* (L.20), *élément* (L.23) pour revenir à la dénomination initiale *ampoule* (L.28) puis repasser finalement à *objet*. *A contrario*, on retrouve le nom *espace* dans les deux séquences. La variation lexicale : *ampoule* -> *objet* ou *élément* ne laisse aucun doute sur la généralisation opérée. Nous observons également qu'il ne s'agit pas ici de notions abstraites comme dans l'exemple précédent. Il s'agit ici de recatégoriser en montant en généralité afin de conférer aux énoncés un caractère de vérités générales c'est-à-dire d'énoncés vrais *a priori* et servir à construire l'argumentation.

⁷⁴ Séquence omise de 71 secondes

La séquence évaluative débute à la ligne 12 par l'intervention de l'enseignant. L'étudiante se place en désaccord. Pour elle, l'ampoule ne sera pas l'objet qui déterminera l'échelle de la maquette. L'ampoule sera volontairement plus grosse. Pour l'enseignant, si l'ampoule est disproportionnée par rapport à la maquette, alors le principe de proportion est mis en défaut. Dans ce cas, précisément, l'étudiante joue avec un autre principe : *l'économie formelle* qui consiste à réaliser la maquette avec le minimum de forme reconnaissable ou d'« information », c'est-à-dire en réalisant le strict minimum, juste assez pour permettre la reconnaissance de ce que représente la maquette - ici, des pièces domestiques (cuisine, salon, etc.). La maquette étant sommaire, le principe d'échelle doit être respecté sous peine de la rendre inidentifiable. L'échelle a déjà été discutée entre eux, l'enseignant ayant déjà relevé quelques incohérences.

Cette séquence prend la forme d'une démonstration. Pour caractériser succinctement cette phase argumentative, remarquons que l'enseignant procède par étape, point par point en formulant de façon générale les propriétés du projet. Ces propriétés sont formulées comme relevant d'un état de fait stable appelant au consensus. Chacune de ces propriétés générales occupe une, voire deux, UCT et constituent également un tour de parole, l'enseignant prenant soin de ménager un point de transition de tour qui projette en réplique, une confirmation de l'étudiante (L.19, 22 et 25). Autrement dit, il va chercher l'accord de l'étudiante ou plutôt il construit pour lui-même et pour son interlocuteur un raisonnement point par point. La construction des trois tours de parole de l'enseignant sont à peu près semblables :

- 20. **Prof :** donc les objets et espaces (.) à partir du moment où tu amènes un objet (0.5) qui est pré qui est
- 21. fabriqué

- 23. **Prof :** il va il va forc- c'est un élément que tu ramènes donc comment cet objet ramené doit dialoguer
- 24. avec l'ensemble

- 26. **Prof :** donc si heu tu vois si l'espace est trop gros ou trop petit plutôt par rapport à la [à à

L'enchaînement se présente comme un raisonnement déductif avec la présence répétée du connecteur *donc*, marqueur syntaxique qui donne une forme argumentative à l'UCT. *Donc*, équivalent français de l'anglais *so* et de l'allemand *also*. Deppermann, qui analyse les phénomènes en langue allemande des notionalisations précédés de *also* précise que ce connecteur est « l'élément le plus courant pour indexer une formulation qui est présentée comme ayant été implicitement signifiée par le locuteur précédent à son tour. *Also* n'est pas exclusivement utilisé pour les notionalisations, mais est un dispositif de routine pour faire précéder les formulations en allemand, et c'est de loin l'élément le plus courant à utiliser pour une notionalisation. Sa fonction discursive et sa sémantique en tant que

préface aux formulations sont identiques à celles de l'anglais, donc dans cette position (voir Antaki, Barnes et Leudar, 2005 ; Drew, 2003 ; Heritage et Watson, 1979 ; Hutchby, 2005). »⁷⁵ (*ibid.*, p. 161, notre traduction)

Les participants ne sont pas engagés dans un problème de sens qu'il faudrait résoudre. Il ne cherche pas à faire émerger des notions afin de produire du sens. Le projet est parfaitement saisi et compris de tous. La généralisation relève ici d'un procédé conversationnel ordinaire de gestion du désaccord par lequel un locuteur cherche à convaincre de son point de vue. Le désaccord se cristallise autour de ce que l'on peut inférer comme relevant de la notion de *proportion*. Dans la séquence argumentative, l'enseignant exprime implicitement la notion de *proportion* sous la forme d'un principe général applicable à n'importe quelle situation.

Recherche et découverte du sens

Les deux exemples discutés précédemment relèvent tous deux de l'évaluation. En école d'art, la catégorisation par les enseignants sert parfois d'autres buts comme celui de reformuler une description précédente pour afficher sa compréhension au sein d'une séquence d'explicitation du projet après une requête d'information. Dans l'extrait suivant, l'enseignant produit cette requête en anticipant notamment la suite du projet ainsi que le potentiel usage par les spectateurs du dispositif proposé par l'étudiante. L'émergence de la catégorisation participe pleinement à la compréhension du projet. Elle participe à résoudre un problème de sens : quel est le projet, comment le saisir ? Ici aussi, la catégorisation intervient en seconde position et ne relève pas d'une notion abstraite.

Le projet consiste à installer dans un espace d'exposition type « white cube », trois grandes parois de plexiglas formant une pièce avec, sur le quatrième pan, des bandes de pvc verticales, souples et opaques du même type que l'on trouve dans les entrepôts pour délimiter les zones froides sans gêner le passage puisque l'on peut les traverser en écartant simplement les bandes. À l'intérieur de cet espace formé par les parois de plexiglas, seront suspendus au plafond, des casques diffusant la musique de l'album « The room », album qui a été donné par les enseignants comme sujet du cours. Des marqueurs seront eux aussi suspendus à des élastiques pour permettre aux visiteurs d'écrire sur les parois transparentes.

⁷⁵ [...] is the most common item to index a formulation which is framed as having been meant implicitly by the prior speaker in his/her previous turn. Also is not exclusively used for notionalizations, but it is a routine device for prefacing formulations in German, and it is by far the most common item to be used for indexing a notionalization. Its discursive function and its semantics as a preface to formulations are identical to English so in this position.



Figure 45 : Projet de design pour l'ARC "The Room"

Extrait 77 : Découverte du sens

1. **Etu :** heu: cette pièce elle se trouve dans une: pièce totalement blanche\ (.) et heu: (.) et du
2. plafond faut imaginer des casques qui diffuseraient heu: pour les gens qui rentrent dedans
3. heu: l'album que vous nous avez passé (0.5) avec des stylos aussi qui eux son:t suspendus au
4. plafond par des élastiques pour que on puisse heu écrire heu sur les murs sur les parois
5. [et cetera
6. **Prof :** [donc c'est le visiteur qui é- qui écrit=
7. **Etu :** =ouais
8. **Prof 2 :** d'accord
9. **Etu :** et heu:: mh et les murs sont blancs pour que: pour qu'il y est bien une transparence entre
10. l'intérieur et: (.) et l'extérieur de la pièce\
11. (0,5)
12. **Etu :** heu: ensuite il faut que:: je pense heu: au dispositif d'entrée mais heu mh: marie elle m'avait
13. fait penser au: au rideau heu: (0.5) au rideau en caoutchouc qu'on trouve pour rentrer dans
14. les espaces heu: froid
15. **Prof :** mh
16. (1.0)
17. **Prof :** [en plastique
18. **Etu :** [et heu [ouais
19. **Prof :** [c'est du gros [plastique heu rigide
20. **Etu :** [en plastique et heu:
21. [cette paroi serait opaque et toutes les autres transparentes
22. **Prof :** [des lanières
23. **Etu :** donc on rentre dans une pièce et on voit rien puisque ça c'est opaque et de l'autre côté
24. tout est transparent

[...] coupe de 17 secondes

25. **Prof** : ok alors et et comment comment (.) juste pour savoir parce que à un moment donné heu
 26. heu: si tous les au:teurs acteurs heu remp heu 'fin:: mh: marquent (.)
 27. **Etu** : ouais
 28. **Prof** : heu l'espace plexiglas par un feutre ou j' sais pas quoi tout à coup heu si t'en a j' sais pas heu:
 29. 300 heu: comment leurs écritures se se re- (.) y a y a quelqu'un qui efface tous les: quarts
 30. d'heure [y a y a
 31. **Etu** : [nan: c'est des: des feutres indélébiles
 32. **Prof** : donc ça veut dire que une [une écriture heu:
 33. **Etu** : [ouais c'est progressif et heu et j' le laisse comme ça
 34. **Prof** : un palimpseste (.) tu réécris sur le (*en riant*)
 35. **Prof 2** : ou un: cadavre exquis
 36. **Manu** : (*rires*)
 37. **Prof** : voilà mais ju' jusqu'où- parce que à un moment donné va y avoir un all over c'est-à-dire que

La requête de l'enseignant intervient en ligne 25. Il estime que les parois risquent d'être entièrement recouvertes par les écritures des participants. L'étudiante précisant que les feutres seront indélébiles, les écritures ne pourront pas être effacé pour gérer le dispositif et permettre de « réinitialiser » l'œuvre. L'enseignant, en ligne 32 et 34, affiche sa compréhension et tire une conclusion suivante : le dispositif tel qu'imaginé par l'étudiante produira un palimpseste. Par la catégorisation « un palimpseste » L.34, il catégorise le résultat estimé du protocole d'écriture. On remarque également, ligne 35 une seconde catégorisation effectuée par son collègue.

La catégorisation réalisée ligne 34 est initiée dès la ligne 32. Elle s'apparente aux notionalisations étudiées par Deppermann avec notamment la présence du connecteur *donc* équivalent de *also* en allemand. Les notionalisations étudiées par Deppermann sont des reformulations de descriptions souvent longues et vagues formulées par un premier locuteur. Dans cet extrait, la catégorisation « palimpseste » émerge à la suite d'une séquence sensiblement différente. L'enseignant reformule non pas le récit de son interlocutrice mais un récit dialogué, co-construit dont il est de plus l'initiateur et le principal contributeur. Ce récit de type 2 dans la typologie de Ochs et Capps (2001) s'étend des lignes 25 à 33.

Comme toute généralisation, la catégorisation formulée ligne 34 réduit le détail du récit dialogué « à ce qui peut être considéré comme une réponse soignée à sa question » (Deppermann, 2011b). La question est : comment gérer l'excès d'inscriptions sur les parois transparentes ? L'enseignant ne la formulera pas complètement, s'interrompt et pose une seconde question, connexe à la première : « y a y a y a quelqu'un qui efface tous les: quarts d'heure ? » La proposition contenue dans cette question fonctionne tel un exemple pour faire comprendre le problème : comment le dispositif gère l'excès d'écriture. En réponse, l'étudiante écarte la proposition mais fournit une information

complémentaire : *l'utilisation de feutres indélébiles*. Elle réduit le détail mais ne clôt pas le topique, ce dernier se poursuivant à partir de la ligne 37.

La catégorisation intervient dans un contexte séquentiel particulier de demande d'informations complémentaires. On notera ici des flottements dans la compréhension mutuelle, visibles notamment au tour 33 avec une hétéro-complétion pointant vers une autre direction. L'étudiante et l'enseignant ne conclut pas la même chose. La première met l'accent sur le caractère progressif des inscriptions sur les parois quand l'enseignant estime que le dispositif tel qu'il est conçu produira ce qu'il finira par nommer un palimpseste. Lorsque l'intercompréhension sera de nouveau effective à la suite de l'explicitation de ce phénomène de recouvrement des parois par les inscriptions (L.37), l'étudiante manifestera son désaccord avec cette projection, cette anticipation de l'enseignant.

Deppermann observe que « les notionalisations sont de puissants moyens d'accomplir l'intersubjectivité tout en poursuivant des intérêts pratiques (parfois unilatéraux). Leur mise en perspective inévitable peut ainsi conduire à rouvrir la question qu'elles étaient censées régler. »⁷⁶ Le palimpseste est ici l'objet d'un intérêt esthétique chez l'enseignant. En référant au recouvrement complet des parois par l'écriture, la catégorisation devient le pivot autour duquel s'organise les enjeux esthétiques, sa puissance suggestive ainsi que les positions antagonistes, le désaccord, qui oppose l'étudiante à l'enseignant. La catégorisation, qui est ici de nature concrète, référant à un objet tangible, et ne saurait pour cette raison être qualifiée au sens strict de notionalisation, relève néanmoins de la reformulation généralisante par une catégorie dont la fonction est de résoudre des tâches spécifiques à ce contexte institutionnel, ici, poser un diagnostic sur un projet.

Par ce tour d'horizon des phénomènes de généralisation observables dans les interactions entre étudiants et enseignants, nous avons montré que, loin de ne concerner que l'élaboration du plan conceptuelle d'une œuvre, elles participent à un ensemble d'actions à la fois pédagogiques mais également d'ordre pratique pour la création d'un projet. Nous avons également souligné le rapport étroit entre description et généralisation au sein des récits de projet de l'étudiant en montrant que toute généralisation devait s'inscrire dans un contexte narratif et descriptif plus large au risque de produire des catégorisations généralisantes non pertinentes voire de rompre l'intercompréhension avec les enseignants.

⁷⁶ « Notionalizations are powerful means for accomplishing intersubjectivity while pursuing (sometimes one-sided) practical relevancies at the same time. Their inevitably perspective design thus may lead to re-open the issue they were deemed to settle. » p.155

Chapitre 4 : Reprise et ajustement du récit

Après avoir vu comment les récits des étudiants émergeaient dans l'interaction avec les enseignants pendant les suivis de projet, nous allons voir comment les étudiants intègrent dans leur présentation, des éléments de discours issus d'une conversation avec un enseignant. Pourquoi certains de ces éléments sont repris et d'autres non ? En sommes, quelles sont les conséquences pratiques d'un entretien entre enseignant et étudiant sur les présentations ultérieures ? En comparant un entretien de type suivi de projet et une présentation le lendemain, devant la classe, de ce même projet, nous avons la possibilité de relever les différences entre les deux discours et de voir ce que l'étudiant a jugé pertinent d'ajouter, de modifier ou de supprimer dans sa présentation.

Le suivi de projet et la présentation définitive qui a suivi ont été enregistrés lors d'une session de trois jours avec des étudiants de première année. Pendant les deux premiers jours et la matinée du troisième, les étudiants travaillaient sur leur projet pendant que l'enseignant passait voir chacun d'eux. L'après-midi du troisième jour fut consacré aux rendus ayant pris la forme d'une présentation devant le groupe. Etaient présents une quinzaine d'étudiants, l'enseignant et moi-même.

La présentation devant le groupe a été transcrite en totalité. Pour les besoins de la comparaison, il nous faut distinguer lors du suivi de projet, l'entretien dans son ensemble et le récit initial qui voit l'étudiante présenter son travail lors d'un ou plusieurs longs tours de parole et qui introduit toujours l'entretien proprement dit. Le suivi de projet s'étalant sur un peu plus de 17 minutes, seul le récit initial de l'étudiante et les débuts de séquences initiées par l'enseignant ont été transcrits. Les remarques de l'enseignant sont généralement le lieu d'émergence de nouveaux thèmes. Elles permettent aussi de demander un complément d'information sur un thème ou un mot présent dans le récit initial. Ces séquences sont donc des ressources importantes pour l'étudiante. Elles jouent un rôle majeur dans la construction du sens et donc dans la transformation des récits futurs du projet. Elles ont une fonction de sélection thématique. Certains thèmes seront ainsi mis en avant, d'autres, à l'inverse mis à l'écart. Ci-dessous les deux récits de projet, le premier lors du suivi avec l'enseignant, le second lors du rendu :

Extrait 78 : Récit en situation de suivi

1. **Etu** : [et du coup heu
2. **Prof** : [alors tu me rafraîchis un peu la mémoire par rapport à: heu:
3. **Etu** : oui oui alors moi je suis parti sur heu: (.) donc d'abord j'ai collecté beaucoup d'objets qui me
4. plaisaient pour leur heu: plasticité
5. **Prof** : mh mh
6. **Etu** : et donc c'est c'est pour la plupart des des petits objets (.) un peu: qui rappellent quelque chose
7. de précieux
8. **Prof** : d'accord
9. **Etu** : de fin (.) et l'idée c'est de coloniser un espace avec un assemblage d'objets qui forment un peu
10. une archi- une architecture
11. **Prof** : mh
12. **Etu** : donc de de voir comment heu du coup () plein de de choses différentes heu à certains
13. endroits en fait (.) avec des fois des des mélanges d'objets des fois voir comment je peux les
14. faire tenir et: et les élever en fait (.) parce que c'est ça mon gros problème (.) c'est heu de faire
15. tenir tout ça et: aussi de de voir qu'est-ce que- comment ça évolue dans le temps parce que il y
16. a une certaine fragilité qui vient du fait que mes objets sont plutôt fins (.) et heu un peu délicats
17. ou pas facile à à coller et du coup ça se casse souvent la figure donc je suis des fois obligé de
18. refaire des fois je je suis obligé de garder aussi (.) quand c'est tombé (.) parce que je peux pas
19. tout enlever et tout reprendre du coup aussi d'accepter que des fois ça se casse la fi' la figure
20. et bah pour commencer à élever quelque chose: donc voilà
21. **Prof** : d'accord

Extrait 79 : Récit en situation de rendu

1. **Etu** : chacun peut venir voir (.) je la laisserai comme ça (0.5) on aurait juste une entrée possible mais
2. en gardant la piè- l'aspect confiné de l'espace parce que c'est important pour moi (fait pivoter
3. la paroi) donc en fait heu pour ce projet (0.5) je suis parti: d'abord des matériaux (.) que j'ai
4. récoltés (1.0) qui sont heu pour moi intéressants pour leurs qualités plastiques c'est à dire qui
5. soient heu assez précieux ou en tout cas qui donne u- un: un aspect précieux (.) ou plutôt fin (.)
6. ou: fragile et j'ai essayé de: de les assembler dans une sorte d'architecture en: en tenant
7. compte vraiment de l'espace dans lequel je les ai inscrits (0.5) qui est d'abord bah cet
8. encadrement de fenêtre (0.5) qui donne sur une cour de récréation (tousse) et donc heu je me
9. suis un petit peu approprié ce ce coin de: de pièce comme heu: comme mon terrain de jeu où
10. je peux heu créer heu tout un (0.5) une architecture alors ça pourrait être aussi vu comme un
11. une sorte de: de petit monde (.) un peu heu abstrait mais qui en même temps pour moi heu
12. raconte une histoire ou au moins raconte plein d'histoires de () ce: heu c'est: (.) c'est
13. vraiment l'idée de: aussi de: le fait de s'étendre/ (.) parce que je suis parti plutôt du bas et des
14. briques qui étaient déjà là pour heu gagner de la place au sol et aussi heu en hauteur et du
15. coup cette élévation elle m'a fait me poser plein de questions sur heu comment on fait tenir les
16. choses comment heu: (0.5) sans justement qu'elles soient collées parce que cet espace ne
17. m'appartient: pas heu: alors je me le suis approprié (1.0) mais heu rien n'est définitif dans ce
18. travail et je joue justement sur heu l'équilibre entre heu ce que j'arrive à faire tenir et ce qui
19. menace tout le temps de s'écrouler d'ailleurs j'ai eu plusieurs fois heu (rires légers) des des pas
20. mal d'objets qui sont tombés: des: des choses qui se sont détruites (.) et: certaines fois je les ai
21. laissées d'autres fois je les ai reconstruites donc pour moi c'est important de parler de: de ce
22. qui est brisé d'ailleurs y a pas mal de: d'éclats de verre (.) j'aime beaucoup ce cet objet et heu:
23. et tout en restant dans un: dans un univers un peu magique aussi et heu voire même un peu
24. heu spirituel parce que je me suis aussi pas mal inspiré heu des: des autels heu hindous (0.5)
25. qui sont très: très chargés (.) donc heu l'idée de d'accumulation et de quelque part un peu
26. d'offrandes avec heu tout un tas de petits- petits objets qui sont là comme heu comme si on les
27. avait offerts en fait
28. **Prof** : offerts à qui/

29. **Etu** : ben heu ça pourrait être heu à un dieu bien sûr parce que pour moi le spirituel c'est assez
 30. important mais heu: on pourrait le voir aussi comme une sorte de d'hommage à: à l'enfance un
 31. peu comme on on en parlait avec heu avec Théophile parce que (0.5) ça fait ça fait vraiment jeu
 32. avec heu les petits bonbons 'fin tous ces petits objets qu'on récupère (*tousse*) et voilà et: (1.0)
 33. et oui donc heu en hommage à qui et bien (1.5) en fait chacun (aurait) un peu sa réponse pour
 34. moi c'est: c'est assez (.) intérieur
 35. [...] ⁷⁷

La structure générale du récit est comparable entre les deux versions. L'enchaînement des thèmes est assez semblable malgré quelques inversions. Néanmoins, le second récit est plus étoffé que le premier. Certains thèmes sont davantage développés, d'autres apparaissent pour la première fois. Plus rarement, cela ne se produit qu'une seule fois, un thème est tout simplement abandonné. Le tableau suivant met en évidence ces dynamiques thématiques :

	Récit en situation de suivi	Récit en situation de rendu
1	X	<i>en gardant la piè- l'aspect confiné de l'espace parce que c'est important pour moi (L.2)</i>
2	<i>j'ai collecté beaucoup d'objets qui me plaisaient pour leur heu: plasticité (L.3)</i>	<i>je suis parti: d'abord des matériaux (.) que j'ai récoltés (1.0) qui sont heu pour moi intéressants pour leurs qualités plastiques (L.3 et 4)</i>
3	<i>l'idée c'est de coloniser un espace (L.9)</i>	X
4	<i>rappelle quelque chose de précieux (L.6)</i>	<i>aspect précieux (L.5)</i>
5	<i>de fin (L.9)</i>	<i>ou plutôt fin (.) (L.5)</i>
	<i>une certaine fragilité qui vient du fait que mes objets sont plutôt fins et heu un peu délicats (L.16)</i>	<i>ou: fragile (L.6)</i>
6	<i>un assemblage d'objets qui forment un peu une archi une architecture (L.9 et 10)</i>	<i>assembler dans une sorte d'architecture (L.6)</i>
7	X	<i>en: en tenant compte vraiment de l'espace dans lequel je les ai inscrits (0.5) qui est d'abord bah cet encadrement de fenêtre (0.5) qui donne sur une cour de récréation (L.7 -L.8)</i>
8	X	<i>je me suis un petit peu approprié ce ce coin de: de pièce comme heu: comme mon terrain de jeu (L.9)</i>
9	X	<i>c'est vraiment l'idée de: aussi de: le fait de s'étendre/ (.) parce que je suis parti plutôt du bas et des briques qui étaient déjà là pour heu gagner de la place au sol et aussi heu en hauteur (L.13 à 14)</i>
10	<i>les élever en fait parce que c'est ça mon gros problème (L.14)</i>	<i>élévation elle m'a fait me poser plein de questions (L.15)</i>
11	<i>comment je peux les faire tenir (L.13 et 14)</i>	<i>comment on fait tenir les choses (L.15 et 16)</i>

⁷⁷ Les 15 dernières secondes sont difficilement audibles.

12	<i>ça se casse souvent la figure donc je suis des fois obligé de refaire des fois je je suis obligé de garder aussi (.) quand c'est tombé (.) (L.17 et 18)</i>	<i>pas mal d'objets qui sont tombés: des: des choses qui se sont détruites(.) et: certaines fois je les ai laissées d'autres fois je les ai reconstruites (L.20 et 21)</i>
13	X	<i>un univers un peu magique aussi et heu voire même un peu heu spirituel parce que je me suis aussi pas mal inspiré heu des: des autels heu hindous (0.5) qui sont très: très chargés (.) (L.23 - 25)</i>
14	X	<i>donc heu l'idée de d'accumulation et de quelque part un peu d'offrandes avec heu tout un tas de petits-petits objets qui sont là comme heu comme si on les avait offerts (L.25 - 27)</i>

Figure 46 : Comparaison du récit en situation de suivi et en situation de rendu

3.4.1 Abandon d'un thème

En premier lieu, on note que le terme « coloniser » n'est plus utilisé. Il a fait l'objet de commentaires pendant l'entretien mais à aucun moment il n'a été proscrit. Il s'agissait plus pour l'enseignant d'en faire le point de départ d'analogies possibles notamment avec l'idée de territoire. Il conclut ses remarques en invitant l'étudiante à faire, si ce thème l'intéresse, des recherches dans cette voie.

Extrait 80 : Abandon d'un thème

1. **Prof** : après moi y a un y a un terme- parce que j' su- j' sui' assez sensible aux termes
2. **Etu** : mh mh
3. **Prof** : **tu as parlé de coloniser**
4. **Etu** : oui
5. **Prof** : donc pour moi le terme de colonisation ça renvoie à la question du territoire
6. **Etu** : mh mh
7. **Prof** : (*geste de la main*) °hein\°(.) donc ça veut dire qu'est-ce que c'est que de (.) d'une certaine façon
8. circonscrire un espace qui deviendrait
9. **Etu** : un terrain de jeu
10. **Prof** : heu un réceptacle qui crée un territoire
11. **Etu** : (*hochement de tête*)
12. **Prof** : d'une d'une certaine façon
13. **Etu** : oui
14. **Prof** : donc peut être que ça serait là aussi intéressant que tu fasses toi-même des recherches par
15. rapport à des artistes ou des auteurs ou des cinéastes qui ont abordé comme ça heu cette
16. question du territoire dans quelque chose qui se joue aussi dans un basculement (.) d'échelle

L'abandon du terme « coloniser » semble indiquer qu'il n'est plus privilégié pour rendre compte de l'installation. Je pose l'hypothèse que l'absence de reprise de « coloniser » est la conséquence d'une incapacité à le justifier. En mettant à nouveau le terme à l'agenda, l'enseignant souligne son caractère saillant et remet en question, implicitement, l'usage apparemment intuitif et spontané qui en est fait.

« Coloniser », par l'attention qui lui est donnée, devient un terme fort, qui a des résonnances que l'on ne peut pas ne pas prendre en considération.

Ce coup de projecteur sur « coloniser » est une préface à une généralisation (L.5) : la question du territoire ainsi que la notion d'échelle. Ces deux notions ne seront pas reprises dans la présentation finale. Néanmoins, on note que la notion d'espace, proche de la notion de territoire, est thématisée dès le début de la présentation finale. Cette notion d'espace a été abordée spécifiquement par l'enseignant lors d'une autre séquence de commentaires. Il ne s'agit donc pas d'une inférence directe et exclusive provenant de cette séquence portant sur le terme « coloniser ».

Quelle action réalise l'enseignant lorsqu'il revient sur ce terme ? Est-ce une critique implicite, une demande de justification, une requête d'information ? Nous pouvons exclure la demande de justification ou de complément d'information considérant la participation minimale de l'étudiante dans cette séquence. Il s'agit pour elle de prendre acte des remarques exprimées par l'enseignant.

Si la dimension critique est sous-jacente, il apparaît néanmoins que l'objectif poursuivi relève davantage d'une procédure de découverte par une recherche active du sens autrement dit, une démarche interprétative (L.5 et L.7-8). Les suivis de projet sont les lieux privilégiés de ces démarches heuristiques et interprétatives. Autrement dit, les participants cherchent ensemble des idées pour donner suite au projet mais également pour en saisir le sens. Avec cette reprise du terme coloniser, l'enseignant s'attarde sur son sens, fait émerger certains traits définitoires génériques « la question du territoire », « circonscrire un espace » susceptible d'avoir une résonance avec le projet et les visées de l'étudiante. Il s'agit donc moins de critiquer frontalement un terme mal employé que de souligner son caractère saillant, d'en expliciter les traits prototypiques et ce à des fins pratiques et créatives de poursuite du projet.

3.4.2 Reprise et réappropriation thématique

Dans le tableau précédent, on observe l'apparition de nouveaux thèmes dans le récit final. Si ces thèmes sont absents du récit initial, ils ont néanmoins été introduits par l'enseignant pendant la discussion qui a suivi. Ainsi, dans le récit final, les nouveaux thèmes sont quasiment tous des réappropriations. En situation de suivi, ces nouveaux thèmes participent généralement à produire des requêtes d'information ou des demandes de justification. Au cours du suivi ce fut le cas à trois reprises :

Extrait 81 : Nouveau thème : « élévation »

1. **Prof** : et heu heu quand tu parles tu heu c- tu emploierais le terme d'élévation/
2. **Etu** : oui (.) parce que heu en fait je suis partie heu du bas

Extrait 82 : Nouveau thème : « accumulation »

1. **Prof** : mais (1.0) il y a aussi la dimension de l'accumulation
2. **Etu** : oui
3. **Prof** : donc comment est-ce que tu l'as:: comment est-ce que tu l'as comment dire heu: tu la penses
4. tu la produis cette accumulation/
5. (0.5)
6. **Prof** : est-ce que ça veut dire que là par exemple on est dans un dans une étape

Extrait 83 : Nouveau thème : « l'espace isolé »

1. **Prof** : on- y me semble qu'on en avait parlé maintenant ça me revient (.) l'idée que tu te sois heu
2. comme ça isolée du reste de: de l'espace
3. **Etu** : mh
4. **Prof** : heu: mh heu:: est-ce que est-ce que ça tu peux: en en dire deux trois mots/

Dans le premier exemple, il s'agit moins d'un nouveau thème que d'une reprise directe d'un terme employé par l'étudiante dans le récit initial. Comme dans l'exemple précédent, avec le terme « coloniser », la reprise produit une thématization au sens fort. Le terme devient l'élément focal (Burke, 1962) de la conversation. Dans les termes de Goodwin, il est mis en surbrillance (1994). Dans ce premier exemple, le thème est directement inséré dans la question tandis que dans les deux autres, l'émergence du thème et la question sont séparées. Chacune de ces questions ouvre une séquence d'explicitation où l'étudiante est invitée à s'exprimer à ce propos. Comme nous venons de le voir, il s'agit de questionner le projet dans une perspective de découverte du sens. Certes, la dimension évaluative demeure présente mais l'objet de ces questions est avant tout de l'ordre de l'heuristique et de l'interprétation. C'est un procédé interactionnel dont la fonction est de diriger le récit sur des propriétés restées dans l'ombre mais qui apparaissent à l'enseignant comme saillantes. L'enseignant participe donc pleinement à l'émergence de nouveaux thèmes. Rappelons qu'il s'agit d'une des caractéristiques de ces entretiens que d'orienter l'attention de l'étudiant sur les différents aspects ou notions afférentes au projet.

Le cas suivant est une invitation de l'enseignant à s'exprimer sur l'espace dans lequel l'installation prend place. Dans sa présentation initiale, l'étudiante n'aborde pas la question de l'espace qui apparaît à l'enseignant comme importante voire primordiale.

Extrait 84 : L'espace confiné

1. **Prof** : on- y me semble qu'on en avait parlé maintenant ça me revient (.) l'idée que tu te sois heu
2. comme ça isolée du reste de: de l'espace
3. **Etu** : mh
4. **Prof** : heu: mh heu:: est-ce que est-ce que ça tu peux: en en dire deux trois mots/
5. **Etu** : l'idée que ce soit à part/ dans un petit coin/
6. **Prof** : que tu aies choisi: de te mettre dans un coin: (.) d'avoir heu cette cloison qui clot encore plus
7. l'espace qui heu:
8. **Etu** : ben: (3.0) je sais pas trop comment l'exprimer mais: ça part de: de l'idée que pour commencer
9. à coloniser un espace il fallait que je lui trouve un espace ca-rac-téristique (.) c'est à dire heu:
10. qui me semblait heu déjà fournir quelques as-pérités °en gros°
11. **Prof** : oui
12. **Etu** : et du coup heu: donc j'ai fait le tour un peu des salles et
13. **Prof** : oui
14. **Etu** : c'est justement en ouvrant la porte que j'ai trouvé a- que j'ai trouvé ce coin (.) et: je travaille
15. pas mal sur le fait- des choses qu'on découvre (0.5) ou qui sont cachées
16. **Prof** : d'accord
17. **Etu** : et: aussi le fait que ce soit un peu à part je pense que ça m'aide à: à réfléchir en fait tout
18. simplement
19. (0.5)
20. **Etu** : à réfléchir cette cette construction
21. (0.5)
22. **Etu** : et: (.) comme si c'était un peu c'était un peu un monde à part aussi
23. (1.0)
24. **Etu** : des fois je le regarde et je me dis tiens c'est drôle heu si y avait des personnages qui vivaient là
25. (0.5) 'fin bon c'est c'est un peu à part mais: (.) l'idée que ouais c'est: (0.5) surtout que c'est:
26. c'est quelque chose à part et quand je reviens ici pour faire ce: ces assemblages je suis pas du
27. tout dans un même état d'esprit par exemple quand je sors (.) pour heu 'fin voir les photos sur
28. l'ordinateur ou ce genre de choses-là (0.5) je sais pas si c'est très clair (*rires légers*)
29. (1.0)
30. **Prof** : si: 'fin je comprends ce que tu veux dire heu mais j'ai l'impression que: quand tu dis ça (0.5) moi
31. en tous les cas (.) ça me fait penser: (.) aussi (.) à c'- quand les enfants jouent
32. **Etu** : mh
33. **Prof** : ils installent
34. **Etu** : oui c'est vrai
35. **Prof** : ils installent des heu: espaces et et et parfois c'est justement un espace confiné
36. **Etu** : mh
37. **Prof** : heu:: (0.5) et cet espace confiné il est aussi propice il est propice- notamment heu: moi ce que
38. je te conseille c'est y a un texte heu: 'fin c'est c'est une heu transcription d'une conférence de
39. Michel Foucault
40. **Etu** : mh mh
41. **Prof** : qui s'appelle qui est un texte connu sur heu la notion d'hétérotopie
42. **Etu** : mh mh

L'enseignant se remémore un précédent suivi de projet pendant lequel le thème de l'espace fut abordé (L.1). Il formule, comme souligné précédemment, une question qui invite l'étudiante à développer ce point. Insistons sur la fonction de requête d'information de ce type de question qui ne relève pas, ici, des questions socratiques destinées à évaluer les connaissances de l'interlocuteur. Nous ne sommes pas en présence d'un format interactionnel de type IRE (Interrogation, Réponse, Evaluation). Nous interrogerons plus loin les séquences IRE dans le chapitre 2 de la partie 4 sur l'évaluation. Ici, la

question a pour fonction de mettre (ou remettre) à l'ordre du jour une propriété saillante du projet. En réponse, soit l'étudiante est en mesure d'explicitier et de rendre compte de cette propriété, dans ce cas elle informe l'enseignant, soit elle apparaît comme une propriété qui n'a pas été prise en compte ou explorée, alors émerge une séquence d'interprétation au pied levé de la façon dont cette propriété ou ce thème résonne avec le projet. Lorsque l'enseignant ne pose pas la question, il présuppose, semble-t-il, que son interlocuteur n'est pas en mesure de l'informer. Il se lance alors lui-même dans une séquence interprétative comme dans l'exemple précédent portant sur le terme coloniser.

En réplique à la question, l'étudiante, à la ligne 5, produit une demande de confirmation en reformulant « isolé du reste de l'espace » (L.2) par « l'idée que ce soit à part/ dans un petit coin/ ». Le format de la confirmation par l'enseignant est intéressant. S'il débute par une procédure ordinaire de confirmation qui consiste en une reprise des termes « te mettre dans un coin: » avec un allongement syllabique sur la dernière syllabe indiquant ici, qu'il s'agit d'un aspect (se mettre dans un coin) parmi d'autres, il poursuit alors le relevé des aspects. Autrement dit, il s'engage dans une recherche des formes issues de la perception : « d'avoir heu cette cloison qui clot encore plus l'espace » (L.6) qui expriment la propriété susmentionnée.

Le récit qui suit est plutôt vague et improvisé. Les nombreuses hésitations et les énoncés explicites (« je sais pas trop comment l'exprimer » (L.8), « je sais pas si c'est très clair », L.28), ne manquent pas pour caractériser le caractère à la fois improvisé et incertain du récit. La narration de l'étudiante ménage une place centrale à l'énonciateur ainsi qu'une sélection des faits et événements qui rapportent l'expérience vécue : « j'ai fait le tour un peu des salles » (L.12 et autres occurrences lignes 14, 17 et 24). Cela confère au récit les caractères prévalents ordinairement dans les récits d'expérience personnelle. Ces rapports d'expérience, s'ils informent indéniablement d'une démarche ou de l'histoire d'un projet, sont des informations de second plan parfois positionnées en préface (L.14) d'informations d'une portée plus générale (L.15). Les rapports d'expérience ont une moindre importance que les descriptions et les catégorisations généralisantes et ne saurait être l'expression de la qualité réflexive attendue. L'étudiante rend compte en partie de ces différents statuts épistémiques des connaissances produites mises en récit dans cet exemple. Ainsi, à la ligne 25, elle qualifie de « un peu à part » l'expérience personnelle relatée immédiatement avant.

Loin de juger négativement ce récit plutôt vague parsemé de multiples rapports d'expérience personnelle, l'enseignant affiche une bienveillance manifeste et tente une poursuite thématique : « les enfants jouent », « ils installent », « c'est justement dans un espace confiné » (L.30 à 35). Au niveau sémantique, le champ domaniale de l'enfance semble ressaisir un élément du récit marqué par une certaine naïveté et qui convoque un imaginaire enfantin (L.24). Le thème est présenté comme le

résultat d'une inférence : « ça me fait penser », l'enseignant le reliant à des éléments narratifs exprimés précédemment par l'étudiante. Il se présente comme une reprise indirecte et libre de traits sémantiques qui ne constituent pas encore un thème. Ce cas est éclairant sur la collaboration dans la construction du récit et l'émergence de nouveaux thèmes. La formulation qu'il produit à partir de la ligne 30 n'est pas dans un rapport de reformulation savante ou institutionnelle d'une narration vague.

Les inférences que l'enseignant tire du récit de l'étudiante sont de l'ordre du raisonnement analogique, de l'association d'idée, autrement dit de procédure de découverte. L'une des façons d'initier ce type de procédure est de recourir à l'expression « ça me fait penser à » (L.31). Cependant, on observe un phénomène de notionalisation venant conclure cette séquence. Tout ce cheminement thématique aboutit à un concept philosophique, d'ailleurs très souvent cité en référence dans les écoles d'art, l'hétérotopie. Comme le thème de l'enfance, ce concept semble émerger par association d'idées. Là encore, il ne s'agit pas d'une catégorisation qui interviendrait comme la reformulation institutionnelle d'une formulation profane. Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'affirmer que le projet de l'étudiante relève de l'hétérotopie mais que ce concept peut avoir un intérêt pratique pour le projet.

Lors de la présentation face au groupe, l'étudiante réemploie d'emblée le thème de « l'espace confiné » (L.2 de l'extrait 39). Ce thème est reconvoqué dès le début pour solutionner un problème d'ordre pratique : l'installation ne peut être vue de tout le monde compte tenu de l'espace réduit dans lequel elle s'inscrit. Elle précise donc que la configuration qu'elle souhaite donner à l'espace est celle dans laquelle se trouve l'installation lorsque la paroi mobile referme en partie l'espace : « je la laisserai comme ça on aurait juste une entrée possible mais en gardant la piè- l'aspect confiné de l'espace parce que c'est important pour moi (*fait pivoter la paroi*) donc en fait heu pour ce projet (0.5) »

Le thème de « l'espace confiné » est présenté comme le résultat d'une décision, d'un choix (L.2) : « en gardant la piè- l'aspect confiné de l'espace parce que c'est important pour moi ». L'appropriation du thème est complète. L'attention portée par l'enseignant au caractère confiné de l'espace, conféré notamment par la paroi mobile, a engagé l'étudiante à prendre une décision sur les moyens de produire (dans notre exemple, de maintenir) l'effet esthétique relatif à cet aspect confiné.

L'étudiante reprend ensuite le thème de l'enfance. Comme pour le thème de l'espace confiné, elle met en avant l'enjeu esthétique exprimé par ce thème et rend compte en même temps, à l'enseignant, de sa capacité à se réapproprier de façon pertinente, c'est-à-dire sur le plan des enjeux esthétiques, les thèmes et propriétés abordés en suivi individuel. L'étudiante établit lors cette présentation finale, une relation entre l'espace du projet – l'embrasement d'une fenêtre dans un angle de pièce – et

l'environnement plus ou moins proche – la cour de récréation d'une école primaire qu'il y a derrière la fenêtre :

6. [...] j'ai essayé de: de les assembler dans une sorte d'architecture en: en tenant
7. compte vraiment de l'espace dans lequel je les ai inscrits (0.5) qui est d'abord bah cet
8. encadrement de fenêtre (0.5) qui donne sur une cour de récréation (tousse) et donc heu je me
9. suis un petit peu approprié ce ce coin de: de pièce comme heu: comme mon terrain de jeu

Elle déploie le thème en faisant une analogie entre son projet et le lien qu'établit l'enseignant entre « espace confiné » et « enfance ». En reprenant à son compte ces ressources sémantiques, elle parvient à mettre en évidence et revendiquer une propriété esthétique, propriété relevant de l'in-situ. Le thème de l'enfance a réussi à trouver un écho dans le projet. Sur le plan séquentiel, l'argument avancé en L.7 et 8 qui étaye l'importance du choix de l'espace pour le projet devient une réponse pertinente à la question posée lors du suivi individuel lorsque l'enseignant l'invite à s'exprimer sur ce thème de l'espace. Le caractère descriptible de la pertinence n'est ici pas probant. Cependant, la pertinence de cette réponse peut être observée indirectement par l'absence d'évaluation négative exprimée par l'enseignant sur ce point.

En effet, même s'il privilégie les commentaires des autres étudiants sur le projet de leur collègue, l'enseignant n'hésite pas à questionner voire évaluer le projet et le discours pendant ou après la présentation. Pour terminer la comparaison des récits de projet, observons la façon dont l'enseignant intervient lorsqu'il juge négativement la pertinence d'un nouveau thème dans la présentation finale. Il s'agit ici d'une reprise thématique de « l'idée d'accumulation ». L'étudiante en tire une inférence qu'elle exprime en établissant un parallèle avec des « autels hindous ». La pertinence de ce parallèle sera rapidement questionnée par l'enseignant immédiatement après (Extrait 85 : Les autels hindous) ainsi qu'à l'issue de la présentation, de façon plus détaillée (Extrait 86 : La religion hindoue).

Extrait 85 : Les autels hindous

1. **Etu :** et tout en restant dans un: dans un univers un peu magique aussi et heu voire même un peu
2. heu spirituel parce que je me suis aussi pas mal inspiré heu des: des autels heu hindous (0.5)
3. qui sont très: très chargés (.) donc heu l'idée de d'accumulation et de quelque part un peu
4. d'offrandes avec heu tout un tas de petits- petits objets qui sont là comme heu comme si on les
5. avait offerts en fait
6. **Prof :** offerts à qui/
7. **Etu :** ben heu ça pourrait être heu à un dieu bien sûr parce que pour moi le spirituel c'est assez
8. Important

Extrait 86 : La religion hindoue

1. **Prof :** est-ce qu'on peut articuler des formes qui f- qui feraient références- parce que tu parlais
2. d'au/tels
3. **Etu :** mh mh
4. (0,8)
5. **Prof :** d'autels par rapport à la religion hindou (.) est-ce une religion que tu connais/
6. **Etu :** mh: pas trop
7. **Prof :** [pas trop
8. **Etu :** [mais effectivement je m'étais renseignée sur cet heu cette imagerie-là heu: de: de l'autel
9. (0,5)
10. **Etu :** et: ça m- [c'est c'est
11. **Prof :** [d'une manière générale (.) peut-être que des autels on en trouve dans dans
12. [d'autres cultures
13. **Etu :** [oui c'est: j-
14. **Prof :** plus particulièrement heu:
15. **Etu :** heu mh: c'est surtout l'aspect heu: bah très chargé et où chacun ramène quelque chose

L'étudiante ne fait aucune mention du thème 'hindou' pendant le suivi de projet que ce soit dans la présentation initiale ou au moment où le thème de l'accumulation est abordé. Les autels hindous constituent le seul thème à faire l'objet de questions et remarques de l'enseignant à l'issue de la présentation. Ces remarques sont principalement exprimées sous la forme interrogative. Cette forme contribue à produire une critique implicite et de faible intensité (voir partie 4, chapitre 2.2). Autrement dit, il ne porte pas une évaluation catégorique et stricte. Il se montre plutôt bienveillant et maintient une relation de collaboration. Néanmoins, il exprime ses doutes quant à la pertinence de l'analogie entre l'accumulation de petits objets et la convocation du thème des autels hindous.

Cette analyse comparative du récit d'un même projet permet une description des dynamiques thématiques par une approche interactionnelle. Lors du suivi individuel, les contributions au récit de l'enseignant suivent des procédés interactionnels comme la mise en évidence d'une saillance, qu'elle soit issue de la perception directe des formes matérielles du projet ou qu'elle soit de l'ordre du lexique, comme avec l'exemple de la reprise du terme « coloniser ».

Les thèmes qui ont fait l'objet d'une discussion pendant le suivi resurgissent généralement lors du rendu final. Il s'agit d'une injonction tacite à prendre position vis-à-vis de ces nouveaux thèmes. Nous avons également montré que le récit final était lui-même le lieu d'émergence de thématiques nouvelles directement dérivées des thèmes mis en évidence et discutés lors du suivi (ex : la cour de récréation, les autels hindous). La description de ces poursuites thématiques éclaire, dans une certaine mesure, les inférences réalisées par l'étudiant entre les deux situations de parole. En termes de séquentialité, les nouveautés narratives du récit final sont à saisir comme des réponses à des problèmes ou questionnements soulevés lors de l'entretien individuel. Ainsi, l'analyse thématique

recoupe l'analyse séquentielle qui, rappelons-le, est une approche en termes de description des actions réalisées par la langue.

Ce cas illustre également la contribution du verbal à construire l'œuvre autant que les éléments matériels qui la composent. Le verbal participe à déployer l'espace symbolique de l'œuvre. Ici, l'entretien avec l'enseignant n'a pas modifié de façon notable l'aspect matériel du projet mais a participé à construire autrement le sens du projet, à l'étoffer en le cadrant dans des préoccupations esthétiques.

Conclusion

Qu'est-ce que l'analyse des récits de projet nous dit du discours artistique dans les écoles d'art ? En conclusion, l'analyse des récits montre le caractère institué de cette pratique narrative. Le récit de projet fait l'objet d'un apprentissage pratique, « sur le tas ». Apprendre à parler de son travail peut être considéré comme un apprentissage de la perception. Dans les récits de projet, la parole n'est pas un plaidoyer mais plutôt un guide permettant de circuler dans et autour du projet. Au cours de ces conversations, le rôle de l'enseignant est d'aider l'étudiant dans cet apprentissage du regard, de la perception mais également de la catégorisation et de la structuration narrative.

Cette maîtrise progressive des attentes et implicites des récits de projet prend appui sur la compétence narrative ordinaire des récits d'expérience personnelle, compétence qui constitue l'essentiel des récits de projet. Les propriétés institutionnelles du récit de projet sont observables au niveau de la structuration et de la hiérarchisation des informations relatées. Ainsi, un récit de projet qui se cantonne au plan de la description attestera généralement d'un manque de recul ou de « réflexion », pour reprendre un terme employé par les enseignants. À l'inverse, un récit trop générique ou trop abstrait peut souligner un manque d'attention des saillances perceptives du projet. Les enseignants pouvant considérer que l'étudiant délaisse les aspects plastiques au profit du notionnel.

Les récits de projets ont été abordés à différents niveaux d'analyse. Par une approche praxéologique du langage, nous avons identifié dans un premier temps, trois actions majeures réalisées par l'étudiant : décrire, problématiser et justifier. L'étudiant rend-compte de l'état actuel de son projet mais également de son histoire et de son cheminement qu'il évalue sur le plan esthétique en affichant ainsi ses compétences réflexives. Comme en atteste l'évolution des récits entre les étudiants débutants et les étudiants plus expérimentés, la sélection des faits et événements qu'il est pertinent d'intégrer au récit de projet fait l'objet d'un apprentissage.

Ensuite, par l'étude des enjeux relevant d'une sémantique interactionnelle, nous avons essayé de rendre compte des pratiques de généralisation comme le recours à l'abstrait ou au notionnel. Dans le contexte institutionnel de l'enseignement de l'art, l'expression générique du sens d'un projet ou d'une œuvre est une question centrale. Catégorisés par les membres de « discours théorique », ou de « réflexion », les phénomènes langagiers de généralisation et de notionalisation par l'étudiant font l'objet d'une évaluation tacite de ses capacités réflexives. Les phénomènes de généralisations ont été décrits au niveau lexical ou catégoriel mais également au niveau du discours, c'est-à-dire de la totalité du récit de projet. De plus, nous avons relevé différents types de généralisation, certains étant des

procédés de sens commun comme les résumés introductifs : « l'idée c'est ... », quand d'autres relèvent davantage de l'ambition conceptuelle, de la volonté de construire le sens de l'œuvre ou du projet par la mobilisation de notions ou concepts spécifiques aux arts plastiques ou visuels.

Les notions mobilisées par les étudiants dans leur récit de présentation sont évaluées et comparées aux formes issues de la perception. Plus globalement, l'évaluation se fonde sur une dialectique entre discours et perception directe. Si les discours descriptifs peuvent être contredits par l'observation des formes matérielles du projet, l'enjeu devient particulièrement prégnant dès lors que les discours tendent vers le conceptuel ou l'abstrait. S'inscrivant dans cette problématique bien connu du rapport entre la perception et l'intellection, notre contribution en explore les procédés et les dynamiques, ses accomplissements pratiques, les façons dont ils se réalisent dans l'interaction.

Ensuite, par une approche thématique, nous avons mis en lumière les effets des commentaires et remarques de l'enseignant lors d'une situation de suivi sur les récits ultérieurs produits par l'étudiant. En comparant les récits successifs d'un même projet, il devient possible de décrire les procédés qui mènent à une stabilisation du récit en s'appuyant notamment sur les reprises des thèmes d'un récit à l'autre. Dans le même temps, nous avons montré que les requêtes d'informations et les évaluations de l'enseignant pendant un suivi de projet, sont des ressources déterminantes dans l'abandon de certains thèmes et l'émergence de nouveaux.

Pour terminer, tentons de revenir à notre point de départ. Qu'avons-nous, à ce stade, potentiellement appris du rapport qu'entretiennent mutuellement l'art et le langage ? On l'a dit d'entrée, le discours sur l'art est un lieu commun qui, comme tout lieu commun, est difficilement tenable d'une seule prise. Le contexte scolaire impose un cadrage spécifique qui n'est pas celui, par exemple, des expositions, des contextes de médiation ou des relations marchandes. Mais ce contexte scolaire nous a permis d'observer comment des futurs acteurs des mondes de l'art ou de la création et parmi eux, des futurs artistes, sont formés à la conduite de projets à prétention esthétique. Par une approche praxéologique des faits langagiers, nous dépassons la traditionnelle opposition entre l'œuvre et le langage pour insister sur le rôle du langage en termes d'action participant à l'élaboration d'un projet d'œuvre ou plus largement, d'un projet de création esthétique à l'image des projets de design.

Partie 4 : L'évaluation

L'évaluation est une notion qui traverse à la fois les réflexions sur l'art et les questions d'enseignement. Pour les membres des écoles d'art, l'évaluation est une activité complexe et, à certains égards, problématique. Cette difficulté trouve un écho dans la question du jugement esthétique telle qu'elle a été traitée en philosophie et croise en même temps des préoccupations pédagogiques. Compte tenu de la position institutionnelle dominante de la philosophie en général et de l'esthétique en particulier dans le champ des arts plastiques contemporains, il apparaît nécessaire de positionner notre étude des phénomènes évaluatifs en regard de ce champ disciplinaire. Nous débuterons donc cette quatrième partie en présentant brièvement les conceptions traditionnelles du jugement esthétique afin d'établir un dialogue entre l'esthétique et les études interactionnelles d'inspiration ethnométhodologiques.

Le jugement esthétique

La philosophie esthétique dégage trois conceptions du jugement esthétique : *l'objectivisme*, le *subjectivisme* et le *relativisme*⁷⁸. *L'objectivisme* postule que la beauté ou la laideur est dans l'objet telles des propriétés objectives de celui-ci. L'objet est intrinsèquement beau ou laid et en tant que spectateur, nous percevrions directement cette beauté ou cette laideur. L'objectivisme soutient donc que l'appréciation ou le jugement peut être vérifié par l'objet lui-même. Ce dernier peut donc départager les jugements contradictoires puisque sa valeur est une propriété objective et intrinsèque. Il est nécessaire de bien distinguer la reconnaissance d'une propriété (être rouge, être grand, etc.) comme cause de l'appréciation esthétique – ce qui ne relève pas de l'objectivisme – et la reconnaissance des valeurs considérées comme des propriétés objectives (être beau, bien, bon ou mauvais, moche, bizarre, etc.)

Le *subjectivisme* apparaît chez Kant dans la *Critique de la faculté de juger*. Pour Kant, le jugement esthétique s'oppose au jugement de connaissance qui, lui s'apparente à un jugement logique, et relève du subjectif (Kant, 1790, p.130 cité par Genette, 2010, p. 496). « Ce principe déterminant, nous dit Genette, est un sentiment de plaisir ou de déplaisir, et le jugement esthétique de type "Cet objet est beau" ne fait absolument rien d'autre qu'exprimer ce sentiment, sur lequel, comme tout sentiment, aucun argument, aucune démonstration ni aucune "preuve" objective, s'il en était, ne peut agir effectivement » (Genette, 2010, p. 496-497). Pour réfuter la prétendue objectivité des jugements esthétiques, Kant met en avant le caractère objectivant des expressions de plaisir ou de déplaisir, le sujet « parle alors de la beauté comme si c'était une propriété des choses » (Kant, 1790, p.130 cité par Genette, 2010, p. 503). Genette rappelle que « ce que l'on peut appeler l'objectivation du jugement,

⁷⁸ Pour une synthèse, voir Genette, 2010, p. 487 et suivantes.

[...] c'est la tendance naturelle à attribuer à un objet, comme une propriété objective, la "valeur" qui découle du sentiment qu'on éprouve à son endroit » (*Ibid.*, 2010, p. 508). Le subjectivisme distingue l'objectivité et l'objectivation en s'appuyant sur le constat suivant : les jugements sont souvent exprimés *comme s'il s'agissait* de propriétés de l'objet.

Pour finir, le *relativisme* est une conséquence directe du subjectivisme et désigne la diversité des jugements et l'impossibilité de les départager car rappelons qu'on ne peut, selon le subjectivisme, contester le sentiment d'un sujet à aimer telle ou telle chose. Il est possible d'être en désaccord mais pas de refuser le jugement esthétique d'autrui. Si le relativisme découle du subjectivisme, certaines conceptions, notamment celle de Kant, s'en défendent et s'en prémunissent en soulignant, entre autres, que tout jugement esthétique prétend à l'universalité, il « exige l'assentiment de tous » (*Ibid.*, 2010, p. 503), ce que ne manque pas de critiquer Genette.

L'évaluation dans les études interactionnelles

En philosophie, le jugement esthétique a donc traditionnellement été abordé sans considération pour sa dimension sociale. Bourdieu critique la conception kantienne du jugement esthétique en mettant en évidence les « variations sociales du jugement de goût » (Bourdieu et Darbel, 1966), produit de l'éducation et moyen de distinction (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu et Saint Martin, 1976). Il ne s'agit donc plus de penser le jugement esthétique uniquement dans un rapport entre l'acteur et l'objet évalué donc dans un débat entre objectivité (de l'objet) et subjectivité (de l'acteur, du sujet) mais bien de souligner les effets de ces jugements esthétiques en termes de normativité et d'ordre social (Bourdieu, 2002, p. 161 (première édition 1981)). Bourdieu soulignait que la conception kantienne du jugement esthétique est une conception socialement située qui s'ignore dans le sens où elle revendique l'ordre social du goût en affirmant la supériorité des « préférences de l'intelligentsia bourgeoise de son époque » (Duval in Sapiro et al., 2020).

La linguistique interactionnelle s'inscrit dans la continuité de cette critique sociale du jugement esthétique, moins sur les rapports de distinction de classes qu'en contribuant à mieux comprendre la façon dont les jugements sont effectivement produits par les acteurs. Cette démarche empirique de description et d'analyse des phénomènes évaluatifs est une méthode de mise à l'épreuve des constructions théoriques. Décrire les pratiques des acteurs par lesquelles ces jugements, ces *évaluations* (pour reprendre la terminologie de la linguistique interactionnelle) sont accomplies, c'est se donner les moyens de saisir les dynamiques évaluatives dans toute leur complexité et notamment le rôle du langage et de l'interaction dans la production de jugements ou d'évaluations au sens large.

Kant définit le goût comme « la faculté de juger et d'apprécier un objet ou un mode de représentation par une satisfaction ou un déplaisir, indépendamment de tout intérêt. On appelle beau l'objet d'une telle satisfaction » (1990, p.139 (1790)). Or la construction microsociale du goût, c'est-à-dire dans le contexte de l'interaction, est soumise à des contingences qui infirment en partie cette définition, car les jugements peuvent être accomplis pour réaliser d'autres actions que celles de communiquer son hypothétique goût personnel notamment celles relatives à l'accord et au désaccord. Dans le contexte d'une suite de deux évaluations produites par des locuteurs différents, Pomerantz (1984) montra par exemple que la seconde évaluation est préférentiellement en accord avec la première. Les jugements ne peuvent être réalisés hors des enjeux locaux de l'interaction comme le statut des participants, les asymétries en termes d'autorité ou de connaissance ou encore le positionnement dans la chaîne d'action, c'est-à-dire hors de la position dans la séquence conversationnelle.

Le *relativisme*, par exemple, pose sur un pied d'égalité les jugements des uns et des autres. Cependant, le rapport d'égalité de jugement entre enseignant et étudiant semble moins évident, l'enseignant faisant le plus souvent autorité même si cette autorité se heurte à l'autorité de l'auteur sur les directions à suivre pour la poursuite du projet. Le *subjectivisme*, lui, semble trouver un certain écho parmi les étudiants en particulier lorsqu'il s'agit de s'opposer ou de critiquer les évaluations qui leurs sont faites. Les étudiants se plaignent parfois des évaluations contradictoires pouvant leur être émises par les différents enseignants. Si des jugements contradictoires sont une réalité, nous verrons qu'ils ont tendance à fortement diminuer dès lors que plusieurs enseignants participent ensemble à la même situation d'interlocution, typiquement un bilan. En participant à une conversation commune, les enseignants tendent généralement à accorder dans le cours même de l'interaction leurs évaluations.

Ainsi, les enseignants ou les étudiants doivent, dans le vif de l'interaction, se prononcer sur des objets, des paroles ou des personnes. Comment les acteurs se coordonnent-ils pour produire des évaluations ? Comment résolvent-ils, dans la pratique, ce problème de l'évaluation esthétique des projets ?

Les interactions entre enseignants et étudiants sont constellées d'évaluations que nous nous proposons de décrire. L'une des tâches des enseignants est d'attribuer des crédits et des appréciations aux étudiants. Ces derniers seront inscrits sur un bulletin comme dans la plupart des institutions scolaires. Cette évaluation formelle est pour beaucoup d'enseignants une tâche administrative de peu d'intérêt et ne reflète pas, selon eux, l'enjeu véritable de l'activité évaluative à laquelle ils participent. L'évaluation ne se limite pas à la notation ou à l'évaluation au sens administratif du terme. Toutes les évaluations ne concernent pas le projet. Certaines ont pour objet l'étudiant ou ses actions quand d'autres visent plus généralement des choses du monde matériel et idéal. D'autres part, les étudiants

eux-mêmes produisent, en certaines circonstances, des évaluations de leurs propres travaux qui seront soumises à leur tour au regard évaluateur des enseignants.

De façon générale, les évaluations parsèment les conversations ordinaires. Elles sont inhérentes aux activités sociales (Lindström et Mondada, 2009 pour une synthèse récente). L'analyse de conversation aborde les phénomènes relatifs à l'évaluation dans une perspective interactionnelle et séquentielle notamment par l'étude des enchaînements d'évaluations d'un participant à l'autre et donnant lieu à une séquence de plusieurs évaluations coordonnées entre-elles (Pomerantz, 1984). Les procédures conversationnelles pour y parvenir ont été décrites et les régularités dans les séquences d'action, mises en évidence. Ces évaluations coordonnées sont de natures variées et se situent sur différents plans d'analyses : « Le mot "évaluation" peut en fait être utilisé pour faire référence à une série d'événements qui existent à des niveaux d'organisation analytiquement distincts. » (Goodwin et Goodwin, 1987). Quatre niveaux analytiques correspondant à quatre classes de phénomènes ont ainsi été mis en évidence : (1) les segments d'évaluation, (2) les signaux d'évaluation, (3) les actions d'évaluation, (4) l'activité d'évaluation.

Les *segments d'évaluation* sont simples à repérer car parfaitement identifiables dans le flux de parole, avec un début et une fin, par exemple, un mot ayant une charge évaluative manifeste tels les adjectifs « beau », « bien » ou « horrible ».

Les *signaux d'évaluation*, eux, ne relèvent pas du segmental, c'est-à-dire de phénomènes pouvant découper le flux de parole en plus petites unités. Les signaux réfèrent principalement au prosodique comme l'intonation mais aussi à des manifestations non vocales comme l'expressivité particulière d'une attitude corporelle ou d'un geste (Goodwin M., 1980). Ce n'est pas le geste en lui-même, ce dernier étant identifiable comme un segment (non verbal) mais la façon dont il se déploie, son expressivité.

Les *actions d'évaluation* désignent un type particulier d'acte de parole comme une critique ou un compliment. Pour réaliser une telle action, un participant mobilisera une intonation particulière (de l'ordre du signal d'évaluation) et il pourra également, même si ce n'est pas une condition nécessaire, faire usage d'adjectifs qui sont en soi, porteurs d'une charge évaluative. Une action d'évaluation peut aussi être considérée comme un segment d'évaluation car possédant un début et une fin identifiable dans le flux de parole. Le segment peut être de l'ordre du mot mais aussi d'unités plus grandes comme le syntagme – un groupe de mots – ou l'énoncé.

Enfin, l'*activité d'évaluation* peut se définir comme une interaction ou une séquence conversationnelle relevant de l'évaluation :

les évaluations peuvent être organisées comme une activité interactive qui non seulement inclut de multiples participants, mais qui englobe également des types d'action qui ne sont pas eux-mêmes des évaluations. On peut appeler cela une activité d'évaluation. Dans le cadre de cette activité, les individus produisent non seulement leurs propres actions d'évaluation, mais ils surveillent également les actions d'évaluation pertinentes des autres [notre traduction]⁷⁹ (*Ibid.*, p.9).

Outre la diversité des phénomènes relevant de l'évaluation et de leur appartenance à des niveaux d'analyses distincts, les études interactionnelles sur l'évaluation se sont également intéressées à la façon dont les participants gèrent l'accord et le désaccord dans les séquences évaluatives. Autrement dit, comment un participant se positionne vis-à-vis d'une évaluation précédemment formulée par son interlocuteur (Goodwin et Goodwin, 1992b). Dans le contexte des écoles d'art, cette question de l'accord se traduit par exemple dans la façon dont un étudiant se positionne face à une critique ou un compliment émis par un enseignant ou encore dans les procédés interactionnels par lesquels les membres d'un jury en situation de bilan manifestent leur accord ou leur désaccord avec une évaluation de leur collègue. Ces enchaînements d'actes évaluatifs produits par des locuteurs différents sont le lieu de la gestion de l'accord entre les participants, notamment en modulant l'intensité des évaluations en augmentant ou en diminuant ses propres évaluations par rapport à celles de son interlocuteur (Lindström et Heinemann, 2009).

L'étude de l'évaluation en contexte d'enseignement met en exergue les statuts et droits épistémiques des participants – étudiants et enseignants – ainsi que le rôle de l'évaluation dans les processus d'apprentissage et d'accès à la connaissance (Heritage, 2012 ; Heritage et Raymond, 2005 ; Heritage et Heritage, 2013), de maîtrise des savoir-faire et d'acquisition des compétences interactionnelles. Nous aborderons à la fois, l'évaluation esthétique des projets réalisés par les étudiants et l'évaluation dans sa dimension pédagogique, autrement dit en faisant apparaître les spécificités de l'évaluation en contexte scolaire (objectifs à atteindre en fonction du niveau, prise en compte de la progression ou des aspects relatifs à la discipline comme l'absentéisme). Il ne s'agira donc pas de se limiter au seul référent que constitue l'œuvre ou le projet comme objet d'évaluation, ni d'adopter une approche normative de l'art.

Cette quatrième et dernière partie consacrée à l'évaluation est composée de cinq chapitres. Le chapitre 1 : *L'Évaluation d'un projet : entre perception et imagination*, est une discussion du concept de *mutable object* (Fasulo et Monzoni, 2009) autrement dit des objets pouvant être modifiés,

⁷⁹ [...] *assessments can be organized as an interactive activity that not only includes multiple participants, but also encompasses types of action that are not themselves assessments. This can be called an assessment activity. Within this activity individuals not only produce assessment actions of their own but also monitor the assessment relevant actions of others*

transformés. Lorsqu'un objet de ce type est évalué négativement, l'évaluation est interprétable comme un motif à agir, c'est-à-dire comme une proposition implicite à modifier l'objet. Nous insisterons sur la possibilité qu'ont les objets imaginaires, les projets non encore réalisés, d'être des *objets transformables* au sens de Fasulo et Monzoni, la présence matérielle de l'objet n'étant pas une condition nécessaire à la définition de ce concept. Le chapitre 2 : *Les enjeux pédagogiques de l'évaluation*, replace l'évaluation dans le cadre de l'enseignement et de la pédagogie. Nous montrerons l'importance de la *progression* comme critère d'évaluation des travaux des étudiants. L'état actuel d'un projet est alors jugé à la lumière d'un état antérieur. Nous poursuivrons par la description des différents formats de production des critiques dans le contexte de la création et des écoles d'art. Nous analyserons notamment les procédés d'atténuation de ces critiques afin de rendre compte des différents degrés d'intensité. Nous nous interrogerons ensuite sur la quasi-absence dans notre corpus des questions socratiques initiant des séquences évaluatives appelée IRE (*Initiation, Response, Evaluation* (Mehan, 1979)), qui est pourtant l'une des procédures interactionnelles les plus courantes en milieu pédagogique. Ce chapitre s'achève par la mise en évidence de l'objet sur lequel porte majoritairement l'évaluation en école d'art que constitue la réflexivité des étudiants sur leurs projets. Le chapitre 3 : *Les évaluations produites par l'étudiant*, aborde la question des évaluations produites par l'étudiant lui-même sur son propre travail ainsi que sur le monde. Nous soulignerons ainsi le rôle du jugement esthétique porté sur le monde, les évaluations externes au projet, comme ressource créative initiale des projets artistiques. Concernant son projet, nous nous demanderons comment un étudiant conçoit et réalise une autoévaluation positive ou une autocritique et dans quels buts ? Sur le plan pratique, il s'agit par exemple pour l'étudiant de défendre son travail lors d'un bilan en soulignant les aspects positifs tout en évitant soigneusement les éloges francs à soi-même. Le chapitre 4 : *L'évaluation en situation de bilan*, aborde l'évaluation à un niveau d'analyse plus large, celui de *l'activité d'évaluation* afin de comprendre comment les actes évaluatifs s'organisent tout au long d'une situation de parole elle-même entièrement tournée vers l'évaluation. Nous verrons également qu'il règne en bilan une asymétrie dans la production des évaluations négatives et positives. Cette quatrième partie s'achève avec le chapitre 5 : *Les délibérations*, par une analyse des évaluations produites dans cette situation de parole par rapport à celles réalisées en bilan, en présence de l'étudiant et des projets.

Chapitre 1 : L'évaluation d'un projet, entre perception et imagination

À la suite des travaux pionniers de Pomerantz (1984), Fasulo et Monzoni interrogent ce qu'elles considèrent comme un point aveugle de cet article⁸⁰ et des travaux suivants en analyse de conversation portant sur l'évaluation, à savoir les évaluations produites en présence de l'objet et lorsque ce dernier est lui-même soumis à l'action pratique des participants. Ils désignent ce type d'objet par le concept de *mutable object* que nous traduirons par *objet transformable*. Fasulo et Monzoni proposent d'explorer plus en détails les situations d'évaluation dont le référent évalué est à la fois directement accessible mais aussi modifiable, l'objet en question étant le produit d'une activité de création soumis au regard du ou des créateurs. Elles s'appuient pour cela sur des interactions enregistrées dans un atelier de mode du sud de l'Italie entre le designer et les deux tailleurs ayant réalisé le prototype. L'enjeu de l'interaction est d'évaluer le prototype avant de lancer la production en série.

Ce type de situation d'évaluation est assez semblable à ce que nous pouvons trouver en école d'art lors des suivis de projet ou même des bilans. L'enjeu est certes différent mais les deux propriétés centrales que sont la présence de l'objet et son caractère modifiable sont similaires. Sur le caractère modifiable de l'objet évalué, un exemple permet de bien comprendre les différences que cela implique en termes de production d'évaluation par rapport à une situation d'évaluation où l'objet ne peut pas subir de transformation de la part des interlocuteurs. Les visiteurs d'une exposition de peinture produiront ainsi des évaluations d'un type tout à fait différent car leurs évaluations ne seront pas conçues (*designed*) pour produire des actions pouvant engager l'intégrité de l'objet, sauf, marginalement, de façon fictive si le visiteur lance : « à sa place j'aurai fait de telle sorte ou de telle autre ».

Fasulo et Monzoni tirent la conclusion suivante : une évaluation a une valeur prospective. Ainsi l'évaluation négative produite dans ce type de contexte est interprétable comme une demande de solution à mettre en œuvre. Les évaluations négatives projettent une modification de l'objet. Dans l'exemple qu'elles analysent, le prototype de veste fait l'objet d'une évaluation négative de la partie arrière, le dos de la veste étant jugé trop évasé par l'un des deux tailleurs. Cette critique est analysée comme un motif à agir, un motif à transformer le prototype, autrement dit une demande implicite adressée au designer de modifier la veste : « Les évaluations [négatives] s'orientent ici vers une action

⁸⁰ Pomerantz identifie plusieurs types d'évaluation dont les évaluations en présence de l'objet mais s'attache en premier lieu à décrire les phénomènes évaluatifs d'événements et d'objets passés autrement dit qui ne peuvent plus être mobilisés en ayant directement recours à la perception.

qui va changer la forme de certaines choses dans le monde [notre trad.] » (Ibid., p.374, notre traduction)⁸¹ À l'inverse, les évaluations positives arrêtent ou figent la forme de l'objet en validant les décisions et les choix opérés pour atteindre cet état de chose.

4.1.1 Les objets transformables

Les évaluations négatives interprétables en tant que demandes de solution à mettre en œuvre sont, pour Fasulo et Monzoni, la conséquence des propriétés des objets transformables. Il semble néanmoins que ce soit autant le caractère présent et transformable de l'objet que le statut de participation des interactants qui permette d'interpréter une évaluation négative comme une demande de solution ou une proposition d'action. Ils peuvent le modifier, ils en ont le pouvoir. Ils sont *a minima* implicitement autorisés à émettre ce type de proposition de modification que projette l'évaluation négative.

Une seconde nuance nous apparaît nécessaire au sujet de la présence de l'objet dans le champ environnant et donc de sa disponibilité comme condition pour l'interprétation des évaluations négatives comme motif à agir. Bien que Fasulo et Monzoni précise que le mot objet ne vise pas uniquement les objets tangibles, matériels, elles définissent avant tout les objets transformables par leur présence dans la scène et donc par leur disponibilité perceptive :

Nous n'entendons pas que le mot objet se réfère à des objets physiques fixes, mais à tout ce qui peut faire l'objet d'une évaluation. Le critère essentiel est que l'objet évalué soit présent dans la scène et disponible pour le contrôle et le changement. De bons exemples d'objets transformables pourraient être les mouvements du corps (comme dans le sport ou la danse), les performances instrumentales (comme en musique ; Haviland, 2007) et les opérations appliquées à des objets physiques ou à des structures dans l'environnement (Goodwin, 1997, ou la mise en forme, la découpe et le modelage de vêtements dont nous parlons dans cet article) [notre trad.]⁸². (Ibid., p.363)

Le prototype de l'objet transformable tel que défini par les auteurs demeure un objet physique et manipulable. Les autres types d'objets tels les mouvements corporels ou les performances instrumentales ont un déploiement temporel et sont donc éphémères. Il en va de même pour la parole où un énoncé verbal sera soumis à la même contingence temporelle. La question de la présence et de

⁸¹ *Assessments here orient to action that will change the shape of some things in the world.*

⁸² *We don't intend the word object to refer to fixed physical items—we mean it to refer to anything about which an assessment might be made. The crucial criteria are that the assessed item be there in the scene and available for monitoring and change. Good examples of mutable objects might be body movements (as in sports or dance), instrumental performances (such as in music; Haviland, 2007) and operations applied to physical objects or structures in the environment (Goodwin, 1997, or the shaping, cutting, and modelling of clothes that we discuss in this article).*

la disponibilité de ce type d'objet doit être abordée. Les modalités d'évaluation de ces objets ne seront pas les mêmes. Par exemple, des phénomènes de répétitions du mouvement corporel ou de la performance instrumentale sont obligatoires pour rendre à nouveau disponible à la perception l'objet de l'évaluation. En définitive, il semble que le caractère transformable de l'objet et sa présence dans le champ environnant soient dans un rapport mutuel moins évident et moins direct que le suggère Fasulo et Monzoni.

Peut-on imaginer un objet transformable absent, dont l'expérience est passée voire dont les interlocuteurs n'ont pas fait l'expérience car l'objet est imaginaire ?

De l'objet transformable au projet transformable

Les suivis de projets se produisant au tout début de processus de création alors qu'aucun objet matériel ni aucune réalisation tangible ne sont encore réalisés nous donnent l'opportunité d'observer de près les phénomènes d'évaluation sur des objets transformables absents donc indisponible à la perception. Il s'agit ni plus ni moins d'évaluations portant sur des intentions, autrement dit, sur un projet dont l'expression est uniquement prise en charge par la parole et les ressources de l'interaction, notamment les gestes.

Les trois extraits suivants proviennent d'un même suivi de projet entre un étudiant et deux enseignants. Les deux enseignants ont croisé par hasard cet étudiant qui est inscrit à leur cours et l'invite à présenter l'avancée de son projet depuis la semaine dernière. La scène se déroule dans l'espace réservé aux ateliers personnels des étudiants. Cependant, l'étudiant n'est pas dans son propre atelier mais dans celui d'un ami. L'échange se déroule donc hors de l'espace de travail de l'étudiant, en l'absence des potentiels ressources mobilisables, croquis, photos ou documents numériques d'un ordinateur portable, carnet de notes, livres, maquettes, etc.

Le projet que l'étudiant présente reprend et étoffe une idée déjà discuté la semaine précédente avec les mêmes enseignants. Il consiste à danser sur une des pistes d'un album de musique contemporaine à partir duquel les étudiants doivent produire un projet. En dansant, il envisage d'enregistrer son propre souffle. À partir de l'enregistrement du souffle, en regardant sur un logiciel les diagrammes que produit le son, l'étudiant projette d'en faire des volumes qui seraient accrochés aux murs. À cet instant, un des deux enseignants intervient sur le ton de la boutade ou du clin d'œil. L'évaluation négative est réalisée de telle sorte qu'elle n'invite pas modifier le projet, dans ce cas l'idée de faire des volumes à partir du spectre sonore. En effet, elle est immédiatement suivie d'une modalisation qui vient annuler sa portée critique : « mais c'est- peu importe ». Cet exemple étaye la thèse défendue par Fasulo et

Monzoni par laquelle une évaluation négative portant sur un objet transformable est interprétable comme une solution à mettre en œuvre, autrement dit une proposition à modifier l'objet.

Extrait 87 : Tu peux quand même le faire

1. **Etu :** ensuite pourquoi pas en faire des volumes (.) [heu
2. **Prof 2 :** [d'accord
3. **Etu :** heu des volumes qui s'raient heu murales 'fin
4. **Prof 1 :** ouais ouais
5. **Prof 2 :** d'accord
6. **Prof 1 :** alors ça a d'jà été fait mais heu mais peu importe
7. [tu peux tu peux quand même&
8. **Etu :** [()
9. **Prof 2 :** [c'est pas très grave hein
10. **Prof 1 :** &le faire
11. **Prof 2 :** ouais ouais
12. **Prof 1 :** t'inquiète- t'inquiète pas (*en riant*)
13. **Etu :** (*rires*)
14. **Prof 1 :** tout à déjà été fait (*en riant*)
15. **Etu :** ou::: j'sais pas ou (.) ouais ou p't-êtr heu: une chose un peu comme ça (0.5)
16. **Etu :** [ce s'rait ouais un espèce de processus un peu comme ça
17. [(main droite dessinant des boucles, index tendu : Geste A)

L'évaluation produite par l'enseignant (Prof 1) en ligne 6 est immédiatement atténuée : « mais peu importe tu peux tu peux quand même le faire ». Par cette précision, l'enseignant limite drastiquement la portée de la critique et annule toute solution à mettre en œuvre pour y remédier. Ainsi, il aura fallu être parfaitement explicite pour que l'évaluation négative ne soit pas interprétée par l'étudiant comme une proposition à modifier son projet. Cet extrait confirme très clairement qu'une évaluation négative d'un objet transformable est interprétable par l'interlocuteur comme un motif à agir pour solutionner le problème soulevé. Pour limiter ou annuler cette interprétation, l'évaluation négative devra être conçue et exprimée différemment comme l'illustre cet exemple.

Incertitude épistémique et asymétrie de l'expérience

Une autre évaluation négative va être produite à propos de ce récit de projet. L'extrait ci-dessous intervient juste après le récit de projet et questionne la pertinence des multiples opérations de transposition que l'étudiant souhaite faire. Contrairement à l'exemple précédent, cette évaluation négative a des caractéristiques prototypiques, elle n'est pas nuancée ou limitée et semble réaliser pleinement l'action d'inviter ou de proposer à modifier le référent. Rappelons ici que le référent n'est pas un objet tangible et porte sur quelque chose qui n'est pas encore matérialisée. L'expérience perceptuelle de l'objet de l'évaluation n'a donc pas eu lieu. Il s'agit par cet extrait de questionner les caractéristiques des objets transformables tels qu'ils sont définis par Fasulo et Monzoni et notamment de montrer que la présence et la disponibilité perceptive de l'objet n'est pas une condition des objets

transformables, ces derniers pouvant être absents voire, comme dans l'exemple qui suit, de l'ordre de l'imagination. Ainsi nous remettons en cause cette partie de la définition : « le critère essentiel est que l'objet évalué soit présent dans la scène et disponible pour le contrôle et le changement », définition qui nous semble limiter la portée du concept d'objet transformable.

Extrait 88 : Evaluation négative en l'absence de l'objet

1. **Prof 1** : ouais (.) et pourquoi et et pourquoi ne pas heu: 'fin
2. (1.0)
3. **Prof 1** : et heu- puisque y a y- y avait quand même l'idée (.) son (.) performance
4. **Etu** : mh mh
5. **Prof 1** : donc mh (.) pourquoi retraduire par un objet/ heu:- est-ce que la [performance ne peut pas
6. déjà être heu
7. **Etu** : [bah heu
8. **Manu** : c'est vrai qu'y a beaucoup d' choses
9. **Prof 1** : ouais tu vois
10. [parce que à force de de passer de [l'un à l'autre heu tu vois
11. [(battement de la main droite avec déplacement vers la droite, paume à la verticale)
12. **Etu** : [ouais m- heu °j'pense:°
13. **Prof 1** : heu ç- ça commence- ça risque de s'épuiser
14. **Manu** : mh
15. **Etu** : [ouais
16. **Prof 1** : [t' vois et et de perdre énormément d' données (.)
17. [dans les jeux de: de d'interprétation ou de traduction effectivement heu:
18. [(gestes circulaires avec les deux index : Geste B)
19. (1.0)
20. **Prof 1** : heu:
21. **Etu** : [ouais c'est ça c'était vraiment traduire heu
22. [(balayage de la main droite, de gauche à droite : Geste C)

Evaluer un objet absent ou imaginaire ne permet pas de recourir à la perception et d'avoir ainsi un accès direct à l'objet. Il en résulte une gestion par les participants d'une incertitude épistémique. Les représentations attendues des effets d'une action sur l'objet sont particulièrement soumises aux difficultés d'établir une connaissance solide et stable de l'objet. Elles sont également le lieu d'évaluation de l'objet, évaluation pouvant être soumises à des degrés divers, à des modalisations. Les modalisations ont certes, la fonction (entre autres) d'atténuer une évaluation négative mais aussi de rendre compte du caractère instable et incertain des représentations et projections de l'objet. La ligne 13 nous en fournit une illustration. L'enseignant répare « ça commence » par « ça risque » et modalise ainsi sa critique.

L'évaluation d'un objet absent ou imaginaire interdit aussi le partage d'une expérience commune de l'objet en question ou l'évaluation d'états de fait directement disponible. Chacun des participants doit donc se faire une idée en fonction des ressources mises à disposition, en premier lieu les descriptions

ou formulations de l'objet en question. La capacité des uns et des autres à anticiper les effets ou les conséquences de telle ou telle action dépend aussi de son stock d'expérience. Il semble que cela soit le cas dans l'exemple présenté ci-dessus où règne une asymétrie des réservoirs d'expérience entre l'étudiant et l'enseignant. Il est nécessaire de distinguer ici entre l'expérience directe de l'ici et maintenant et le réservoir d'expériences accumulées et vécues par le passé.

Si l'expérience directe, ici et maintenant, est commune ou du moins s'appuie sur les mêmes potentiels substrats sémiotiques⁸³, le vécu de l'enseignant, son réservoir d'expériences relatif aux arts plastiques est sans doute bien plus conséquent. Ici, nous observons que l'enseignant produit des catégorisations en réduisant le détail des descriptions de l'étudiant. De plus, en se mettant implicitement à la place du spectateur, l'enseignant anticipe les difficultés du spectateur à avoir accès à l'ensemble du processus, c'est-à-dire aux multiples « jeux d'interprétation ou de traduction » (L.17) et qu'en définitive, l'idée « risque de s'épuiser » (L.13). On retrouve ici une critique fréquente adressée aux étudiants concernant l'accès du spectateur aux connaissances que l'artiste souhaite intégrer à son œuvre, l'enjeu étant de donner « les clés », des indices suffisants pour permettre cet accès et donner à l'œuvre une autonomie suffisante.

4.1.2 Un objet imaginaire

Dans notre exemple, l'objet de l'évaluation n'est pas tant absent qu'à l'état de projet. Il est à ce stade de l'ordre de l'imaginaire. La distinction entre absent et imaginaire, si elle ne fait aucune différence sur le plan de la perception directe de l'objet au moment de l'interaction, à son importance sur le plan de la connaissance ou de l'expérience de l'objet par les participants. En effet, un objet absent peut avoir été éprouvé dans le passé mais ne pas être présent dans l'ici et maintenant de l'interaction. Ce cas est courant en école d'art quand, par exemple, un étudiant présente un projet déjà réalisé (partiellement ou totalement) mais absent de la scène interlocutive. L'étudiant sera dans une position épistémique différente de l'enseignant, le premier ayant fait l'expérience de l'objet tandis que le second n'aura accès à cet objet que par l'intermédiaire de ce que l'étudiant en dira. Dans le cas d'un objet imaginaire, aucun des deux participants n'a fait l'expérience directe de l'objet imaginé.

L'objet de l'évaluation se situe, dans l'extrait ci-dessus, sur le plan du conceptuel ou de l'idéal. C'est l'idée centrale du projet qui est questionnée et implicitement critiquée. Cette idée consiste en la succession d'opération de transposition : de la danse au son du souffle, du son au graphisme, du graphisme au volume. Les interlocuteurs échangent à propos d'un processus de travail qui donnera

⁸³ Bien que partageant le même ici et maintenant, les participants ne font pas la même expérience de la situation. Leur position dans l'espace est par exemple différente ainsi que leur statut de participation. Il s'agit là des limites du concept d'expérience commune.

lieu, une fois effectué à une sculpture. Ce n'est pas tant cette dernière qui est au centre de l'attention mais bien le projet d'actions qui y mène. En l'absence des ressources perceptives qu'offrirait la sculpture, les interlocuteurs discutent de ce qui demeure « présent » dans la scène : l'idée du projet. Le substrat sémiotique sur lequel repose l'évaluation est la parole et les gestes exprimant cette idée.

Quelles sont les modalités de présence d'une idée ? Outre la montée en généralité qui permet au locuteur de se situer sur le plan conceptuel, la parole et les gestes sont soumis à la mémorisation à court terme. Certes, la parole comme tout flux sonore ou comme tous mouvements corporels est éphémère mais il serait abusif de la qualifier d'absente de la scène en raison de cette propriété. Il est nécessaire de distinguer ce qui vient d'être dit à l'instant, d'un discours produit il y a plusieurs heures ou plusieurs jours. Nous rejoignons ainsi Fasulo et Monzoni pour considérer qu'un mouvement corporel, une performance instrumentale ou en ce qui nous concerne une idée tout juste exprimée soit prise dans un présent que nous qualifierons de présent épais. Cependant, les objets transformables sont définis en premier lieu comme étant « facilement accessibles et modifiables dans la scène » donc qui ont pour traits prototypiques d'être présents et accessibles à la perception et non des objets représentés par des mots a fortiori lorsqu'il s'agit d'exprimer des choses de l'ordre de l'idée ou du concept. Cet extrait est donc un cas limite. Pourtant, nous allons voir que des évaluations négatives visant le projet d'action d'une réalisation en devenir peuvent également être interprétée comme des propositions de modifications ou de solutions à mettre en œuvre.

L'évaluation produite par l'enseignant apparaît très progressivement. Elle émerge d'abord sous les traits d'une question avortée (L.1), reprise en ligne 5 : « donc mh (.) pourquoi retraduire par un objet/ » elle-même introduite par une préface (L.3). Une seconde question non achevée : « est-ce que la performance ne peut pas déjà être heu » (fin de L.5 et 6) vient préciser celle venant immédiatement avant. À la ligne 8, ayant un statut de participation assez semblable aux deux enseignants, je contribue à l'évaluation de façon un peu plus explicite mais reste dans une remarque de l'ordre du constat ou de l'observation. L'évaluation se termine par des projections : « ça risque de s'épuiser » (L.13) anticipant les possibles effets négatifs d'un tel processus de « traductions » multiples. C'est à partir de la ligne 5 que l'on voit apparaître des formulations (au sens que lui donne Schegloff) plus précises du processus en question. La seule ressource sémantique que donne l'étudiant sur ce projet d'actions se limite à l'expression vague « espèce de processus un peu comme ça » (L.16 de l'extrait 1) contrairement à l'enseignant qui donnera de multiples formulations :

- « retraduire par un objet » (L.5)
- « passer de l'un à l'autre » (L.10)
- « jeux de: de d'interprétation ou de traduction » (L.17)

L'objet de l'évaluation n'étant pas matériel, au lieu de montrer ce qu'ils visent, les participants ont recours à des formulations décrivant le référent. Ces descriptions sont autant de façons de reconvoquer ce dont on parle et, dans le même temps, de l'exprimer à dessein en soulignant tel ou tel aspect.

La réplique de l'étudiant (L.21) est à considérer comme la deuxième partie de la paire évaluative. On notera que son tour de parole renvoie à une partie très précise de la critique émise par l'enseignant. L'étudiant réfère à la formulation présente en ligne 5 et 17 en pointant précisément les ressources sémantiques du champ domaniale de « traduire ». La réplique de l'étudiant est en effet une évaluation positive implicite des deux formulations. L'étudiant qui faisait preuve d'une certaine difficulté à trouver des mots pour décrire et qualifier le processus qui l'intéressait, reprend et fait sienne la formulation de l'enseignant. Par cette reprise, il corrige et enrichit le récit de projet. Ainsi la réplique de l'étudiant rebondi autant sur l'évaluation que sur le choix des formulations.

En mettant à l'agenda les formulations, il ne prend pas position de façon très claire sur l'évaluation négative. Sa réplique semble néanmoins s'apparenter à une justification. Cette dernière est moins typique que les formes plus courantes en « oui mais ». Dans ce cas comme dans les formes typiques en « oui mais », on retrouve la motivation principale, l'enjeu du travail ou l'idée centrale, convoqué comme moyen de justification, l'étudiant précisant *ce-qui-m'intéresse-c'est*.

4.1.3 Les caractéristiques multimodales

Sur le plan multimodal et en l'absence de ressources pouvant être mobilisées dans le champ environnant, les gestes seront plutôt iconiques, métaphoriques ou de type battement. Cet extrait ne montre pas de gestes déictiques bien que l'absence d'objets réels vers lesquels pointer ne soit pas un frein à la réalisation de ce type de geste. Les gestes associés aux formulations contribuent à enrichir la signification. Ici, on retrouve les gestes iconiques, métaphoriques ou de battements associés à l'idée de processus, de jeux d'interprétation ou de traduction. Ces gestes sont réalisés alternativement par l'étudiant et l'enseignant. Il est intéressant de noter la façon dont évoluent ces gestes au cours de la séquence en suivant les nuances du discours et contribuant notamment à marquer une désaffiliation implicite de l'étudiant par rapport à l'évaluation portée par l'enseignant.

Geste A – Etudiant : ce s'rait ouais un espèce de processus un peu comme ça



Figure 48 : Etudiant - Geste circulaire image 1



Figure 47 : Etudiant - Geste circulaire image 2

Geste B – Prof 1 : dans les jeux de: de d'interprétation ou de traduction effectivement heu:



Figure 50 : Enseignant - Geste circulaire image 1



Figure 49 : Enseignant - Geste circulaire image 2

Geste C – Etudiant : ouais c'est ça c'était vraiment traduire heu



Figure 53 - Geste linéaire – image 1

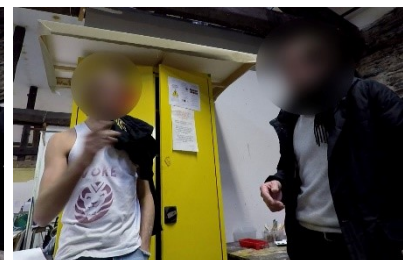


Figure 52 : Geste linéaire - image 2

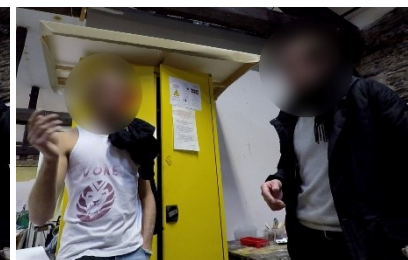


Figure 51 : Geste linéaire - image 3

Les gestes A et B ont des caractéristiques communes. Il s'agit à chaque fois d'un geste circulaire effectué avec l'index d'une main voire avec les deux et dessinant à plusieurs reprises une sorte de boucle vers la droite (geste A) ou vers l'avant (geste B). *A contrario*, le geste C réalisé par l'étudiant à la ligne 22 est différent. Les « boucles » ont disparu et laissent place à un mouvement linéaire, la main

droite plutôt ouverte⁸⁴ et à la verticale paume vers la gauche, l'index à peine relevé, effectuant un balayage de gauche à droite. Le geste C contribue à souligner l'idée de *traduire*, l'idée d'un passage d'un état de fait à un autre mais abandonne l'aspect de circularité, de reprise ou d'itération de ce processus de traduction qui était précédemment exprimée par des mouvements circulaires dessinant des boucles. Cette transformation du geste C est interprétable comme étant une désaffiliation implicite avec le point de vue de l'enseignant dont le cœur de la critique est la dilution, par ce processus de transformation multiple, de l'idée initiale d'enregistrer le souffle d'un danseur en action. On observe cependant que l'étudiant atténue largement la désaffiliation en empruntant les formes de l'accord à la fois dans l'expression verbale formulée positivement et dans la réalisation du geste qui, en abandonnant l'aspect circulaire et répétitif évite de remettre à l'agenda la partie la plus critique, la plus forte de l'évaluation négative.

À la fin de la conversation, l'évaluation négative sera reprise en conclusion par l'enseignant. On note qu'il n'exprime pas de solution proprement dite pour remédier au problème. La situation de nature pédagogique et artistique tend à laisser à l'étudiant-artiste le choix des solutions à apporter. L'enseignant propose une façon de faire, une suite d'actions pratiques dont il estime qu'elle peut donner des résultats plus convaincants. Dans l'extrait qui suit, la critique devient une proposition à modifier le projet qui est explicite et manifeste.

Extrait 89 : Proposition explicite à modifier le projet

1. **Prof 1** : heu °mh° (0.5) p't-êt' (0.5) j' sais pas (.) déjà enregistre
2. (0.5)
3. **Etu** : mh mh
4. **Prof 1** : ce son (.)
5. **Etu** : mh
6. **Prof 1** : du souffle (.)
7. **Etu** : mh
8. **Prof 1** : et puis heu décontextualises (.) c'est-à-dire hop tu t' mets ici (*se retourne sur la table derrière,*
9. *à sa droite*) deux enceintes et puis tu écoutes le souffle (.) **et à mon avis la traduction elle est**
10. **déjà là** c't-à-dire qu' mentalement (.) tu sais pas heu si tu soulèves des altères des trucs et des
11. machins mais par rapport au souffle c'est- parce qu'on avait dit aussi que en fonction de où est
12. le la base d'enregistrement et où heu toi ton parcours dans l'espace heu y vas y avoir des des
13. effets de de volumes sonores plus ou moins heu importants
14. **Etu** : aussi oui
15. **Prof 1** : donc comment ensuite toi heu (.) nous spectateur on va traduire c' qu'on entend par (.) peut-
16. être un déplacement dans l'espace (.) et heu y y' m' semble mh
17. (1.0)
18. **Prof 1** : alors [y aura p't-êt' un dispositif lumière
19. **Etu** : [mh mh
20. **Prof 1** : j'sais pas ou ou ou j'sais- comment- 'fin tu vois qui heu
21. **Etu** : ok
22. **Prof 1** : parce que j'ai un peu peur qu'à force de traduire les choses heu tu vois heu tu au au bout d'un

⁸⁴ L'étudiant a un élastique dans la main ce qui contribue à modifier l'expression typique du geste.

23. moment on on sait plus trop bien heu voilà

Ce dernier extrait illustre qu'une évaluation négative d'un objet transformable absent ou imaginaire peut fonctionner comme une proposition. La présence tangible ou le recours à la perception directe n'est donc pas une condition nécessaire au concept d'objet transformable. On notera l'importance centrale de gérer l'incertitude épistémique inhérente à l'impossibilité, pour les acteurs, de s'en remettre à l'empirie, à la perception directe, à l'expérience présente et partagée d'une même réalité. On observe également que la proposition faite à l'étudiant relève de l'empirie. L'enseignant lui conseille sur le plan pratique, une suite d'actions précises qu'il exprime en le replaçant dans l'ici et maintenant de la situation d'interlocution, particulièrement visible lignes 8 et 9. Le retour à l'empirie est souvent conseillé par les enseignants lorsque les étudiants situent davantage leur projet sur le plan conceptuel ou sur le plan de l'imagination en les invitant à mettre en pratique leurs idées, à les expérimenter pour évaluer leurs qualités perceptives.

Le concept d'objet transformable est déterminant pour saisir la nature particulière de certains objets modifiables ou transformables par un ou plusieurs interactants. L'activité évaluative particulière qui en résulte est parfaitement décrite dans l'article de Fasulo et Monzoni. Les auteurs ont pris appui sur des situations prototypiques parfaitement éclairantes où les évaluations portent sur des aspects perceptifs d'un objet tangible. Il reste que, dans une situation de projet, des évaluations sont également formulées avant toute réalisation matérielle et que ces mêmes évaluations semblent avoir les mêmes caractéristiques et notamment d'être interprétables comme des propositions à modifier le projet. Il semble plus avantageux de mettre l'accent sur les statuts de participation des interactants plutôt que sur la nature de l'objet de l'évaluation (disponibilité des états de fait) pour circonscrire les objets transformables. Enfin, on notera que le concept d'objet transformable croise celui de *projet*. Il apparaît plus efficace de privilégier le concept de *projet* pour cerner les spécificités de ce type particulier d'objet d'évaluation. Le concept de *projet* permet de maintenir les propriétés essentielles et notamment le statut de participation d'auteur du projet et du discours tenu à son égard. Tout comme l'objet transformable, le *projet* draine l'idée d'un « en cours », de la possibilité de modifier l'objet de l'évaluation mais laisse de côté la disponibilité immédiate des données de l'expériences, propriété centrale du concept d'objet transformable. Cette discussion nous permet de reformuler la question en ces termes : Quelle forme prend l'évaluation d'un projet ?

Chapitre 2 : Les enjeux pédagogiques de l'évaluation

4.2.1 L'évaluation de la progression, le cas du compliment

Le suivi régulier des projets qui caractérise l'interaction enseignant-étudiant lors des suivis individuels permet une évaluation comparée des différents états du projet. L'enseignant aura dès lors une connaissance de l'histoire du projet, de ses phases et développements voire de ces impasses. En situation de bilan, les membres du jury n'ont pas accès à cet historique du projet. Seul le ou les enseignants qui ont suivi personnellement le projet de l'étudiant ont cette connaissance, les autres ne disposant que des informations délivrées par l'étudiant lors de sa présentation et non d'une connaissance issue de l'expérience directe des phases antérieures du projet.

Le suivi régulier et cette connaissance des états antérieurs du projet sont une ressource supplémentaire pour l'évaluation. Elle rend possible la comparaison des phases du projet et permet de juger d'une amélioration ou d'une dégradation. Dans l'exemple ci-dessous, il s'agit d'un cas de comparaison indirecte de deux objets⁸⁵. Indirect car l'un des deux objets est présent et l'autre a été perçu dans le passé. Il y a donc comparaison entre un souvenir d'un objet perçu et un objet présent voire, comme c'est le cas ici, un objet qui vient juste de se produire – une performance – et que l'on qualifiera de disponible dans un présent épais.

Dans ce projet, l'étudiante fait face à son ordinateur portable sur lequel est affiché un texte qu'elle lit à haute voix. Une bande son est diffusée par son téléphone portable. On y entend une voix de femme, la voix de l'étudiante, lançant des invectives auxquelles elle répond en directe par des insultes ou invectives du même type. Cela feint un dialogue entre la voix enregistrée et les répliques in-situ de l'étudiante.

⁸⁵ L'illustration prototypique d'une évaluation qui fait appel à la comparaison directe est, par exemple, deux photographies légèrement différentes pour lesquelles il s'agit de déterminer la meilleure.

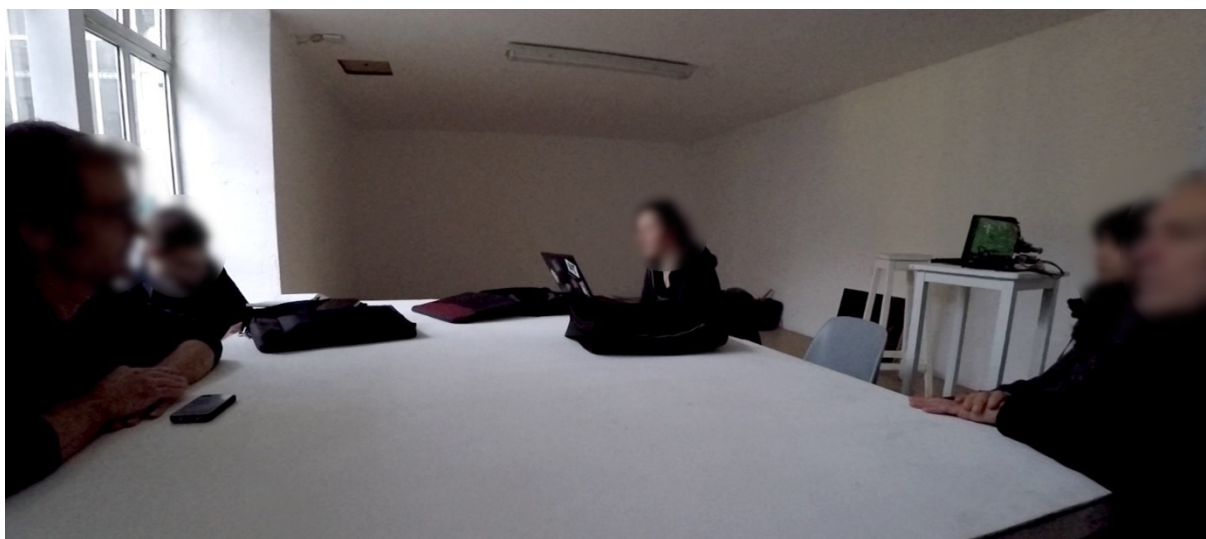


Figure 54 - Projet de performance

Extrait 90 : Evaluer la progression

1. **Prof 1** : en tout cas (.)une chose aussi (.) [qui est hyper abou-
2. **Prof 2** : [() c'est pas mal
3. **Prof 1** : ouais c'est bien
4. **Etu** :
5. **Prof 1** : une chose aussi c'est que tu as pris vachement confiance en toi
6. et que maintenant le texte tac
7. tu le dis heu: boom boom boom boom
8. t'es d'dans quoi
9. (0.5)

Les indices d'une évaluation de la progression sont exprimés à la ligne 5 et 6. À la ligne 5 « tu as pris vachement confiance en toi », et ligne 6 « maintenant ». Il s'agit de références temporelles qui inscrivent l'évaluation dans le présent en référant à l'état actuel du projet. Le compliment se fait en regard de l'état antérieur. Il s'inscrit dans une séquence implicite où l'objet de l'évaluation était auparavant dans un état moins convaincant. L'évaluation est donc à la fois un compliment de l'état actuel du projet et une critique implicite d'un état antérieur.

Il ne s'agit pas d'un renvoi à une critique précédemment émise. Les traits saillants relevés par l'enseignant, ici la confiance en soi et la déclamation affirmée du texte ont émergé ici et maintenant de sorte que la critique implicite de l'état antérieur est aussi une action produite dans l'ici et maintenant. En effet, il est tout à fait possible que la critique qui porte sur un manque de confiance et une déclamation peu assurée n'ait pas émergée lors du précédent rendez-vous et qu'il n'apparaisse que maintenant, autrement dit, à la lumière de l'état actuel du projet, en comparaison à ce dernier. La

perception ou l'expérience directe du projet a fait émerger les catégories pertinentes pour l'évaluation dans l'ici et maintenant ainsi que de l'état antérieur du projet.

Evaluer un projet inachevé

L'une des contraintes majeures auxquelles font face les enseignants, est d'identifier ce qui, dans un projet, est définitif et donc évaluable en l'état, de ce qui est en cours ou inachevé et qui, dans une certaine mesure n'entre pas dans le périmètre de l'évaluation puisque dans une forme non définitive. L'extrait qui suit illustre la façon typique dont les enseignants évaluent un projet inachevé. Il s'agit d'un suivi de projet avec une étudiante de troisième année et deux enseignants. Regardons notamment les précautions prise par Prof 1 (L.1) qui interrompt sa critique pour s'assurer que le projet est dans sa forme définitive et non dans une phase transitoire. La critique porte sur les trois baguettes de bois servant de supports à l'éclairage. Il les juge trop grossières, trop présentes, en regard de la finesse des maquettes.

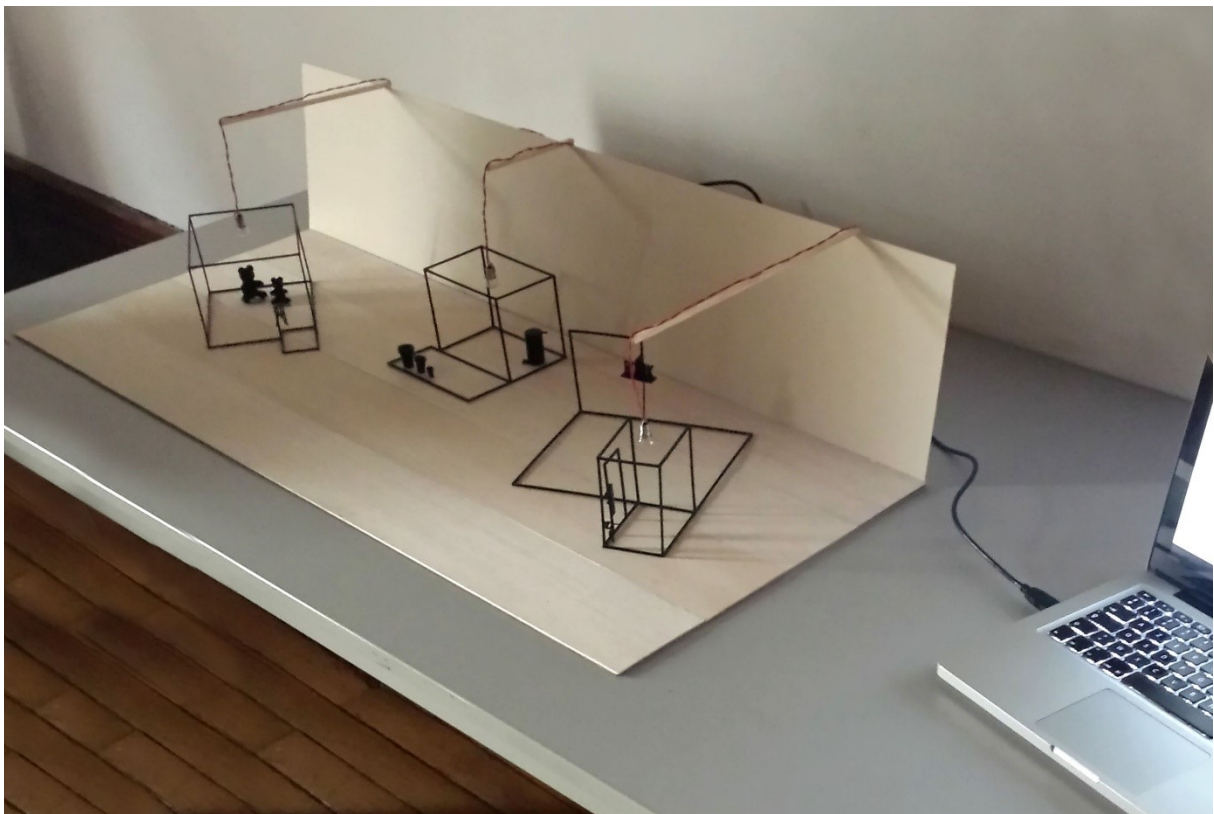


Figure 55 : Projet de design - Evaluation d'un aspect

Extrait 91 : Evaluer un projet inachevé⁸⁶

1. **Prof 1** : c' qui me gêne là- c'est présenté comme ça/
2. (2.0)
3. **Prof 1** : c'est ça qui m' gêne moi
4. **Etu** : ouais bah oui [mais en fait
5. **Prof 2** : [mh mh
6. **Etu** : c'est juste pour faire tenir les ampoules heu
7. **Prof 2** : effectivement [c'est pas forcément
8. **Prof 1** : [ah ouais mais c'est ()
9. **Prof 2** : nan nan mais après 'fin [là on est en [bilan⁸⁷ heu pré
10. **Etu** : [mais l'idée l'idée c'est qu' c'
11. **Prof 1** : [oui oui oui oui (.) oui oui nan nan mais je:
12. **Etu** : l'idée ouais ouais j'ai pas en- [mais l'idée que ce soit dans une heu pièce en fait
13. **Prof 2** : [nan nan mais j'suis d'accord avec toi (.) en en en tout cas j' trouve
14. que le le le
15. **Prof 1** : il suffit d'un plan heu d'un plan horizontal

Des propriétés externes aux aspects plastiques ou conceptuels du projet sont parfois mobilisés dans la production d'évaluation. C'est notamment le cas de l'état d'avancement du projet. Les enseignants s'assurent régulièrement que les aspects du projet visés par l'évaluation soient dans leur forme définitive ou que les aspects problématiques ne soient pas déjà connus de l'étudiant, ce dernier n'ayant pas encore pris le temps de les modifier.

Dans cet extrait, il semble que l'étudiante n'ait pas relevé préalablement l'aspect problématique que pose ces supports de lampe. Elle n'exprime pas de façon explicite sa connaissance du problème. La solution pour y remédier ne semble pas non plus à l'ordre du jour. Bien que partageant le diagnostic fait par son collègue (L.5), Prof 2 souligne qu'on est en pré-bilan (L.9). Le fait de relever ce point de calendrier participe à atténuer la critique en mobilisant le présupposé qu'il est normal que le projet présente des imperfections voire que l'étudiante à encore le temps de prendre en compte cette critique avant le rendu définitif. Notons la solution conseillée par l'enseignant (L.15) pour résoudre l'aspect gênant.

4.2.2 L'atténuation des critiques

La présentation ou l'exposition d'une œuvre est un moment délicat pour les artistes. Ils s'exposent autant qu'ils exposent leurs travaux. Dans ce contexte, l'évaluation fait l'objet d'enjeux interactionnels et d'une attention particulière des membres. Plus généralement, l'évaluation d'une chose ou d'une action en situation de face-à-face et dont l'un des membres est responsable tend à une négociation

⁸⁶ Pour cette situation, nous ne disposons que d'un enregistrement sonore et d'une photographie du projet.

⁸⁷ L'enseignant se reprend et utilise l'expression pré-bilan. Il ne fait pas référence au bilan semestriel mais au rendu du projet qui donnera lieu à un dernier entretien entre l'étudiante et les deux enseignants de ce cours. Actuellement, il s'agit de la dernière séance avant le rendu prévue la semaine suivante.

continue de la coopération. Il s'agit de ménager son interlocuteur en exprimant les potentielles critiques avec sinon bienveillance, un certain tact.

Les différents cadres moraux et normatifs qui s'imposent aux interactions qu'elles soient ordinaires ou institutionnelles deviennent des enjeux particulièrement saillants dans les séquences d'évaluation en face-à-face. Malgré la diversité des contextes institutionnels, il semble, *a priori*, que ces dernières se caractérisent par un cadrage moral plus resserré que dans les interactions ordinaires et dont l'une des fonctions majeures est de contenir et maîtriser la violence ou du moins la rugosité dans les échanges en face-à-face, voire d'en permettre une expression répondant à certaines règles, à l'image de ce que l'on observe, par exemple, dans l'hémicycle de l'Assemblée nationale ou plus généralement dans les interactions politiques.

Dans le paysage de l'enseignement supérieur, les écoles d'art dessinent un contexte institutionnel, à certains égards, moins formel. Non qu'il y règne une parfaite égalité des droits et devoirs envers la parole ; les statuts de participation demeurent bien différenciés entre les enseignants et les étudiants. Ce trait institutionnel a-t-il un impact sur la façon de produire des évaluations au sens interactionnel du terme, c'est-à-dire d'exprimer des critiques ou des compliments à un étudiant ? Quelles sont les procédures interactionnelles préférentielles en matière d'évaluation dans le contexte institutionnel des écoles d'art ? Comment sont conçus les critiques ou les compliments ?

Les étudiants rapportent souvent, à propos des critiques, que les enseignants ou les membres du jury font preuve d'une excessive franchise voire d'une certaine brutalité. Si la chose existe incontestablement – je pourrais moi-même apporter mon lot d'anecdotes à ce sujet – elle reste fort heureusement, peu fréquente. L'essentiel des rapports entre enseignants et étudiants reste courtois et pacifique. Ainsi, la production d'une critique est souvent accompagnée de précautions destinées à en atténuer l'intensité.

Si j'ai pu assister en tant qu'étudiant, me concernant ou concernant d'autres étudiants, à des échanges caractérisés par une évidente violence verbale, je ne n'ai pas d'enregistrements permettant une analyse détaillée de ces interactions ainsi que la façon dont elles émergent. Lorsqu'elle advient, cette brutalité dans l'expression des critiques ne peut s'expliquer par la proximité qui caractérise parfois la relation enseignant-étudiant. En effet, les critiques brutales ne semblent pas portées par les enseignants les plus proches des étudiants concernés. Autrement dit, la familiarité ou les rapports personnels entre enseignant et étudiant semblent *a priori* davantage protéger de la violence verbale plutôt que de l'engendrer. Plus la coopération entre eux est étroite, plus les étudiants semblent en être prémunis. Une étude approfondie reste à entreprendre pour décrire et comprendre la violence

verbale telle qu'elle est perçue par les étudiants en école d'art qui encore une fois ne saurait caractériser l'extrême majorité des échanges. Néanmoins, ce phénomène m'a été plusieurs fois rapporté non seulement par les étudiants mais également et de façon indirecte par un jury d'enseignants avant un bilan de 5^{ème} année lorsque ses membres m'expliquent qu'ils vont redoubler de vigilance pour ne pas formuler de critiques trop vives, compte tenu d'un précédent échange ayant suscité des pleurs.

Les procédés d'atténuation

Les enseignants ont recours à une multitude de procédés conversationnels ordinaires pour atténuer l'intensité d'une critique. Les plus courants sont l'usage de préfaces positives tel un compliment visant à introduire une critique :

Extrait 92 : Préface positive

1. **Prof 1** : j' trouve que t'as des pistes qui sont intéressantes
2. **Prof 2** : ouais mh
3. **Prof 1** : mais je trouve que tu les abordes d'une manière qui est assez formelle

Dans cette situation de bilan, un des membres du jury fait précéder sa critique sur le caractère formel du projet (L.3) par une évaluation positive (L.1).

Sur le plan syntaxique, les enseignants recourent fréquemment à des modalisations (peut-être, pourrait, etc.), des atténuateurs (un peu, etc.), ou des formes génériques ou vagues (quelque chose de, j'ai l'impression que). Les évaluations négatives atténuées ou de faibles intensités n'ont pas uniquement vocation à prendre soin de son interlocuteur mais aussi à gérer l'incertitude épistémique liée à l'évaluation d'un objet qui supporte en définitive plusieurs points de vue. La grande majorité des évaluations sont confrontée à cette incertitude du jugement produit. Les critiques fortes portant sur ce qui apparaît comme un défaut ou une erreur manifeste sont moins fréquentes. Pour autant, il existe aussi des phénomènes d'émergence progressive d'une critique forte. Toutes les critiques fortes n'apparaissent pas d'emblée. Certaines émergent très progressivement et suivent la construction du référent, c'est à dire la façon dont ce dernier est lexicalisé et qualifié ou saisi par les descriptions définies des acteurs, en définitive, la façon dont l'objet de l'évaluation est formulé.

L'exemple suivant montre comment les enseignants font usage des différentes ressources pour atténuer l'intensité d'une évaluation négative.

Extrait 93 : Critiques atténuées

1. **Prof 3** : il faut que tu travailles le cadr[age maintenant
2. **Etu** : [oui
3. **Prof 3** : tu vois/
4. **Etu** : nan je j' suis: j'suis- ouais
5. **Prof 1** : non mais c'est c'est c'est une [c'est un: première
6. **Etu** : [ouais c'est un :
7. **Prof 1** : dans tous les cas y'a: y'a matière à::
8. **Etu** : j'avais besoin on va dire de poser ça [pour que ça existe une première fois
9. **Prof 1** : [oui oui bien sûr
10. **Prof 2** : mais tu vois t'as dit qu' tu: commençais à travailler de façon plus instinctive par rapport
11. [à la vidéo
12. **Etu** : [oui
13. **Prof 2** : et ça à un peu la- le rapport au texte il a peut-être aussi heu
14. **Etu** : ouais
15. **Prof 2** : cette forme-là: à prendre heu:
16. **Etu** : bah le texte [il est sorti instinctivement
17. **Prof 3**: [mh
18. **Prof 1** : mh [mh
19. **Etu** : [c'est pas quelque chose que j'ai réécrit
20. **Prof 2** : ouais mai:s y'a y'a quelque chose qui- est: [heu:
21. **Prof 3** : [mh
22. **Etu** : nan mais j' suis j' suis d'accord
23. **Prof 3** : mh [mh
24. **Prof 2** : [un peu comme si tu voulais [tout [dire d'un coup
25. **Prof 3** : [mh mh
26. **Etu** : [ouais

L'extrait débute par une recommandation exprimant en filigrane une critique sur le cadrage de la vidéo. L'expression d'une recommandation peut aussi être considérée comme une forme moins forte d'évaluation négative en comparaison d'une critique forte et sans aucune modalisation comme « le cadrage est mauvais ». Elle maintient l'évaluation négative dans l'implicite ou le présupposé.

Dans la suite de l'extrait, à partir de la ligne 10, Prof 2 produit une seconde critique. Cette dernière porte sur le texte déclamé par l'étudiante dans la vidéo. Dans les deux tours de parole de l'enseignante (L.13 et L.15), la critique est formulée en des termes relativement génériques voire difficile à saisir à la simple lecture de la transcription. Il semble que le texte ne soit pas assez « instinctif » (L.15 : *cette forme-là*) réfère vraisemblablement à (L.16 : *travailler de façon plus instinctive*). On note la présence de plusieurs modalisations et atténuateurs comme *un peu* (L.13 et L.24), *peut-être* (L.13) ainsi que des syntagmes nominaux hautement génériques comme *cette forme-là* (L.15) et *quelque chose* (L.20) qui participent à diminuer l'intensité de la critique.

On remarquera après l'accord de l'étudiante (L.2 et 4) qu'un autre enseignant produit un tour de parole (L.5) réduisant la portée de la critique en projetant syntaxiquement que la vidéo est un premier essai.

L'accord entre Prof 3 et Prof 1 n'est que partiel, Prof 1 ne poursuivant pas la critique initiée par sa collègue. Il s'agit d'une atténuation collectivement produite sur fond de désaccord ténu et de faible intensité entre les deux enseignants. On notera aussi que cette action de Prof 1 peut être analysée, sur le plan séquentiel comme une évaluation conclusive. En effet, plusieurs séquences critiques ont été réalisées en amont de cet extrait par deux membres du jury dont Prof 1.

L'énonciation partielle

Un autre procédé conversationnel visant à atténuer l'intensité d'une critique est l'énonciation partielle de la critique. Cet exemple provient du même bilan et concerne le même projet que l'extrait précédent.

Extrait 94 : Critique partiellement énoncée

1. **Prof** : la photo me pose heu:=
2. **Etu** : =ce n'est pas une photo c'est une vidéo=
3. **Prof** : =c'est une vidéo d'accord (.) mais- alors la vidéo/
4. **Etu** : bah c'est la première fois que j' le que j' le monte comme ça (.) je suis pas encore tout à fait
5. convaincue non plus mais heu dans ce rapport là (.) je voulais vraiment un:- mettre en lien ce
6. texte avec des images (0.5) pas de nudité mais (.) quelque chose qui:- en rapport avec le corps et
7. heu et en fait c'est heu c'est la première image que j'ai faite que- après j'ai refilmé parce que la
8. qualité n'était pas comme je voulais donc je suis resté sur cette image (.) mais je pense qu'elle
9. peut totalement évoluer [...] *poursuite récit de projet*
10. **Prof** : mh mh
11. **Etu** : dans le sens où c'est encore en travail

Lors de ce bilan, un des membres du jury émet une évaluation négative partielle (L.1). En effet, si l'objet de la critique est énoncé (la photo), le problème en question est passé sous silence. En ligne 1, l'énoncé est tronqué à cause d'un enchaînement de l'étudiante pour corriger le référent visé. L'énoncé en L.1 projette comme fin possible « me pose un problème » ou « me pose question ». À la fin de la ligne 3, l'enseignante n'explicite pas davantage le « problème ». Elle formule la critique de façon implicite et sous forme interrogative « alors la vidéo/ ».

Le format séquentiel suit l'usage habituel de la préférence pour l'accord avec une réponse en « oui mais ». L'accord de l'étudiante : « je suis pas encore tout à fait convaincue non plus » se présente comme une préface à un désaccord faible initié par la conjonction contrastive « mais ». On remarquera néanmoins que la suite du discours est moins l'expression d'un désaccord qu'une tentative de récupérer l'accord de l'enseignante par une nouvelle description, un nouveau récit sur le projet.

Le complément d'information donné par l'étudiante fait directement suite au format particulier de la critique initiale. Prenant la forme d'une question, l'énoncé est à la fois une critique : *la vidéo me pose problème* et une demande d'information : *peux-tu en dire plus sur cette vidéo ?* Ce type d'action est

plus fréquent dans la phase qui suit directement la présentation de l'étudiant. Elle permet d'exprimer une évaluation tout en laissant à l'étudiant l'opportunité de repréciser le récit de projet, ses intentions, ses motivations. C'est une façon de relancer l'étudiant sur son récit. Ainsi, la question ne porte ni sur la critique – l'enseignant ne modalise pas son évaluation, pour lui il y a un problème – ni sur le référent – l'objet qui pose problème est parfaitement identifié. La question porte sur la description du référent, sur ses valeurs sémantiques et pratiques, autrement dit, sur sa place et sa raison d'être dans le projet ou dans le récit.

La forme interrogative

Le prototype de l'évaluation prend la forme d'une assertion. Certains actes évaluatifs prennent cependant les traits d'une question que ce soit au niveau grammatical ou au niveau praxéologique par des requêtes d'information. Ces énoncés réalisent ainsi deux actions : une requête d'information et une évaluation. La plupart de ces questions sont prises dans un environnement séquentiel plus globalement évaluatif.

Extrait 95 : Désaccord partiel + critique

1. **Prof 2** : en fait moi je t' - je trouve ça intéressant qu' tu sois: fasciné intéressé par cet aspect
2. incommensurable tu vois de d'() c'est c'est- c'est vrai qu' c'est assez fascinant (.) mais c'
3. c'est qu'est-ce- c'est quoi la différence/ (.) on pourrait voir ça dans un planétariu:m par
4. exem:ple heu: tu vois/ (.) qu'est-ce que toi tu nous apportes comme expérience artisti:que/ ou
5. comme regard là-d'ssu:s/ (.) différent\

Nous sommes en situation de bilan avec un étudiant de première année. Il achève la présentation d'un projet lorsque l'un des membres du jury prend la parole. La question surlignée s'inscrit dans une séquence qui, dès le début, projette une critique. On note la présence d'une préface (L.1 et 2) et d'un désaccord pris en charge au niveau grammatical par « mais » (fin de L.2) qui agit comme un modificateur au sens Sacksien du terme. Il permet de nuancer les inférences produites par « fascinant » et d'annoncer la critique. Cette conjonction est le point de bascule explicite du désaccord et permet de nuancer l'énoncé gnomique – qui se présente comme une vérité générale – que l'enseignante formule immédiatement avant : « c'est vrai qu' c'est assez fascinant » (L.2). On retrouve le format habituel de l'expression d'un désaccord qui prend la forme de l'accord avec une réplique en « oui mais ». La critique se poursuit sous les traits d'une question et ce à deux reprises (L.3 et L.4). La critique sous forme de question sert généralement à en modérer l'intensité en laissant dans l'implicite les marqueurs de l'évaluation. Elle s'inscrit dans une gestion du respect d'autrui afin de ne pas faire « perdre la face » à son interlocuteur. La façon dont est conçue cette requête d'information, son placement dans la séquence conversationnelle rend disponible le point de vue du locuteur sur cette question. L'enseignante considère ici que l'étudiant n'apporte pas d'expérience artistique. L'action

produite par l'enseignante en recourant à une critique interrogative est moins de l'ordre de la requête d'information à propos de ce qu'apporte l'étudiant comme expérience artistique que de la formulation d'un problème ainsi qu'une demande adressée à l'interlocuteur de s'exprimer à son sujet, à prendre position. Suivant le caractère plus ou moins assuré du diagnostic posé par la formulation du problème, la question sera considérée comme la marque d'une incertitude épistémique ou la poursuite d'une explicitation de la critique. Dans ce dernier cas, l'expression de cette explicitation sous la forme d'une question est davantage de l'ordre de la conduite de l'échange. La question permet de mettre à l'ordre du jour un point particulier. À la suite de la réponse apportée par l'étudiant, l'enseignante gardera le silence, laissant la parole à un autre membre du jury qui passera à autre chose. Le silence de l'enseignante entérine la critique.

Cet extrait souligne les positions épistémiques de chacun vis-à-vis du projet. Elle interroge ce que seul l'étudiant en tant qu'auteur peut savoir : l'intention affichée du projet, c'est-à-dire l'intention telle qu'elle est formulée par l'étudiant. Néanmoins, dans cet exemple, elle interroge cette intention au regard de ce qui lui semble être un aspect problématique. Elle le relance sur ce point, autant pour permettre d'apporter des éléments nouveaux venant respecifier le projet que pour évaluer sa réflexivité.

4.2.3 L'absence des séquences IRE

Les recherches en analyse de conversation menée dans les écoles ont mis en évidence une séquence typique de l'évaluation à visée pédagogique. Ce format séquentiel appelé modèle IRE pour Initiation/Response/Evaluation (Mehan, 1979) se déploie en trois tours de parole. Il se caractérise par (1) une question socratique de l'enseignant, (2) une réponse de l'élève et (3) une évaluation de cette réponse par l'enseignant. La question initiale est d'un type particulier. Sa réponse est déjà connue du locuteur. Il ne s'agit donc pas d'une demande d'information. Les questions socratiques ont pour fonction de faire connaître, de faire émerger de la connaissance en guidant l'élève ou l'étudiant par des questions dont l'enseignant possède déjà la réponse. Elles sont un des outils pédagogiques à disposition des enseignants pour tester les connaissances des élèves ou amener ces derniers à la réponse correcte en les sollicitant activement.

Dans le modèle IRE, l'étude approfondie du troisième tour de la séquence a permis de mettre en évidence les nombreuses actions que ce tour permet de produire (Lee, 2007). Outre le « suivi », le « retour d'information », ou « l'évaluation », ce troisième tour « est utilisé pour effectuer des actions pédagogiques complexes telles que la décomposition d'une question qui pose problème aux élèves, l'orientation d'une séquence vers son objectif, la production d'indices pour des réponses plus souhaitées ou la gestion de la classe (par exemple, attirer l'attention des élèves) » (Gardner 2012 ; voir

aussi Gardner, 2019 pour un état de l'art des recherches en analyse de conversation dans le contexte des salles de classe). Dans le cas suivant, l'enseignant attend une réponse particulière. Il fait usage de questions socratiques pour diriger l'échange.

Extrait 96 : Séquence IRE

1. **Prof** : moi je pense qu'il y a un problème de méthode
2. **Etu** : ah
3. **Prof** : oui
4. (1.0)
5. **Prof** : en ce sens que si tu veux (.) quand on commence un travail que l'on expérimente que l'on part
6. avec des matériaux que l'on ne connaît pas (.) d'accord (.) avec des gestes que l'on ignore (.) ok
7. (.) qu'est-ce que l'on fait/
8. **Etu** : mh bah on expérimente
9. **Prof** : certes mais qu'est-ce que l'on fait/
10. **Etu** : on essaie de toucher à tout
11. **Prof** : précisément/
12. (2.0)
13. **Prof** : t'as besoin de construire t'as besoin à un moment donné d'un savoir
14. (1.0)
15. **Prof** : tu ne l'as pas
16. (1.0)
17. **Prof** : qu'est-ce que tu fais/
18. **Etu** : bah des bah des recherches
19. **Prof** : oui alors qu'est-ce que tu fais comme recherche/
20. **Etu** : (*hausse les épaules, rires*)
21. **Prof** : (*rires*)
22. **Etu** : bah je sais pas
23. **Prof** : ouais bah justement ça c'est important parce que je pense que c'est un vrai problème de: là de
24. méthode de travail (.) eh bien tu vas te renseigner auprès de gens qui ont déjà ce type de pratique

Cet extrait provient d'un enregistrement de suivi de projet d'une étudiante de deuxième année. L'enseignant repère un problème qu'il juge important, relatif à la façon de conduire un projet artistique (L.1). S'il est en mesure d'initier une séquence IRE, c'est parce que la critique porte sur son domaine de connaissance, domaine qui constitue en outre un point essentiel de l'enseignement. En effet, l'un des savoir-faire que les étudiants doivent apprendre en école d'art est la (les) conduite(s) de projets. Nous pouvons remarquer que la réponse attendue n'est pas donnée par l'étudiante. Plusieurs tentatives partiellement valables aux yeux de l'enseignant sont produites (L.8, L.10, L.18) et se soldent par un aveu d'impuissance « je ne sais pas » (L.22). Ici, la séquence IRE est étendue avec la production aux lignes 9, 17 et 19 de trois « réparations-initiations » de l'enseignant (LEE, 2007) permettant de donner des indications supplémentaires afin d'aider l'étudiante à corriger sa réponse.

Pour autant, dans les écoles d'art, ce format séquentiel n'est pas dominant, du moins pas en situation de suivi individuel de projet. Il semble en effet, que la séquence IRE émerge plutôt dans les interactions

de type salle de classe. De plus, les nombreuses descriptions et analyses de ce format ont été conduites à partir de données provenant majoritairement de l'école primaire et secondaire. Peu d'études ont été effectuées dans le supérieur, dans des interactions de type amphithéâtre ou même en travaux dirigés et aucune, à ma connaissance, dans les situations d'enseignement qui nous occupent, de type suivi individuel ou bilan.

La relative rareté des séquences IRE lors des suivis et bilans, s'explique *a priori* par le statut épistémique des projets des étudiants. Ils sont par définition hors du domaine de connaissance de l'enseignant, ceux-ci lui étant inconnu jusqu'à ce que l'étudiant le renseigne. L'enseignant ne peut donc pas produire de questions socratiques sur quelque chose qu'il ignore. Même après avoir pris connaissance du projet, les questions socratiques sont rares. Ces dernières ne peuvent être produites que lorsque des dissonances sont relevées entre ce que l'étudiant dit du projet et ce qu'il a effectivement produit. C'est le cas dans cet exemple où l'enseignant veut montrer une propriété non identifiée du projet, propriété qui lui semble incontournable :

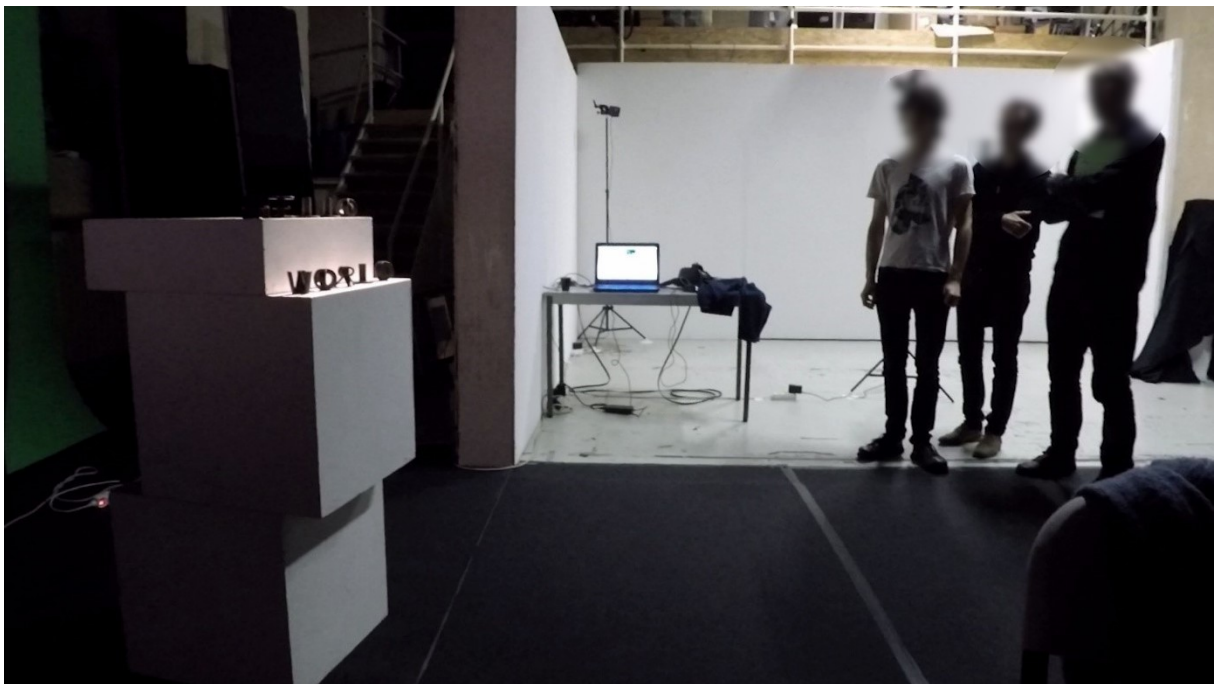


Figure 56 : Un socle problématique

Extrait 97 : Question socratique

1. **Prof :** tiens viens voir s' te plait (0.5) [regarde
2. [(pointe du doigt l'endroit où il se tient et recul d'un pas)
3. **Etu :** (approche et se place à l'endroit indiqué)
4. **Prof :** qu'est-ce qu'on voit/
5. **Etu :** (se retourne vers le prof et regarde à nouveau le projet) (inaudible)
6. **Prof 2 :** (rires)
7. **Prof 3 :** (se lève [et rejoint Prof 1 et Etu)
8. **Prof 2 :** [(rejoint Prof 1 et Etu)
9. **Prof :** non mais regarde regarde (.) qu'est-ce qu'on voit/ (se décale pour laisser la place à Prof 2 et
10. Prof 3) décris ce que tu vois
11. **Etu :** heu (0.5) je vois le: (0.5) le socle
12. **Prof :** mh mh
13. **Prof 3 :** (quitte le groupe/le point de vue commun)
14. **Etu :** heu les: les lettres [les mots
15. **Prof :** [est-ce que c'est un socle/
16. **Etu :** oui
17. **Prof :** oui/
18. **Etu :** moi personnellement je vois un socle
19. **Prof :** c'est pas une sculpture/
20. **Etu :** ah non
21. **Prof :** donc le fait qu'ils soient déplacés qu'il y ait un [() qui glisse par rapport à l'autre
22. **Etu :** [ah ça c'est pour les équilibrer
23. c'est pour les équilibrer
24. **Prof :** oui sauf que nous on voit pas ça (.) enfin moi je vois pas ça
25. (0.5)
26. **Prof :** moi je vois une sculpture
27. **Etu :** mh mh
28. **Prof :** parce que ça veut dire que si tu veux heu:: (0.5) ce qui se passe c'est que tu es (.) effectivement
29. concentré sur ta problématique heu de heu mettre en espace des mots
30. **Etu :** mh mh
31. **Prof :** et du coup tu penses à une présentation et du coup tu ne te rends pas compte que la
32. présentation que tu mets en jeu participe d'un dispositif qui est sculptural
33. **Etu :** d'accord
34. **Prof :** c'est-à-dire que (.) faut pas que tu oublies que on perçoit un ensemble

Cet étudiant de deuxième année passe son bilan du premier semestre. Il vient de terminer la présentation de ce projet. L'extrait débute juste après une séquence initiée par un autre membre du jury invitant l'étudiant à parler des « petites estrades là ». Ce dernier les présente comme un simple dispositif de présentation. L'enjeu n'est en aucun cas motivé par des préoccupations esthétiques autre que celle d'installer le projet à « une hauteur humaine en quelques sortes » afin d'« éviter de se pencher ». Pour lui, il s'agit uniquement de répondre à des considérations pratiques.

Le début de la séquence IRE est repérable ligne 4 avec la présence d'une question socratique, c'est-à-dire une question à laquelle le locuteur connaît déjà la réponse et diffère donc des demandes d'information. Elle est introduite par une invitation (L.1 et 2) à venir voir le projet du point de vue du locuteur. L'étudiant semble avoir des difficultés à lire les intentions de l'enseignant (L.5). Après

réparation et réitération de la question par l'enseignant (L.9), il corrige sa première réponse et mentionne le socle.

Le format même de la question, une question ouverte (*qu'est-ce qu'on voit ?*) participe de cette difficulté. Cela ne facilite pas le partage des présupposés et rend leur identification plus difficile. L'étudiant n'est pas le seul à être troublé, les autres enseignants sont aussi dans l'inconnu. Le déplacement des deux autres membres du jury (L.7 et L.8) pour adopter à leur tour le point de vue de Prof 1 apparaît comme une recherche active de ses intentions. On notera que Prof 3 repart (L.13) au moment où le thème du socle resurgit. Elle saisit, à cet instant seulement, l'objectif visé par la question socratique.

Ici, le recours à cette procédure vise moins l'évaluation d'une connaissance (l'enseignant sait déjà que l'étudiant n'a pas vu l'aspect sculptural de sa présentation) que l'expression d'une critique et son explicitation par une procédure de conduite de l'attention par laquelle il donne des indices pour *faire voir* cet aspect à l'étudiant. L'enseignant insiste sur le fait de prendre littéralement du recul sur les accrochages ou les mises en espace qui sont effectués. Ce cas illustre clairement l'invitation à changer de point de vue et observer à distance, avec un regard neuf, les mises en espace opérés.

4.2.4 L'évaluation de la réflexivité

Les évaluations produites par les enseignants sur des projets d'étudiants débutants jouent un rôle dans l'apprentissage de l'arrière-plan commun nécessaire à la compréhension et l'évaluation des œuvres de l'art moderne et contemporain. En même temps qu'il produit une évaluation, l'enseignant souligne et communique ce sur quoi il fonde implicitement ou explicitement son évaluation. Les erreurs produites par les étudiants débutants faisant l'objet d'une critique sont ainsi l'occasion pour les enseignants d'ouvrir des séquences pédagogiques visant à expliciter en quoi tel aspect du projet est problématique. Pour qu'il y ait une évaluation, il faut nécessairement qu'un arrière-plan commun qui rende cette évaluation compréhensible soit partagé entre les membres. Cette maîtrise d'un fond de connaissances partagées est ce qui permet de saisir et d'interpréter dans les termes mêmes de cet arrière-plan, les normes, les critères, les enjeux esthétiques.

Pour un étudiant, positionner son projet dans cet arrière-plan, c'est faire preuve de réflexivité, c'est-à-dire d'avoir la capacité de décrire ou d'interpréter son projet en des termes qui soient reconnus comme signifiants et pertinents. Ce que nous appelons l'arrière-plan ou encore le fond de connaissances partagées renvoie par exemple à des savoirs théoriques ou historiques sur l'art et sur les œuvres mais aussi à des savoirs d'ordre « esthétique » relatifs aux effets produits par la perception, la réception d'une chose du monde ou d'un artefact à prétention esthétique comme une œuvre d'art.

C'est avant tout cette capacité d'interprétation esthétique des choses et particulièrement de son propre travail qui est l'enjeu véritable de l'évaluation par un enseignant ou un jury de bilan de la réflexivité d'un étudiant. En d'autres termes, la réflexivité d'un étudiant est à entendre comme sa capacité à interpréter et comprendre son travail sur le plan esthétique. Le discours de l'étudiant sur son projet fera l'objet d'une comparaison avec ce que l'enseignant perçoit de ce même projet. Le sens porté par le récit de projet doit être accessible par la perception des formes mêmes du projet.

Ainsi, dans les extraits suivants, n°12 et 13, les enseignants formulent très clairement une opposition entre ce qui est *dit* par l'étudiante et ce qu'ils *voient* du projet. Nous sommes en bilan, l'étudiante présente une animation projetée sur grand écran et dont le motif est un insecticide responsable de la disparition des abeilles. Les six photogrammes suivants montrent les principaux plans de l'animation. Le passage d'un plan à un autre se fait par la transformation des figures comme entre l'image 2 et 3 où le schéma de la molécule se transforme en alvéoles rappelant une ruche et où les lettres de la formule chimique s'amalgament et remplissent de noir une de ces alvéoles (3 -> 4). La transcription débute par la remarque d'un membre du jury juste après la fin de la présentation du projet par l'étudiante.

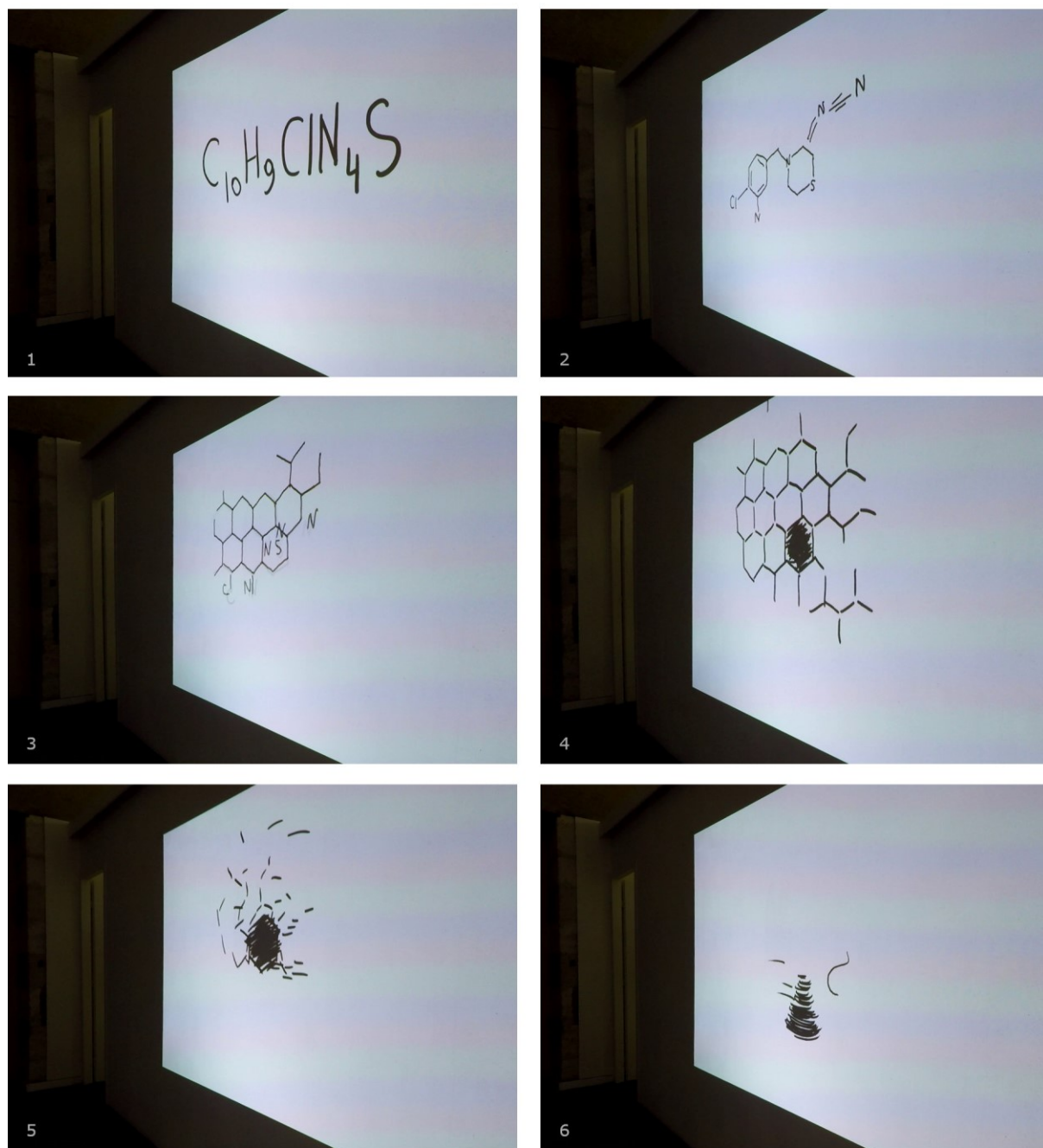


Figure 57 - Photogrammes d'une animation

Extrait 98 : Un discours inquiétant

1. **Prof** : et alors c'est marrant parce que (0.8) ce que tu di:s est (.) beaucoup plus inquiétant
2. que ce que l'on voit=
3. **Prof 4** : =que c' que tu montres oui oui effectivement
4. [oui oui
5. **Etu** : [oui
6. **Prof** : [heu::[:::
7. **Prof 4** : [que [ce que tu as fait par rapport à:
8. ##### : [(chevauchement inaud.)
9. **Prof** : parce que ton image dans le fond là: elle est assez j' dirai pas anodine parce que c'est peut-être pas le bon mot mais en tous les cas elle ne dégage pas [heu:
10. [(ouais j' vois ce que vous voulez
11. **Etu** : [(ouais j' vois ce que vous voulez
12. dire)
13. **Prof** : voilà
14. **Prof 2** : de conscience politique
15. **Prof** : voilà

L'enseignant souligne le caractère inquiétant du discours par rapport aux qualités expressives de l'animation (L.1 et 2). Il exprime ainsi une dissonance entre le discours et les formes du projet issues de la perception⁸⁸. L'évaluation se poursuit ligne 9 après l'alignement très net d'un autre membre du jury (L.3, 7) mais aussi de l'étudiante elle-même (L.5). En ligne 9, l'enseignant qualifie l'image « ton image dans le fond là elle est ... » (formulation qui réfère ici à la dimension graphique de l'animation et non, par exemple sa temporalité) alors qu'il portait son attention, en ligne 1, sur le discours: « ce que tu dis est ... ». Il explicite l'opposition qu'il dresse entre le récit de présentation et « ce que l'on voit » et fait ainsi émerger un critère de jugement que nous pouvons nommer « critère de cohérence » qui se fonde sur la comparaison entre le discours et les formes issues de la perception.

Nous remarquerons que le référent visé par cette critique n'est ni le discours ni la dimension graphique de l'animation mais bien le rapport entre ces deux constituants du projet, rapport jugé ici problématique et qui sera réaffirmé peu après par un autre membre du jury :

Extrait 99 : Rapport perception/discours

1. **Prof 3** : y'a une telle distance entre toi ce que tu: (.) tu vois/ (.) ce que t'en dis [et ce qu'on voit
2. **Etu** : [ouais

⁸⁸ À noter que certaines œuvres jouent de cette dissonance dans le traitement d'un motif.

Sur le plan pratique, l'étudiant doit trouver un point d'équilibre, une relative adéquation entre le récit et le projet afin d'éviter deux écueils : un discours qui dit plus que le projet ne donne à voir comme l'illustrent le cas précédent ou, inversement, un projet qui montre davantage que le récit comme nous allons le voir avec l'exemple suivant.

L'étudiante est en deuxième année et passe son bilan du premier semestre. Le projet consiste en une vidéo pornographique extraite d'internet et diffusée sur un petit écran caché par deux rideaux rouges. L'écran est posé sur un socle à hauteur d'homme et drapé d'un tissu noir. L'une des enseignantes évoque la ressemblance avec une burka (L.3), remarque qui fait l'unanimité dans le jury (L.4 à L.7). Validée par l'ensemble des membres du jury, cette interprétation se présente dès lors comme un aspect incontournable vis-à-vis duquel l'étudiante doit prendre position.

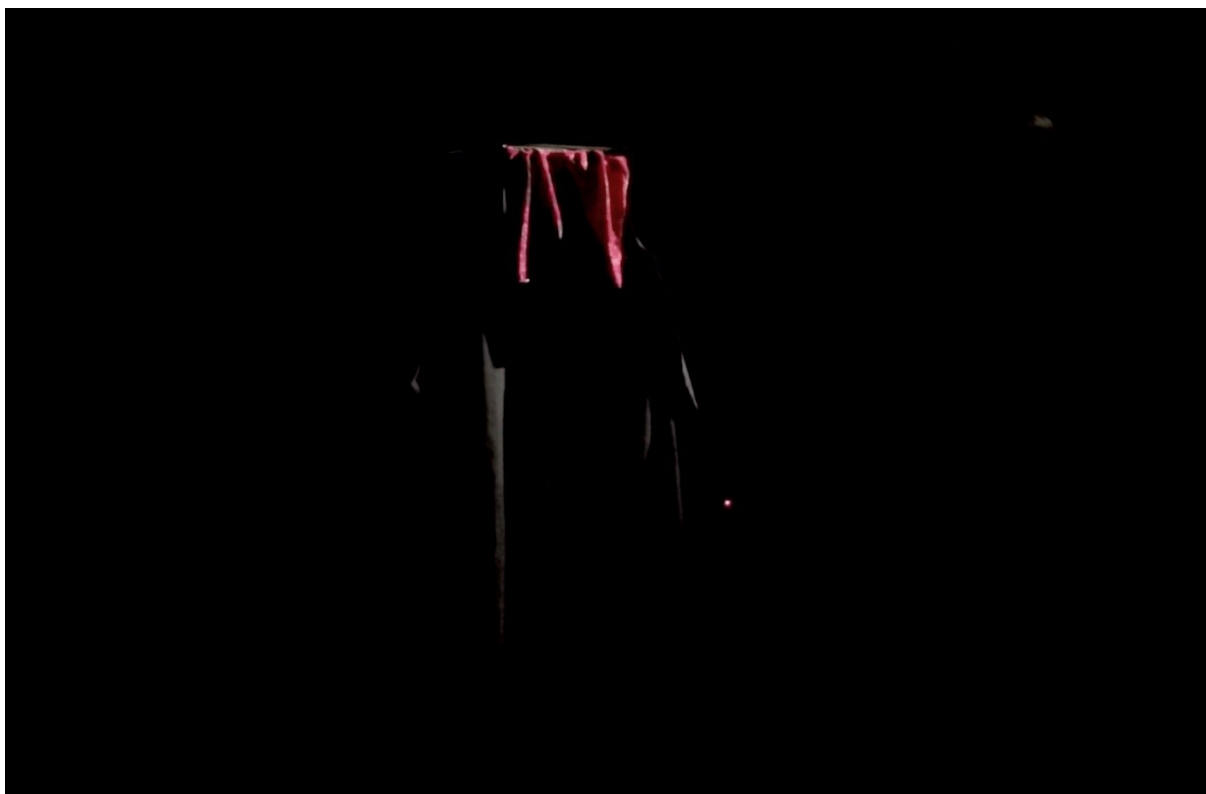


Figure 58 : Un dispositif ressemblant à une burka

Extrait 100 : On dirait aussi une burka

1. **Prof 1** : pourquoi est-ce que tu passes par tout cet heu cette cette mise en scène là
[assez didactique]
2. **Prof 3** : [c'est très étrange]
3. **Prof 2** : et puis e- on on dirait une heu on dirait aussi une burka hein
4. **Prof 3** : mh mh
5. **Prof 1** : ah bah c'est pas
6. **Prof 4** : ah oui carrément moi [c'était le:
7. **Prof 1** : [c'est pas- c'est pas on dirait (.) j'espère quand même que
8. [c'est un geste-
9. **Prof 2** : [tu l'as vu/ (.) ou pas/
10. **Etu** : euh [j'avais pas remarqué (petit rire léger)]
11. **Prof 3** : [ah oui non apparemment]
12. **Prof 4** : c'est vrai/ ah bah dis don'
13. ##### : [nombreuses voix superposées]
14. **Prof 1** : alors là si t'as pas maîtrisé c'est un vrai problème
15. **Prof 3** : ouais
16. **Etu** : d'accord
17. **Prof 1** : heu parce que si tu veux ça c'est des choses qu'on teste avant un bilan

La critique porte sur l'absence d'identification d'un aspect issu de la perception. Autrement dit, le projet évoque « de lui-même » quelque chose qui n'a pas été volontairement produite par l'étudiante. Il « dit » quelque chose qui n'est pas pris en compte ou qui entre en contradiction avec le récit qui en est fait. En définitive, peu importe que l'étudiante ait eu l'intention de produire cet aspect. Ce qui est critiqué et critiquable pour le jury, c'est le fait de ne pas avoir vu que le dispositif pouvait évoquer ça (L.12) alors même que cet aspect semble incontournable (L.4 à L.7).

Le format est typique des interactions entre enseignant et étudiant. Il se caractérise par l'identification d'un aspect (L.3) par l'enseignant puis par une question sur le caractère intentionnel, souhaité ou assumé de cet aspect (L.9). La dissonance n'apparaît qu'à la suite de la question. Néanmoins, on remarquera que ce que nous nommons le *relevé d'aspect* est aussi et d'emblée un début de critique qui demande uniquement une confirmation. En effet, compte tenu du caractère massif et incontournable de cet aspect pour les membres du jury, il aurait dû être un thème central du récit de présentation. Dès lors, on entrevoit comment s'articule les propriétés et aspects issus de la perception et l'organisation générale du récit de projet. Un aspect apparaissant comme premier doit faire partie des thèmes principaux du discours et donc être intégré au récit initial de présentation du projet.

En situation de suivi, le relevé des aspects ou des propriétés d'un projet revêt une dimension exploratoire et coopérative entre l'enseignant et l'étudiant alors qu'en bilan, un membre du jury qui relève un aspect dissonant par rapport au récit de présentation prend généralement une dimension critique qui appelle une justification de l'étudiant.

Evaluer le rapport entre les formes visibles d'un projet et ce qu'en dit l'étudiant révèle la dimension pédagogique de l'activité. Hors du contexte des écoles d'art, le discours d'un artiste sur son œuvre ne fait pas l'objet des mêmes enjeux. S'il est évidemment pris en considération par les historiens et les critiques d'art et parfois évalué comme étant plus ou moins pertinent pour décrire et souligner les enjeux de son œuvre, il ne constitue pas un élément aussi central qu'en école d'art où il permet d'évaluer la réflexivité d'un étudiant sur son travail. Les situations interactionnelles de suivis et de bilans réservent à la parole de l'auteur une place importante et ce à des fins avant tout pédagogiques permettant à la fois de communiquer des intentions, une histoire du projet voire d'en construire le sens à un niveau plus abstrait mais également d'évaluer le discours ainsi produit à l'aune des formes matérielles du projet issues de la perception directe.

4.2.5 Les thèmes prototypiques

Les évaluations, quelle que soit leur position dans la séquence conversationnelle, sont le site de thèmes ou de topiques par lesquels les membres catégorisent les choses évaluées. Une description des thèmes employés lors des évaluations nous permet d'aborder la problématique plus large des critères d'évaluation. Ces thèmes sont en nombre fini et d'ailleurs assez peu nombreux. Gerald Holton fait le même constat dans son étude sur les *Themata* en science physique (Holton, 1982). Sans viser l'exhaustivité, nous expliciterons les plus typiques et ceux d'entre eux que nous sommes en mesure de documenter. Nous aurons recours à l'ethnographie et à la compétence de membre pour rendre compte de ces thèmes prototypiques de l'évaluation. Ces derniers peuvent être implicites ou sous-entendus de sorte qu'une approche uniquement sémantique ne saurait les cerner.

L'évaluation est jalonnée par des thèmes prototypiques, parfois même lexicalisée par un mot comme : *technique, effet, système, littéral, décoratif, illustratif*, etc., pour ne citer que les critiques les plus courantes.

Extrait 101 : Le motif de l'effet

1. **Prof :** il faut maintenant que tu commences [à effectivement heu
2. **Etu :** [oui
3. **Prof :** réfléchir sur heu comment ces images-là heu tu peux les repositionner
4. **Etu :** oui
5. **Prof :** de façon à ce que effectivement qu'elles heu qu'elles n'aient plus simplement heu cette heu
6. fonction d'effet
7. **Etu :** mh
8. **Prof 2 :** ou de réponse à un exercice tu vois je veux dire heu

Extrait 102 : Le motif de la technique

1. **Prof 1** : nous ce qu'on veut c'est un regard tu vois
2. **Etu** : oui
3. **Prof 1** : qui aille quelque part (.) et là heu c'est technique (.) tu nous fais des trucs comme ça les uns
4. après les autres sans en plus avoir la possibilité de les commenter heu parce que c'est difficile
5. effectivement c'est impossible même (.) je veux dire en dehors de l'effet effectivement et de la
6. et de et de la du vertige que ça peut te donner heu puis de la difficulté sans doute technique
7. de les de les assembler (.) le reste heu où est-ce qu'on va
8. **Etu** : mh
9. **Prof 2** : oui ce que t'as mis en place c'est un petit peu du système

Extrait 103 : Le motif du littéral

1. **Prof** : oui oui je comprends ce que tu veux dire mais (.) peut-être que tu es là dans une certaine forme
2. de littéralité

Extrait 104 : Le motif du décoratif

1. **Etu** : je trouve que ça fait un peu décoration de mémé
2. **Prof** : décoration de mémé est est est est une heu comment dire (.) c'est pas mal de dire décoration
3. de mémé parce que je suis assez d'accord avec toi (.) c'est-à-dire que quand tu fais ça tu les fais
4. glisser vers un objet très décoratif
5. **Etu** : [ouais
6. **Prof** : et ça ça y est tu l'as nan mais tu l'as pigé

Les termes : *technique*, *effet*, *système*, *littéral*, *décoratif* en tant que catégories évaluatives sont généralement l'expression d'une critique. Mais ces mots ne sont pas sémantiquement négatifs comme peuvent l'être : *mauvais*, *mal*, *confus*, *laid*, *inapproprié*, etc. C'est leur utilisation pragmatique qui leur attribue cette valeur critique. Ces thèmes ont pour nous un intérêt descriptif certain. Ils expriment des critiques qui peuvent s'appliquer à n'importe quel projet. Ils sont moins dépendants du médium ou des techniques utilisées que des critiques propres à chaque discipline ou médium, par définition plus spécifiques.

Si les mots *technique*, *effet*, *système*, *littéral*, *décoratif*, sont régulièrement employés à des fins d'évaluation négative, comment un étudiant novice est-il à même de comprendre qu'un projet qui relève de la *technique*, de l'*effet*, du *décoratif* ou qui est trop *littéral*, relève de la critique ? La question peut paraître anodine pour quiconque est familier des écoles d'art tant ces mots sonnent spontanément comme une critique. Mais l'extrait suivant nous montre que la critique portée par ce mot peut passer inaperçue aux yeux d'un étudiant.

Extrait 105 : Produire des effets

1. **Prof :** tu parles de contemplation (.) c'est quoi pour toi
2. **Etu :** bah pas forcément essayer de lire un sujet mais plus voilà de regarder les images et heu 'fin de:
3. de les voir en tant que telles en fait (0.5)
4. **Prof 2 :** c'est-à-dire pour leurs effets/
5. **Etu :** voilà c'est ça

Ici, le mot *effets* est inséré dans une question (L.4) produite par une enseignante (Prof 2). L'étudiant ne perçoit pas la valeur négative implicite derrière cette question. S'il ne reconnaît pas la question comme la préface potentielle d'une critique, c'est parce qu'il n'a pas connaissance du trait négatif porté par le mot *effet* employé dans ce contexte. L'étudiant exprime explicitement et sans réserve son accord (L.5) et valide, la propriété *effet* de ces images. La question de l'enseignante est posée sur un ton neutre qui ne laisse rien transparaître du potentiel négatif et critique de l'énoncé. La construction même de la question est tout aussi neutre. Si par exemple, l'enseignante avait dit : « *c'est-à-dire simplement pour leurs effets ?* », l'adverbe *simplement* aurait constitué un indice sémantique supplémentaire pour alerter l'étudiant sur la critique implicite. On retrouve cet indice incarné par l'adverbe *simplement* à la ligne 6 de l'Extrait 101 : Le motif de l'effet : « de façon à ce que effectivement qu'elles heu qu'elles n'aient plus simplement heu cette heu fonction d'effet ».

Dans cet énoncé, la présence de la négation « n'aient plus », est un indice fort qui permet de comprendre sans équivoque que *l'effet* n'est pas un qualificatif positif. D'un point de vue sémantique, le motif exprimé par *simplement* est aussi présent à la ligne 5 de l'Extrait 102 : Le motif de la technique : « je veux dire en dehors de l'effet ».

Ce motif sémantique permet de rendre un peu plus explicite la valeur négative d'un énoncé construit avec le mot *effet*. *Simplement* et *en dehors* donne à la propriété *effet*, une dimension absolue, isolée et exclusive. C'est l'expression d'une insuffisance. Ainsi, il est possible de mettre en évidence qu'un des indices permettant à l'étudiant d'identifier une critique peut être de nature sémantique dès lors que l'on analyse non plus le terme qui thématise ou qui cristallise la critique – ici, *effet* – mais son abord immédiat et notamment ce qui vient le *profiler* pour reprendre la terminologie de Cadiot et Visetti (Cadiot et Visetti, 2001) empruntée à Langacker (Langacker, 1987). La présence du motif porté par *simplement*, *en dehors de*, ou encore par des formes en *négative* + *que* comme dans : *ce n'est que de l'effet*, participe à construire un acte de parole qui puisse être reconnu comme une critique.

Pour plus de commodité, nous nommerons « motif de l'insuffisance », ce motif sémantique propre à rendre explicite une critique construite dont le centre thématique est *l'effet*. Le motif du manque permet de thématiser d'autres critiques comme celles de la *technique* : « ce n'est que de la

technique ». À l'inverse, il n'est apparemment pas possible d'en construire avec *littéral*, *système* ou *décoratif*. Ces trois thèmes ne peuvent être des propriétés acceptables d'un projet. Elles sont pleinement négatives et doivent être évitées. Le motif de l'insuffisance est plus ambivalent et rend le thème – l'effet, la technique – acceptable à condition qu'il ne soit pas prééminent. *L'effet* et la *technique* sont deux thèmes secondaires qui ne peuvent passer au premier plan. Une critique qui explique que tel projet ne relève que de la technique ou de l'effet, pointe non pas un enfllement ou un trop plein de technique ou d'effets visuels, mais un passage au premier plan, en pleine lumière, de ces deux dimensions qui doivent, en définitive, servir dans l'ombre et donner lieu, sur le plan verbal, à l'expression de thèmes considérés comme pertinents pour saisir et qualifier le projet. *L'effet* et la *technique* ne sont pas des évaluations négatives en soi. La question de la technique peut être posée pour n'importe quel projet. Ce thème peut être convoqué à tout instant. Il est d'une grande disponibilité. Certaines manifestations de ce thème prennent l'exact contre-pied de l'acceptation que nous avons discuté jusque-là :

Extrait 106 : Problème technique

Prof : là t'as un p'tit problème de: perspective

Cet exemple nous servira à dissiper l'ambiguïté de ce que nous avons appelé *motif de l'insuffisance*. Ici, il s'agit d'un défaut de technique ou d'une insuffisante maîtrise, alors qu'un énoncé de type « ce n'est que de la technique » ne discute pas de la qualité de l'exécution technique mais pointe une insuffisance du projet. Préférentiellement, lorsqu'un problème d'ordre technique apparaît à l'enseignant, il nommera spécifiquement ce problème. Ici, il utilise le mot *perspective* et non l'appellation générique *technique*. Lorsque ce dernier apparaît, c'est en général dans l'acceptation : *ce projet ne relève que de la technique*, où l'on retrouve explicitement le thème de la technique profilé par le motif de l'insuffisance. On retrouve ici, l'expression d'un des lieux communs de l'art moderne et contemporain : la technique ne saurait suffire à faire une bonne œuvre d'art.

Le thème de l'effet, est un peu différent de celui de la technique son emploi à en général une teneur péjorative que le mot *technique* n'a pas ou du moins, pas toujours. Le thème de l'effet, lorsqu'il est exprimé par le mot même *effet* est presque toujours de nature critique. Autant, il peut y avoir « une bonne technique », « une prouesse technique », autant il ne peut y avoir de « beaux effets ». Il sera néanmoins possible de trouver des énoncés construits avec *effet* qui ne soient pas de valeur négative. Dans ce cas, le référent visé n'est plus le projet. Ce qui est désigné est plus spécifique, plus précis. Il s'agit de qualifier une sous-partie, un constituant ou une forme bien circonscrite du projet. Ces usages plus spécifiques du mot *effet* sont à la fois moins fréquents et moins prototypiques mais restent

envisageables. Le thème est très proche du thème « plastique » voire, de façon plus marginale de « visuel ». En définitive, *effet* est généralement la forme négative de *plastique*.

Pour récapituler, soulignons l'extrême importance du motif de l'insuffisance dans la reconnaissance d'une critique. Ce motif s'exprimera dans des formes variées comme *ne + que*, *en dehors de*, *pour sortir de*, *afin de dépasser le/la*, etc. Il permet de profiler, de donner une acception particulière à certains thèmes typiques notamment lexicalisés par *effet* ou *technique* et qui seront par la suite tendanciellement reconnus comme critique « en-soi ».

Chapitre 3 : Les évaluations produites par l'étudiant

Nous traiterons ici des évaluations réalisées par l'étudiant lors des échanges avec les enseignants. Deux types d'évaluation sont à distinguer, celles qui visent un objet du monde, une idée ou une personne dont le locuteur n'est pas l'auteur et les auto-évaluations, celles sur soi-même, ses actions ou sur son propre travail. Les auto-évaluations ont un intérêt particulier dans le contexte des situations d'évaluation comme les bilans. Deux dynamiques contradictoires s'opposent où il s'agit pour l'étudiant de présenter et « défendre » son travail sans contrevenir à la règle morale ordinaire d'éviter l'auto-compliment.

4.3.1 Les évaluations externes au projet

Lors des phases de présentation de son projet, l'étudiant réalise un certain nombre d'évaluations qui ne portent pas directement sur son propre travail mais sur des choses du monde pour lesquelles il manifeste de l'intérêt. L'enjeu est de rendre compte d'une expérience esthétique ordinaire à propos d'un référent qui est, a été ou sera intégré/modifié/transformaté dans le projet. Il s'agit de la gamme d'énoncés très fréquents de type « c'est ça qui m'intéresse », « je trouve ça intéressant », etc. Ces évaluations sont périphériques par rapport à l'objectif affiché pendant les suivis et plus encore lors des bilans, d'évaluer l'étudiant et son travail. Elles y participent néanmoins en fournissant les thématiques du projet. En d'autres termes, l'explicitation des centres d'intérêt, des thèmes ou des aspects d'un projet sont des ressources essentielles aux enseignants pour produire leurs évaluations.

Extrait 107 : Expliciter les centres d'intérêt

1. **Etu :** c'est un travail- toujours dans cette volonté de: travailler avec les mots avec le langage
2. heu j' me- j' m'intéresse beaucoup à la mise en voix d'un texte

Extrait 108 : Justification d'un aspect

1. **Etu :** je commence ici dans le couloir parce que j'aime bah assez l'espace et que je voulais vraiment
2. créer des espaces différents dans l'accrochage

Ces deux extraits sont issus d'un bilan. Dans le premier, l'étudiante rend compte, lors de son récit de présentation, d'une activité : *la mise en voix d'un texte*, qu'elle met en relation avec son projet. En exprimant un intérêt manifeste pour cette activité, elle projette les évaluations futures des membres du jury vers l'aspect « voix ». Elle les invite à évaluer le projet à l'aune de cette formulation.

Dans le second exemple, l'étudiante initie tout juste la présentation d'un projet. L'évaluation qu'elle produit : *j'aime bah assez l'espace* s'inscrit dans une justification (*parce que*) d'avoir choisi le couloir

comme lieu d'exposition. Si les deux extraits prennent place dans les phases de récits de projet, l'action produite diffère. La première donne une information, le second participe à se justifier. Cependant, les deux évaluations sont l'expression d'un sentiment esthétique dont le jury ne peut que prendre acte car relevant du domaine de l'auteur, des directions qu'il choisit pour son projet. Ces deux évaluations ne peuvent être remises en cause. Ce qui peut l'être, c'est la façon dont le référent ayant fait l'objet de l'évaluation (*la voix ou l'espace du couloir*) participe au projet. Ainsi l'espace du couloir peut être questionné en tant qu'il participe à l'exposition des travaux. En effet, rappelons que l'accrochage lors d'un bilan est évaluable au même titre que les projets présentés. La justification porte donc sur une propriété de l'accrochage.

À un niveau plus général, ce type d'évaluation esthétique orienté vers une chose du monde, un objet tangible, une idée ou comme ici, une activité, permet de documenter et de mieux comprendre l'articulation entre l'esthétique et la poïétique. L'école forme à la création mais elle forme également, dans le même mouvement, à la réception des œuvres d'art, les « clés » de compréhension permettant d'en saisir les enjeux esthétiques, notamment en prodiguant des cours d'histoire et théorie de l'art. L'école forme également les étudiants à l'observation esthétique du monde dans une visée pratique de création. L'une des compétences, l'un des savoir-faire des artistes est de transformer une expérience esthétique visant une chose du monde en ressource pour la création. Il s'agit, pour reprendre un terme de Michel de Certeau, de *braconnage* en guidant son expérience du monde vers des potentialités de création, autrement dit être à l'affût de ce qui pourrait servir un projet d'œuvre. Il ne s'agit pas de repérer dans le monde ce que l'on trouve « beau » - le beau n'est plus l'enjeu depuis les avant-gardes - mais ce qui peut avoir un intérêt esthétique. Il s'agit d'une perception du monde cadrée par l'activité de création. L'expérience esthétique participe en amont, à la création artistique. Les évaluations des étudiants portant sur le monde permettent de rendre compte de certaines étapes du projet, celle relevant de l'expérience esthétique élevée au statut de centres d'intérêt et de ressources pour le projet.

On note que le phénomène qui intéresse l'étudiante a été lexicalisé. Elle le formule avec des mots, ce qui constitue la première étape de la réflexivité à propos de ce phénomène. Nous verrons plus loin (Extrait 111 : Qu'est-ce qui t'intéresse ?) que l'absence de catégorisation par l'étudiant est sanctionnable car relevant d'un défaut de réflexivité entraînant des conséquences très pratiques : celles de mettre en jeu l'intercompréhension du projet et des enjeux visés par l'étudiant. Une chose du monde ou du projet, élevée au rang d'intérêt, ne peut pas être simplement montrée du doigt. Elle doit être nommée, catégorisée.

Observons la façon dont une évaluation qui rend compte d'une expérience esthétique du monde par l'étudiant s'affiche comme un enjeu pour le projet. Comment cette expérience esthétique est elle-même évaluée et se transforme, dans un second temps, en ressource pour les enseignants afin de juger le projet. Les deux extraits suivants proviennent de la même situation de bilan. Un étudiant en deuxième année présente un projet qui porte sur le système solaire. Après avoir produit plusieurs évaluations sur l'*échelle immense* des distances dans le cosmos, un des membres du jury exprime un désaccord partiel. Autant il s'aligne sur les évaluations de l'étudiant et confirme le caractère *assez fascinant* des ordres de grandeur incommensurables du système solaire, autant il critique la façon dont l'étudiant a mobilisé les référents qui l'intéressent pour le réaliser. Nous mettons ainsi en évidence que les évaluations produites par l'étudiant pour rendre compte d'une expérience esthétique du monde (ici, le caractère « incroyable » de l'immensité de l'espace) relèvent d'un certain type d'action qui participe à la fois à la création du projet et, sur le plan conversationnel, de la thématisation des critères ou des enjeux esthétiques du projet. Sur le plan séquentiel, nous replacerons cette évaluation dans la chaîne d'actions à laquelle elle prend part, en nous focalisant sur la façon dont elle est saisie par les enseignants. Autrement dit, l'évaluation de l'étudiant sur le monde est-elle l'objet d'une évaluation par les enseignants ce qui constituerait un enjeu de réflexivité ?



Figure 59 : Projet de réalité virtuelle d'un étudiant de première année

Extrait 109 : Une échelle immense

1. **Etu :** le système solaire en fait on se rend jamais vraiment compte de sa taille (1.0) on se rend jamais
2. vraiment compte de son échelle (.) c'est ça que je voulais montrer qui que: je trouve assez heu:
3. assez intéressant c'est donc
(quelques lignes omises)
4. c'est ça que je voulais montrer que je trouve assez heu assez étrange assez incroyable c'est (0,5)
5. cette échelle immense cette échelle qu'on ne peut pas se représenter humainement (0,5) qui :
6. qui nous dépasse complètement

Extrait 110 : Quelle expérience artistique ?

7. **Prof 2 :** en fait moi je t' - je trouve ça intéressant qu' tu sois: fasciné intéressé par cet aspect
8. incommensurable tu vois de d'() c'est c'est- c'est vrai qu' c'est assez fascinant (.) mais
9. c' c'est qu'est-ce- c'est quoi la différence/ (.) on pourrait voir ça dans un planétarium par
10. exem:ple heu: tu vois/ (.) qu'est-ce que toi tu nous apportes comme expérience artistique/ ou
11. comme regard là-d'ssus/ (.) différent\

Comme toute situation de bilan, les prises de parole des membres du jury se font généralement une fois le récit de projet par l'étudiant achevé. Ainsi, le second extrait renvoie à des éléments formulés beaucoup plus tôt dans la conversation, à presque deux minutes d'intervalle. Pour des raisons de clarté dans les renvois, nous avons fait se poursuivre la numérotation d'un extrait à l'autre.

On remarque que l'évaluation réalisée par l'étudiant et portant sur une chose du monde fait l'objet d'une évaluation de faible intensité par une enseignante : « je trouve ça intéressant qu' tu sois: fasciné intéressé par cet aspect incommensurable » (L.7 et 8). On observe également que cette évaluation est une préface positive à une critique apparaissant en ligne 9 et introduite en fin de ligne 8 par le point de bascule que constitue la préposition « mais ». Le segment évaluatif visant l'évaluation d'une chose du monde n'est donc pas l'enjeu véritable de l'échange conversationnel mais est avant tout une procédure d'atténuation de la critique visant le projet de l'étudiant. Il s'agit d'une procédure classique, la préférence pour l'accord aussi appelée préférence pour l'enchaînement confirmatif, très bien documentée dans l'étude des interactions ordinaires (Fornell, à paraître). La préférence pour l'accord ne signifie pas que l'interlocuteur est tendanciellement en accord avec le locuteur mais que l'expression du désaccord emprunte les formes de l'accord (par exemple : *oui mais* + désaccord où formellement, le *oui* exprime l'accord). Le désaccord n'est donc généralement pas formulé directement avec un *non* franc mais plutôt à la suite d'une préface venant retarder l'expression du désaccord (ex : *heu* ou léger silence), voire d'une évaluation positive suivie de *mais* comme c'est le cas ici.

Pour résumer, l'évaluation de l'étudiant sur une chose du monde produite en L.2-3 et reprise en L.4 sert de ressource pour l'enseignante afin de réaliser une critique sur le projet. En préface⁸⁹ de sa critique elle montre son accord avec l'évaluation de l'étudiant en soulignant le caractère assez fascinant du phénomène en question. La critique que réalise l'enseignante porte sur la façon dont l'étudiant a mobilisé le phénomène au sein de son projet. Elle a évalué le projet à la lumière du phénomène thématique par l'évaluation de l'étudiant sur une chose du monde, ici, les distances et les jeux d'échelle dans l'espace.

4.3.2 Les autoévaluations positives

L'extrait suivant est un cas d'autoévaluation de type « je trouve ça intéressant » produit par un étudiant en situation de suivi de projet. Le format du cours dans lequel s'inscrit cette séance s'apparente à un workshop d'une durée de trois jours. Les étudiants, en première année, ont donc relativement peu de temps pour travailler sur leur projet. Sont présents, l'étudiant, un enseignant et moi-même (Manu) dont le statut est proche de celui d'un intervenant extérieur (participant fréquent dans les écoles d'art). L'objet présenté est un petit volume composé de deux plaques de verre entre lesquelles se trouve de la peinture acrylique jaune. L'une des deux plaques a été frappée d'un coup de marteau et se trouve donc entièrement fissurée mais maintenue par la peinture faisant office de colle. Le statut de cet objet est encore incertain. L'étudiant a souhaité travailler sur le monochrome. Plusieurs expérimentations avec des plaques de verre et de la peinture ont été présentées à l'enseignant avant celui-ci, l'étudiant ayant retracé le cheminement de son projet. L'objet qu'il présente ici semble s'inscrire dans cette succession d'expérimentations. Cette fois, l'objet de l'autoévaluation n'est plus une chose ou un phénomène du monde, comme dans l'exemple précédent, mais vise un aspect de son propre travail, s'exposant ainsi à l'évaluation par l'enseignant de son autoévaluation.

⁸⁹ Nous pouvons interroger le fait même que cette évaluation soit positionnable en préface d'une critique. Il semble se dessiner en situation et pour les interactants, une hiérarchie dans les évaluations produites, certaines d'entre-elles participant plus directement à l'activité en cours, ici l'évaluation des projets. Nous faisons l'hypothèse que les évaluations participant moins directement à l'activité en cours sont plus facilement positionnables en préface d'une critique, la préface étant elle-même dans un rapport hiérarchique inférieur par rapport à la séquence qu'elle introduit. La préface projette l'attention de l'interlocuteur sur ce qui vient ensuite.

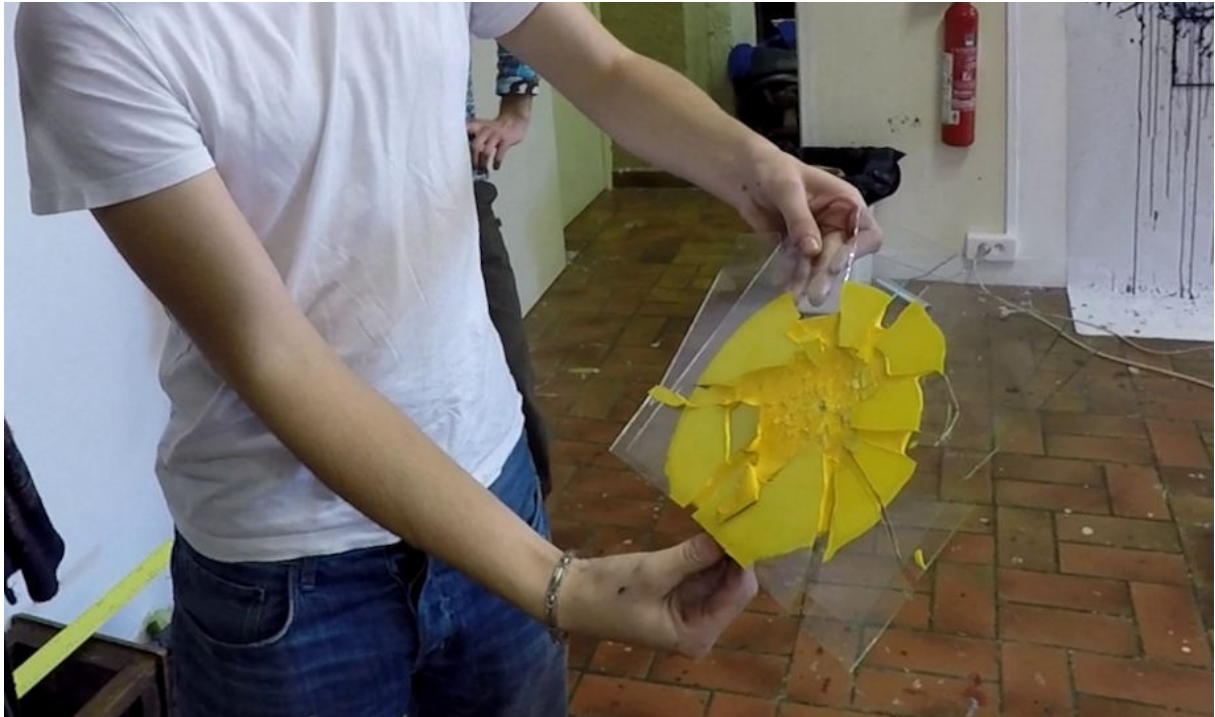


Figure 60 : Expérimentation d'un étudiant de première année - Peinture acrylique et verre

Extrait 111 : Qu'est-ce qui t'intéresse ?

1. **Prof :** *(regarde attentivement le projet)*
2. ah oui t'as inséré: (.) d'accord
3. **Etu :** j'ai mis en gro- [un gros empat-
4. **Prof :** *[(hochement de tête)]*
5. **Etu :** vraiment beaucoup de jaune (.) j'ai j'ai écrasé heu les deux et j'ai [heu frappé au marteau
6. **Prof :** *[(hochement de tête)]*
7. **Etu :** et ça a fait ça heu: pas heu:
8. **Manu :** t'as rien touché/ après
9. **Etu :** ah j'ai rien touché (.) c'était- c'est comme ça après [j'ai laissé sécher
10. **Manu :** *[c'est marrant]*
11. **Etu :** et heu ça a composé ça comme ça et ça je trouve ça intéressant
12. (0.5)
13. **Prof :** alors qu'est-ce qui t'intéresse=
14. **Etu :** =[ben je
15. **Prof :** [quand tu dis je trouve ça intéressant (.) est-ce/ que tu pourrais être un peu plu::

L'extrait débute après le court récit de l'étudiant présentant l'objet. L'enseignant marque un temps, observe attentivement l'objet et manifeste une soudaine compréhension (L.2). Il vient de saisir comment l'objet a été produit, la façon dont a été utilisée la peinture et l'action du coup de marteau. L'étudiant enchaîne par une reprise de certains éléments de son récit (L.3 & L.5) ponctué par des marques de compréhension de l'enseignant (L.4 & L.6).

L'évaluation « je trouve ça intéressant » (L.11) a une fonction séquentielle de clôture. Il est fréquent de trouver cette construction d'énoncé en fin de récit de projet. L'énoncé est donc autant la manifestation d'un intérêt qu'une procédure conversationnelle de clôture. Le silence en ligne 12 renforce l'analyse de ce tour de parole conçu comme une clôture de cette séquence de réparation qui vise à s'assurer mutuellement d'une bonne intercompréhension. En tant que clôture, c'est une injonction implicite à s'exprimer adressée à l'enseignant. Il y a une charge normative qui pèse sur l'interlocuteur à qui l'on demande conseil et avis ou dont le statut, tel celui d'enseignant, impose ce type d'obligation (Extrait 38 : Transition problématique). Les enseignants, comme tout professionnels exercés à la répétition de certaines interactions, possèdent des routines conversationnelles typiques servant de ressources pour saisir la variété des projets et des demandes qui leurs sont adressées. Ici, la question de l'enseignant (L.13) s'inscrit donc dans ce contexte séquentiel particulier.

L'évaluation produite en ligne 11 par l'étudiant est construite avec l'adjectif de faible intensité « intéressant ». Autant une évaluation générique de type « je trouve ça intéressant » qui réfère à une chose du monde n'est pas questionnable car relevant du centre d'intérêt, comme nous l'avons démontré dans Extrait 109 : Une échelle immense, autant une évaluation qui réfère au projet même, à ses formes matérielles, expose l'étudiant à l'évaluation de sa réflexivité, c'est-à-dire de la pertinence de son jugement, de la justesse de son évaluation. Il y a, dans le cadre institutionnel de l'enseignement en école d'art, une injonction à s'expliquer, à se justifier, adressée à l'étudiant dès lors qu'il réfère à son projet. Les autoévaluations positives visant une chose du monde ou une idée présentée comme une intention constituent l'unique exception à cette injonction à se justifier. Si l'étudiant a préalablement décrit le procédé par lequel il est arrivé à ce résultat, il ne mentionne pas les aspects ou les propriétés qui l'intéressent hormis la composition. La demande de complément d'informations est produite pour dissiper la généricité de l'évaluation et pour relancer un récit de projet jugé prématuré. L'enseignant ne remet pas en question que l'objet soit digne d'intérêt, il produit une requête d'information (L.13 & L.15). Dans une interaction ordinaire, une demande d'information ou de précision ne revêt généralement pas un caractère critique. Cependant, dans le contexte des écoles d'art où il s'agit pour les enseignants d'exercer et d'affiner la réflexivité des étudiants sur leur travaux, cette question prend implicitement une tournure critique. Ici, l'enseignant vient mettre en lumière un manque d'information, la critique n'est pas (encore) tournée vers l'objet même comme dans l'exemple précédent où il s'agissait d'évaluer l'objet à la lumière des intentions exprimées par l'étudiant, intention prenant la forme d'un jugement esthétique sur le monde.

L'enseignant demande à l'étudiant d'explicitier ce qui l'intéresse notamment parce que l'autoévaluation est principalement fondée sur la perception. L'étudiant rend compte par son

évaluation d'un jugement esthétique sur les formes matérielles de son projet dont la principale action est de pointer, de mettre en évidence certaines propriétés perceptives notamment par le recours aux déictiques « ça » (L.12). Ces propriétés perceptives sont également prises en charge sur le plan du verbal par le segment « a composé » (début de L.11) qui participe de la compréhension de ce que l'étudiant trouve « intéressant ». Mais cette prise en charge verbale semble considérée insuffisante par l'enseignant qui demande plus de précision. Notons qu'il ne s'agit pas d'une lexicalisation à proprement parlé, l'information étant contenu dans le groupe verbal et non dans un substantif qui aurait peut-être davantage mis en surbrillance l'information sémantique relatif à la *composition* comme dans l'énoncé : c'est cette *composition* qui m'intéresse. Il ne s'agit plus ici de communiquer un thème de travail ou un centre d'intérêt qui sert de point de départ pour un projet mais de pointer certaines qualités perceptives du projet, donc de quelque chose de déjà réalisé.

Autoévaluations positives : réduire l'intensité

Les étudiants qui présentent leurs projets à un jury soulignent ou esquissent les points qu'ils estiment positifs tout en évitant les formes explicites de l'auto-compliment. En cela, ils ne s'écartent pas de l'usage ordinaire pour lequel un participant ne s'autorise que rarement à se complimenter lui-même. L'une des solutions est de recourir à des constructions grammaticales qui effacent le locuteur de l'énoncé comme la voix passive ou la voix impersonnelle. L'agent ayant disparu de la phrase, la responsabilité de l'auteur est maintenue à distance. Elle est non-formulée et donc implicite. Cela met l'accent sur l'artefact ou le procès, bien que l'effacement (grammatical) du locuteur constitue la forme préférentielle des énoncés qui esquissent un trait positif dont le locuteur se sait lui-même responsable.

Extrait 112 : Auto-évaluation faible positive

1. **Etu :** et: du coup ça a: donné lieu à:: bon nombre de recherches (.) [y' a:: une partie de ma table de&
2. [(se dirige vers et montre la table –
3. image 1 et 2)
4. &recherche qui y est dédié (0.5) y' a un écrit (.) qui justement retrace un peu tout (0.3) toute mon
5. histoire vis-à-vis de ces grandes thématiques (0.5) et: des premiers croquis préparatoires que
6. j'avais fait à l'époque sur heu [su:r c' que j'avais envie de:- les images que j'avais envie de mettre&
7. [(reprend sa position initiale – image 3)
8. &en place (0.5) au début ça a été un travail à l'encre (0.3) et en fait j'ai produit beaucoup d'images
9. au début du semestre (.) des images que je ne trouvais pas concluantes qui me plaisaient pas qui:
10. mh: disaient pas grand-chose ou: (0.5) ou du coup qui tranchaient pas (.) j' voulais à la base
11. travailler l'esthétique du souvenir (.) avec la présence du blanc sur la feuille notamment\ (0.5)
12. [et: au final les images que j' vous présente là c'est- donc c'est celles qui sont le plus actuelles
13. [(tourne son corps vers le projet – image 4 et 5)
14. (0.5) c'est heu: mh: (0.5) c'est (.) quelque chose que j'ai voulu heu (.) plu:s instinctif (.) plus jeté



Image 1 : Se dirige vers la table de travail



Image 2 : Désigne la table – initiation du geste



Image 3 : Table de travail et retour vers la position initiale



Image 4 : Position face au jury

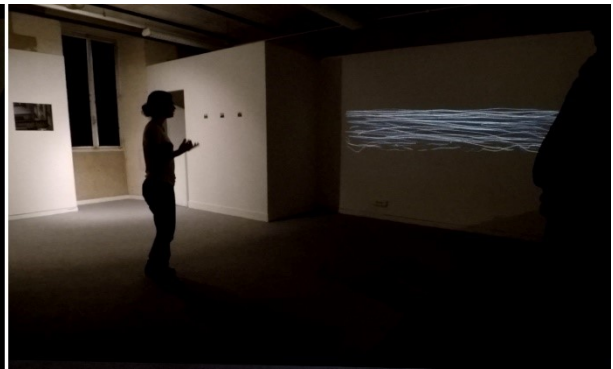


Image 5 : Se tourne vers le projet

Cet extrait illustre ce phénomène d'effacement de l'énonciateur pour affaiblir l'intensité des autoévaluations positives. L'énoncé « ça a donné lieu » (L.1) est à la voix impersonnelle et laisse entrevoir une valeur positive de faible intensité au niveau sémantico-pragmatique où l'étudiante

déclare avoir fait « bon nombre de recherches » (L.1). Ce dernier segment met en évidence le rôle des présupposés et des implicites partagés dans les écoles d'art, ici le fait pour un étudiant d'être productif, de faire preuve d'un engagement dans le travail.

L'étudiante mobilise le présupposé positif relatif à la quantité de travail et qui renvoie à l'injonction tacite qui leur est adressée, d'être actif, d'expérimenter, de donner forme à leurs intuitions, des tester leurs idées notamment par des étapes intermédiaires que constituent les travaux et recherches préparatoires comme les croquis, les maquettes, les essais techniques ou les prises de notes, autrement dit de ne pas attendre l'irruption soudaine, par la seule force de l'imagination, de l'idée géniale.

L'expression de ce présupposé positif par le motif *produire beaucoup* apparaît de nouveau (L.8) mais cette fois dans une construction à la voix active avec un locuteur-sujet grammaticalement présent. « j'ai produit beaucoup d'images » (L.8). De façon générale, ce motif qui traduit une attitude proactive de l'étudiante est évidemment valorisée comme dans toute institution scolaire. Il en va de même en école d'art où l'autodiscipline, la capacité de travail, l'autonomie ou, comme ici, le fait de multiplier les recherches est un trait valorisant pour l'étudiant. Le recours à l'implicite pour produire des évaluations de faible intensité ainsi que l'effacement du sujet grammatical se combinent et constituent un moyen efficace de présenter son travail ou soi-même de façon positive sans contrevenir à la règle du non-éloge à soi-même. En école d'art, il semble que le statut d'auteur ne surclasse pas cette règle interactionnelle ordinaire.

Cette transcription montre également l'importance de replacer les actes d'évaluation au sein de la séquence conversationnelle et plus globalement dans l'activité en cours, ici une présentation de bilan, pour en comprendre la portée. Ainsi, sur le plan séquentiel, l'autoévaluation positive de soi-même portée par l'énoncé « j'ai produit beaucoup d'images » (L.8), est une préface à une autocritique forte, c'est-à-dire, une critique énoncée et parfaitement explicite avec la présence de la négation à quatre reprises. Ici, l'acte évaluatif positif contribue à l'émergence d'un acte d'évaluation négatif (fin de L.9 et 10).

On observe ensuite une évaluation positive et de faible intensité référant à l'animation projetée sur sa gauche : « et: au final les images que j' vous présente là c'est- donc c'est celles qui sont le plus actuelles » (L.12). La portée évaluative de cet énoncé est faible et implicite. L'évaluation est conçue par contraste en opposant deux états du projet, un état passé visible sur la table de recherche et jugé « pas concluan[t] » et l'autre « actuel » qui, par la valeur sémantico-pragmatique de cet adjectif, définit l'animation comme un état du projet plus aboutit. Ainsi, l'acte produit en ligne 12 nous semble

interprétable comme une évaluation positive à mettre en regard de l'autocritique précédente (L.9 – 10). Pour concevoir cette évaluation positive implicite, l'étudiante engage plusieurs types de ressources dont la narration du projet, son cheminement. Elle rend compte des ratés et des impasses afin de produire des autocritiques sur des choses réalisées dans le passé. Ces critiques sont vidées de leur portée négative pour l'auteur du projet car elles ne sont plus actuelles et ont surtout été résolues. On peut donc interpréter ce type d'autocritiques comme possédant, dans le même temps, une certaine valeur positive en soulignant le recul et la réflexivité du locuteur ainsi que sa capacité à surmonter ce qui a été présentée comme une expérimentation non concluante.

On notera la mise en espace des différents artefacts présentés où les images jugées peu convaincantes ont un statut d'expérimentation et donc reléguées sur la « table de recherche » alors que le projet évaluer positivement bénéficie d'une véritable mise en espace, ici une projection au mur. La présentation des références ou des expérimentations sur la *table de travail* relève, dans cette école, d'une obligation. C'est un usage institué que l'étudiante a mobilisé à profit dans son récit de présentation, pour rendre compte de l'historicité du projet et produire des actes évaluatifs sur ce qu'elle identifie comme différents états de ce projet.

4.3.3 Les autocritiques

Si les autoévaluations positives sont plutôt discrètes, les autocritiques sont à la fois plus fréquentes et souvent plus évidentes. L'autocritique est une action qui projette en retour soit un accord soit un désaccord. Dans le contexte institutionnel des bilans ou même de suivis de projet, les étudiants produisent généralement des autocritiques pour se prémunir contre d'éventuelles critiques à venir mais aussi pour rechercher et maintenir l'accord, même si cet accord concerne un point négatif du projet.

Les trois extraits suivants montrent des autocritiques produites lors du récit de projet. Elles ne font pas suite à une question ou une remarque directe d'un enseignant. Ci-dessous, un extrait de bilan d'une étudiante de deuxième année qui présente une installation vidéo qu'elle monte pour la première fois. L'autoévaluation s'inscrit en incise du récit de projet. Elle est implicite et de faible intensité. On remarquera l'absence de termes négatifs. Le récit s'interrompt à la fin de la ligne 1 après « un moyen- » pour reprendre ligne 3.

Extrait 113 : Autocritique et récit de projet

1. **Etu :** et: du coup j'é: j'écris beaucoup et j' voulais justement: essayer d'in- un moyen- c'est
2. c'est la première fois que je le monte (.) donc c'est vraiment une expérimentation en cours (.)
3. de: de mettre en en: espace un texte

Ce court extrait nous donne un aperçu de l'émergence progressive d'une autoévaluation dont on peut localiser le climax au niveau de l'expression hautement typique « une expérimentation en cours » (L.2). Ce segment d'évaluation est introduit par plusieurs marqueurs qui forment comme des préfaces successives et en particulier par une formulation moins générique : « c'est la première fois que je le monte » (L.2), elle-même précédée à la ligne 1 du verbe « essayer » qui, au niveau sémantique, appartient au même champ domaniale de l'incertain, de l'inachevé ou de l'instable.

Le caractère achevé d'un projet est un point crucial de l'évaluation. Il émerge très régulièrement dans les interactions de suivis ou de bilans en étant pris en charge de part et d'autre, soit par l'étudiant, soit par l'enseignant. Dans cet extrait, les autocritiques préparent et anticipent de potentielles critiques et témoignent, en ce sens d'une certaine maîtrise des attentes et des enjeux esthétiques de son travail.

Contrairement à l'extrait précédent, l'exemple suivant montre un dialogue étudiant/enseignant. Il s'agit du suivi de projet d'un étudiant en première année. Ce dernier fait part d'une difficulté. Après avoir posé ses petites plaques de verre colorées sur des supports de présentation, il juge l'ensemble peu convenable. L'autocritique est explicite. Le référent est identifié et qualifié.

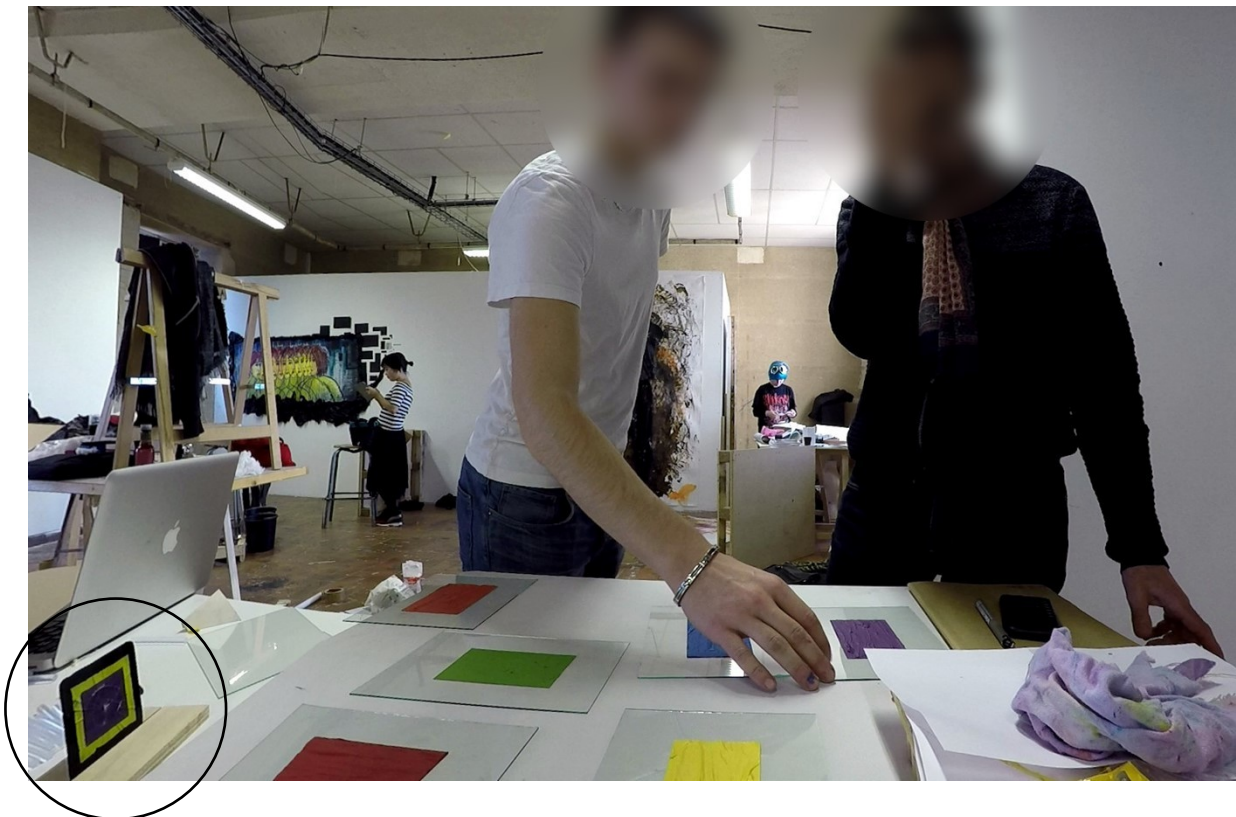


Figure 61 : Une décoration de mémé

Le photogramme ci-dessus n'est pas synchrone avec la transcription.
L'objet qualifié de décoration de mémé (en bas à gauche) étant hors champ au moment de l'énonciation.

Extrait 114 : Décoration de mémé

1. **Etu** : je ne sais pas comment les disposer en fait (.) je cherche encore (.) j'ai des supports
2. pour les mettre **mais j' trouve que ça fait un peu décoration de mémé**
3. **Prof** : décoration de mémé est est est est une heu comment dire (.) c'est pas mal de dire
4. décoration de mémé parce que je suis assez d'accord avec toi (.) c'est-à-dire que
5. quand tu fais ça (.) tu les fais glisser vers un [objet très décoratif
6. **Etu** : [ouais

En plus de souligner la capacité de l'étudiant à décrire son travail par la reprise et l'attention portée au syntagme décoration de mémé (L.2 et L.3), l'enseignant manifeste son accord avec l'autocritique et souligne le fait qu'il ait correctement identifié un élément problématique de son projet. Il exprime très clairement cet accord juste après s'être amusé de la formulation « décoration de mémé » qu'il reprend et évalue avec un clin d'œil : « c'est pas mal de dire » (L.3).

Ici, l'autocritique ne cherche pas à anticiper ou se prémunir contre de possibles critiques. Nous sommes dans une activité de recherche de solution que l'étudiant a initiée en mentionnant un problème. L'action consiste à solliciter l'avis de l'enseignant pour engager une activité heuristique. Ainsi, l'accord avec l'autocritique est beaucoup moins problématique et peut être exprimé sans détour. Cela est rendu possible par le fait que la réflexivité, dans les écoles d'art, est recherchée et valorisée au même titre que la qualité du projet.

Dans ce troisième et dernier exemple, l'autocritique est nette. La valeur négative est prise en charge au niveau sémantique par des termes de dévaluation (L.5 : *confus*). L'autocritique intervient à un moment particulier du récit de projet. Elle émerge directement après la clôture du récit (L.1). Le référent visé n'est pas le projet de l'étudiante mais son discours jugé confus. La valorisation de la réflexivité, c'est-à-dire la capacité d'un étudiant à percevoir les aspects dans son travail et à les expliciter, concerne avant tout le projet. Faire preuve de réflexivité en percevant que son discours est confus, n'a évidemment pas de valeur positive tandis que l'identification d'un problème sur son propre travail le sera.

Extrait 115 : Autocritique

1. **Etu** : et **c'est [ça qui m'intéressait**
2. [(regarde vers jury)
3. (0.5)
4. **Prof 1** : (*inspire – s'apprête à parler mais ne dit rien*)
5. **Etu** : **c'est un peu[: confus**
6. **Prof 2** : mh mh
7. **Etu** : désolé
8. (0.5)
9. **Etu** : j'aurai eu [plus de:
10. **Prof 3** : [ouais mais c'est pas- juste- c'est pas c'est [pas hyp-

11. **Prof 4 :** [nan
 12. 'fin par rapport à- parce que j'ai l'impression- (.) t'as parlé de drame au début
 13. c'est ça/

Bien qu'elle soit tout à fait explicite, cette autocritique forte est néanmoins nuancée par une justification à la ligne 9 dont la construction syntaxique projette l'idée de *temps*, ici d'un manque de temps. En effet, nous sommes en toute fin de bilan, il s'agit du dernier projet présenté. Le décompte des vingt minutes vient de s'écouler. La minuterie du téléphone de l'un des membres du jury a sonné 12 secondes avant le début de cet extrait et a donc incité l'étudiante à conclure. L'autocritique n'est donc pas spontanée mais produite en retour d'un événement extérieur.

Qui plus est, on constate un très léger silence en ligne 3, expression d'un retard de prise de parole des membres du jury alors même que l'étudiante les invite à s'en saisir (L.2). On remarquera aussi en ligne 4 la prise de parole avortée d'un enseignant. Ces deux troubles sont immédiatement réparés par l'étudiante qui les saisit comme l'expression d'une critique. Le format est typique, la critique est confirmée à la ligne 6 lorsque l'enseignant 2 prend acte de l'autocritique : « mh mh »

Il s'agit donc d'une évaluation en position seconde faisant suite à une critique implicite. Elle sera partiellement explicitée à la ligne 10 « c'est pas hyp- » qui pourrait projeter syntaxiquement *c'est pas hyper clair*. S'il n'y a effectivement pas eu de critique expressément verbalisée, le léger silence (L.3) ainsi que le signe paraverbal (L.4) traduisant le faux départ d'un membre du jury suffisent⁹⁰ à susciter l'autocritique.

Les autocritiques en réplique

Outre le récit de projet, un deuxième lieu permet l'émergence d'autocritiques. Il s'agit des autoévaluations suscitées par l'interlocuteur, par exemple à la suite d'une question invitant explicitement l'étudiant à évaluer son travail. Ce type de question est routinier et fait partie de l'arsenal des questions typiques permettant notamment de conduire l'échange à minima. Ces questions ne sont donc pas obligatoirement le signe d'un sous-entendu négatif. Pourtant, l'action en retour sera généralement une autocritique :

⁹⁰ Il y a sans doute une multitude d'autres signes qui participent à susciter cette autocritique. Par exemple, des expressions de visage laissant paraître une compréhension partielle ou difficile, de la perplexité ou des gestes de désaffiliation comme un désengagement de l'attention.

Extrait 116 : Autocritique suscitée

1. **Prof** : et tu:: en es satisfait/
2. (0.5)
3. **Prof** : de ton installation/
4. **Etu** : pas tout à fait (.) pour moi il manque encore des choses

Le contour intonatif de la question (L.1 à L.3) ne laisse pas paraître un éventuel désaccord. L'enseignant prend la parole pour rompre un enchaînement qui tarde à se réaliser. Il semble improviser une question comme le suggère l'allongement syllabique sur le pronom (tu::). Parfois, la question projette plus directement l'autocritique notamment lorsqu'elle participe à l'expression d'une évaluation négative. Ci-dessous, l'enseignant fait suite à une autocritique de faible intensité soulignant que le projet est un travail en cours. Il l'interroge sur le développement futur du projet sur le plan formel.

Extrait 117 : Invitation à l'autocritique

1. **Prof** : alors comment tu modifierais cette installation/
2. **Etu** : heu: mh: d'un point de vue juste formel j'aimerais déjà qu'on ne voit pas les enceintes
3. j'aimerais que le son ne soit pas: mh: comment

Les évaluations critiques de l'étudiante (L.2) sont en définitives des poursuites d'une première autocritique elle-même reprise par l'enseignant (L.1). L'extrait ne montre que les derniers tours de parole d'une séquence de plusieurs évaluations.

De façon plus manifeste, les autocritiques en seconde position sont des répliques à une première évaluation intentionnellement exprimée par l'interlocuteur, par exemple lorsque l'enseignant fait une critique à un étudiant. Ce dernier exprime alors son accord ou son désaccord en évaluant à son tour l'objet de la critique.

En soulignant que l'étudiant est également un participant à part entière des évaluations produites sur son projet, on a tenté d'établir un lien entre expérience esthétique et création artistique. Les étudiants rendent compte des expériences esthétiques du monde comme autant de centres d'intérêt et de points de départ de leurs futurs projets. L'expérience esthétique est primordiale dans la création en tant qu'elle intervient également en amont du projet et pas uniquement pendant le processus de création ou au moment de la réception de l'œuvre. Dans un deuxième temps, nous avons mis l'accent sur le rôle des autoévaluations positives et négatives par les étudiants ainsi que la façon dont elles sont conçues, notamment pour anticiper des critiques futures ou pour souligner implicitement les aspects positifs de leurs travaux. En contexte scolaire, l'étudiant est un acteur de l'évaluation de ses projets. Il est également jugé sur sa capacité à évaluer son projet en identifiant leurs enjeux esthétiques.

Chapitre 4 : L'évaluation en situation de bilan

Le bilan est le moyen pour l'équipe enseignante de prendre connaissance d'une sélection de travaux de l'étudiant ainsi que de ses recherches. En effet, chaque enseignant n'a souvent connaissance que du projet concernant directement son cours. Le format interactionnel du bilan a une tendance monologique forte. La parole est préférentiellement laissée à l'étudiant. Les membres du jury interviennent une fois la présentation achevée, autrement dit, c'est l'étudiant qui donne implicitement la parole au jury en manifestant, par des procédures interactionnelles ordinaires, qu'il a terminé son récit de projet. Une interruption de la présentation par le jury n'est pas fréquente. Les membres du jury laissent généralement l'étudiant aller jusqu'au terme de sa présentation avant d'intervenir. Ce format interactionnel entraîne une conséquence sur la production des énoncés évaluatifs : il remet à plus tard l'expression des critiques ou des compliments. Autrement dit, il projette l'expression des évaluations du jury à distance du récit de projet. Les actes d'évaluation se retrouvent alors dans un environnement séquentiel différent de celui qui l'a suscité. Cependant, l'évaluation par le jury est également observable pendant le récit de projet avec, par exemple, une prise en charge par le multimodal (gestuel, mimique, posture). L'attitude préférentielle demeure néanmoins de dissimuler toute expression d'évaluation en manifestant une posture de neutralité.

4.4.1 L'activité d'évaluation

Le bilan est l'exemple même d'une situation dont l'activité principale est l'évaluation. Autrement dit, le bilan est le site d'une « activité d'évaluation » au sens que donnent M. Goodwin et C. Goodwin à cette notion. Pour rappel, l'activité évaluative conçoit l'évaluation non sous l'angle d'un acte isolé produit par un individu mais comme une activité interactive mobilisant plusieurs participants, et incluant d'autres types d'activité que l'évaluation elle-même. Situer l'analyse au niveau de l'activité d'évaluation et non sur celui plus spécifique de l'acte isolé ou de la séquence de deux actes adjacents, permet de rendre compte de la dynamique évaluative générale qui a lieu lors d'un bilan. Il ne s'agit pas non plus de montrer l'émergence progressive d'un acte particulier au sein d'une séquence, même si nous nous appuyons sur les actes d'évaluations produits par les participants pour décrire ces dynamiques.

L'étude des phénomènes évaluatifs, par la dimension non-segmentale qui les caractérisent ainsi que par la difficulté de localiser précisément le phénomène, notamment à gauche, c'est-à-dire leur(s) point(s) d'émergence (Goodwin et Goodwin 1987), impose de sortir de l'énoncé, du tour de parole et même de la séquence. Labov soutient que l'évaluation est un phénomène difficilement localisable, distinct de la structure narrative. Elle imprègne et colore entièrement le récit. « Contrairement à

d'autres caractéristiques de la narration qui se produisent à des endroits spécifiques de la structure globale d'un récit (par exemple la coda se produit à la fin), l'évaluation peut envahir le récit. Une telle analyse soutient l'argument sur la distribution des signaux d'évaluation [notre trad.]⁹¹ » (Goodwin et Goodwin, 1987, p. 8).

En produisant un acte évaluatif, un enseignant réfère précisément et très localement à une forme jugée problématique ou, dans le cas d'un compliment, jugée positivement. Hors du contexte de la paire adjacente, cet acte a également un contexte d'émergence moins local comme le passé de la relation entre l'étudiant et l'enseignant, l'historique du projet faisant l'objet de l'évaluation, la situation de parole que constitue le bilan ou encore, les thématiques et les évaluations déjà exprimées et qui s'imposent comme pertinentes pour comprendre l'acte évaluatif produit ici et maintenant. Toutes les dimensions de ce qui peut virtuellement composer le contexte d'un acte évaluatif ou tout autre type d'action conversationnelle, ne sont pas mobilisées par les acteurs. Seules certaines d'entre-elles sont convoquées ou participent à l'inférence. Cet arrière-plan est le plus souvent laissé dans l'ombre de l'implicite ou du présupposé. Cependant, il arrive parfois que les acteurs y fassent explicitement référence dans l'interaction.

Ainsi nous posons la question de savoir comment s'organisent les actes évaluatifs au sein de la situation de parole que constitue le bilan. Hymes définit la situation de parole en donnant l'exemple d'activités sociales souvent bien délimitées et identifiées comme telles par les participants comme « des cérémonies, des combats, des chasses, des repas, des ébats amoureux, etc. » (Hymes, 1974, p. 51). Lors des bilans, les membres ont conscience de faire l'expérience d'une situation interactionnelle commune et délimitée dans le temps. Dans les termes mêmes des membres ainsi que dans la façon dont ils se rendent mutuellement descriptible l'expérience de cette situation, ils participent à un bilan.

Comme précédemment souligné, une description de l'activité d'évaluation lors d'un bilan ne peut être réalisée par la seule analyse d'un acte évaluatif ni même d'une séquence de deux actes produits au niveau de la paire adjacente. Les participants eux-mêmes se livrent à des formulations sur le déroulé général d'un bilan, la façon dont « ça s'est passé ». Le bilan comme situation de parole est un objet d'attention à propos duquel des commentaires et remarques seront produits. Il est ainsi fréquent, à l'issue du bilan, que les étudiants rendent compte à leurs pairs de leurs « impressions » sur leur propre bilan. Ils se livrent à des évaluations sur l'activité évaluative en général : « ça s'est bien passé » ou

⁹¹ *unlike other features of narrative which occur at specific places within the overall structure of a narrative (for example the coda occurs at the end) evaluation can pervade the narrative.*

inversement. Nous postulons que pour produire ce type de synthèse, les participants formulent des dynamiques évaluatives, des lignes de force, des grandes tendances perçues lors du bilan et qui font parfois l'objet d'un affichage public pendant le bilan lorsque les participants y réfèrent explicitement. Ce sont ces dynamiques que nous proposons de décrire ici en prenant l'exemple du processus d'intensification de l'évaluation négative tout au long d'un bilan.

Description générale de la situation de bilan

Pour illustrer les insuffisances du niveau analytique que constitue l'acte d'évaluation, la paire adjacente ou même la séquence, nous nous appuyons sur la présentation du dernier projet d'un bilan ainsi que sur les évaluations produites par les membres du jury. Pour rappel, lors d'un bilan plusieurs projets sont présentés par l'étudiant et sont autant d'évènements circonscrits aux limites généralement bien identifiables. Nous considérons l'échange à propos d'un même projet comme un évènement de parole s'inscrivant dans une situation de parole, le bilan. La situation de bilan décrite ici est composée de quatre projets présentés et discutés successivement. À la suite de la présentation du quatrième et dernier projet, l'échange avec le jury est minimal. Les membres du jury n'expriment quasiment aucun acte d'évaluation hormis une critique sur ce qui apparaît comme un détail peu signifiant du projet. S'il arrive que des projets soient très peu discutés lors d'un bilan, notamment par manque de temps, les causes sont ici différentes. On observe en effet, des signes de désaffiliation (relatif aux désaccords, à l'affiliation avec le point de vue de l'interlocuteur) mais aussi de désalignement (relatif à l'engagement interactionnel) entre le jury et l'étudiante. Par exemple, l'étudiante se désaffiliera très clairement lors de la phase de présentation de son projet :

Extrait 118 : Désaffiliation majeure

Etu : encore une fois (.) on va: apparemment pas être d'accord\ (.) mais ça c'est pas très grave

Dans ce court extrait, « encore une fois » renvoie à des désaccords antérieurs apparus dans le cours du bilan et visant les autres projets. Autre exemple, un des membres du jury s'écarte du groupe momentanément, tourne le dos, fait quelques pas et revient.

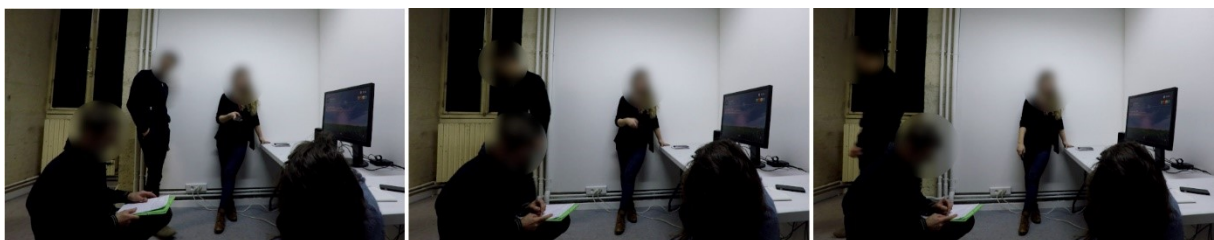


Figure 62 : Désalignement d'un membre du jury

Il initie cette action à un point de transition possible de tours de parole, à l'endroit précis où l'étudiante clôt sa présentation⁹². Les trois phénomènes que sont 1) la désaffiliation de l'étudiante, 2) le désalignement d'un membre du jury et 3) l'absence d'évaluation du projet, si elles peuvent être décrites au niveau très local de la séquence, ne peuvent être comprises pleinement qu'au niveau de la situation de parole, c'est-à-dire en replaçant ces actions dans le déroulé complet du bilan dont l'activité principale est l'évaluation.

Dans l'exemple de ce bilan, les trois projets précédents ont fait l'objet de critiques manifestes. Le jury a souligné à leur propos des manquements fondamentaux. Les critiques ont toutes donné lieu à des séquences d'explicitation pointant les problèmes en question. Ces séquences font suite à une incompréhension de l'étudiante à propos des critiques qui lui sont adressées. En outre, les problèmes identifiés par le jury réapparaissent d'un projet à l'autre. Ainsi, lorsque le quatrième projet est présenté et que les membres du jury semblent identifier un problème similaire ayant déjà fait l'objet de trois séquences d'explicitations, ils garderont le silence. L'expression de désaffiliation par l'étudiante semble être interprétée comme une impossibilité de maintenir le dialogue. Le temps est écoulé, le bilan se termine de part et d'autre sur un constat d'échec. Du côté de l'étudiante, les projets ont tous fait l'objet de critiques portant sur des points fondamentaux et du côté des membres du jury, les multiples explicitations ont échoué à « faire comprendre » les problèmes identifiés. En atteste notamment un aparté entre deux membres du jury à la toute fin du bilan. Réalisé silencieusement, l'aparté prend la forme d'un jeu de regards, de mimiques et d'expressions corporelles. Après avoir croisé le regard de sa collègue, un enseignant placé hors de vue de l'étudiante fait la moue en haussant les sourcils et en inclinant la tête à gauche. Sa collègue répond à cette évaluation négative de l'étudiante ou de son travail en ouvrant les bras. Ce geste semble évoquer l'expression d'une certaine impuissance.

La description à grands traits du déroulé d'une situation de parole telle que nous venons de le faire n'atteint clairement pas le niveau de granularité d'une analyse séquentielle qui rend compte, par la transcription, de l'enchaînement des phénomènes. Ce type de description générale a l'avantage de présenter succinctement des grandes tendances d'une situation.

⁹² De l'ordre du signal d'évaluation, ce désengagement de l'enseignant est de faible intensité. En d'autres termes, son action n'est clairement pas ostentatoire. Il ne semble pas viser en premier lieu à communiquer intentionnellement son désengagement mais semble plutôt « laisser échapper » ce qui apparaît comme un signal d'évaluation.

Comment rendre compte de phénomènes qui transcendent le niveau de la séquence avec les méthodes de l'analyse conversationnelle ? Par exemple, comment montrer qu'un acte d'évaluation est lié à un autre acte produit plusieurs minutes auparavant ? Les inférences et les motivations des membres d'une conversation restent bien souvent inaccessibles à l'observateur extérieur. Cependant, il arrive parfois qu'elles soient formulées explicitement.

Ainsi, pour montrer la dynamique interactionnelle aboutissant, comme dans l'exemple précédent, à une désaffiliation majeure entre les membres du jury et l'étudiante, nous pouvons nous appuyer sur les évaluations explicitement formulées comme des reprises d'évaluations antérieures. Nous questionnerons également ces reprises d'évaluation à la lumière d'un phénomène ordinaire clairement démontré au niveau de la séquence : l'intensification de l'évaluation.

L'intensification de l'évaluation

Les recherches en analyse de conversation portant sur les actes d'évaluation ont montré que deux évaluations visant un même référent et produites successivement par deux locuteurs différents ont tendance à augmenter en intensité. Par exemple, si la première évaluation prend la forme « c'est bien », la seconde évaluation produite en réplique par l'interlocuteur sera de type « oui, c'est très bien ». Autrement dit, dans une paire d'évaluation, la seconde évaluation est préférentiellement en accord avec la première et est généralement de plus forte intensité (Pomerantz, 1984). L'intensification est avant tout une procédure par laquelle l'interlocuteur exprime son accord avec le locuteur. Outre la mise en évidence des variations d'intensité en conversation ordinaire, quelques auteurs ont étudié ces phénomènes en contexte institutionnel (Lindström et Heinemann, 2009). Elles ont montré que l'intensification en contexte institutionnel dépend des statuts de participation. Elles rappellent également que les ressources prosodiques jouent un rôle majeur dans l'intensification de la seconde évaluation (Ogden, 2006).

La montée en intensité des évaluations est également attestée dans les interactions entre enseignants et étudiants en école d'art. On les retrouvera fréquemment lorsque deux (ou plusieurs) membres du jury évaluent le projet d'un étudiant. C'est en effet entre les enseignants que l'on observera des séquences de plusieurs évaluations successives et non entre un enseignant et un étudiant. Dans ce cas, une évaluation produite par un enseignant ne projette pas de façon préférentielle une évaluation intensifiée par l'étudiant. Les montées en intensité des évaluations entre enseignants concernent aussi bien les évaluations positives que négatives.

Ces variations d'intensité de l'évaluation ont été principalement étudiées en s'appuyant sur la structuration de l'interaction par les paires adjacentes. Si l'intensification est attestée au niveau de la

paire adjacente, nous montrerons ici qu'elle est également repérable à un niveau plus large, celui de la situation de parole. Nous allons décrire ici l'un des procédés utilisés par les membres d'un jury pour intensifier une évaluation négative. L'intensification est réalisée grâce à deux actes d'évaluation produits à distance l'un de l'autre, lors de deux événements de parole distincts. Rendre compte des changements d'intensité participe à mieux comprendre comment s'organise l'activité évaluative que constitue le bilan.

La liaison avec « encore » : un procédé d'intensification

En situation de bilan, l'un des procédés d'intensification consiste à réitérer une évaluation négative d'un projet à l'autre. Les deux extraits suivants donnent à voir la même critique, émergeant une première fois après la présentation du projet 2 et une seconde fois, lors de l'évènement de parole suivant, autrement dit, à la suite de la présentation du projet 3. L'enseignant qui produit ces deux critiques repère donc un problème semblable concernant ces deux projets. Ainsi, lors de la seconde critique, l'évaluation est formulée explicitement sous la forme d'une répétition ou d'une reprise de l'évaluation précédente avec le syntagme « là encore ». La critique porte sur le caractère séduisant des images réalisées par l'étudiante sans que ces images ne soient questionnées ou qu'elles ne participent à un projet en restant de l'ordre de l'expérimentation. En un mot, faire des images attirantes ou qui flattent l'œil n'est pas suffisant pour constituer un projet.

Premier cas : même évaluable « composante séduisante » / « de belles images »

L'étudiante vient de présenter un diaporama de photos diffusé sur un écran d'ordinateur. Ces images ont été prises avec son téléphone portable. La présentation du projet est succincte. Elle est dans l'incapacité de thématiser cette série de photos, c'est-à-dire de les inscrire dans un projet plus large. L'un des membres du jury demandera par exemple que l'étudiante « justifie cette série de photo », « à part le fait que voilà c'est des images que tu fais avec ton: téléphone portable ».

L'extrait suivant intervient à la fin de l'échange concernant le projet. Il s'agit d'une longue séquence pendant laquelle l'enseignant explicite ce qu'il perçoit de la démarche de l'étudiante et notamment le fait que toutes les photos semblent partager des traits communs comme celui de représenter des détails, ce qui confère une dimension abstraite aux motifs représentés ainsi qu'une « composante séduisante ».

Extrait 119 : Critique de la dimension séduisante

1. **Prof** : prendre un heu un heu un détail (.) donc évidemment on lui donne une certaine forme
2. d'abstraction
3. **Etu** : mh mh
4. **Prof** : d'accord (.) donc on on l'éloigne (.) du réel et donc du coup i' il peut revêtir comme ça on va
5. dire heu une une une composante a- heu assez séduisante
6. **Etu** : oui
7. **Prof** : voilà (.) bon (0.5) mais ça tu nous le dis pas par exemple (.) parce que j'ai l'impression que tu
8. essayes de faire des belles images (.) c'est à dire des images qui te plaisent
9. **Etu** : mh mh
10. **Prof** : et à ce moment-là j' me dis mais pourquoi

Les informations qui feront l'objet d'une reprise apparaissent dans cet extrait à la ligne 5 et 8. Il s'agit de la dimension séduisante des images présentées. Cette dimension séduisante est un topique fréquent de la critique en art plastique. Dire d'une image qu'elle est séduisante est une formulation qui est lourde de sous-entendus dans le contexte de l'art contemporain et peut sonner, pour une oreille avertie, comme une évaluation négative. Il s'agit d'un héritage des avant-gardes et de la recherche de nouvelles formes esthétiques. « Faire du beau » relèverait, dans ces conditions, d'une absence de recherche ou de parti pris.

La réalisation de « belles images » à partir de « détail(s) » n'est pas un problème en soi si cette dimension est, premièrement, identifiée et deuxièmement, revendiquée pour servir un projet. L'étudiante ne semble pas avoir ici la réflexivité attendue sur son projet, ce qui lui est reproché à la ligne 11. Le cœur de la critique porte donc sur un défaut de réflexivité. Rappelons que la réflexivité de l'étudiant sur son travail, sa capacité à décrire de façon pertinente ses projets, est le principal objet d'évaluation en école d'art. Il s'agit donc ici d'un problème visant une compétence fondamentale.

Comparons désormais cet extrait avec la transcription suivante. Cette transcription débute lorsque l'étudiante termine la présentation de son troisième projet. Un membre du jury, le même que dans l'extrait précédent, se positionnera immédiatement en désaccord en produisant une évaluation négative. Le projet consiste en un ensemble de cinq tirages photographiques abstraits accrochés au mur. Il s'agit de photos prises avec une lentille à fort pouvoir grossissant. L'étudiante souligne que l'un des enjeux esthétiques du projet se situe dans la capacité de ces images à recevoir les projections mentales du spectateur, enjeu qui sera immédiatement critiqué.

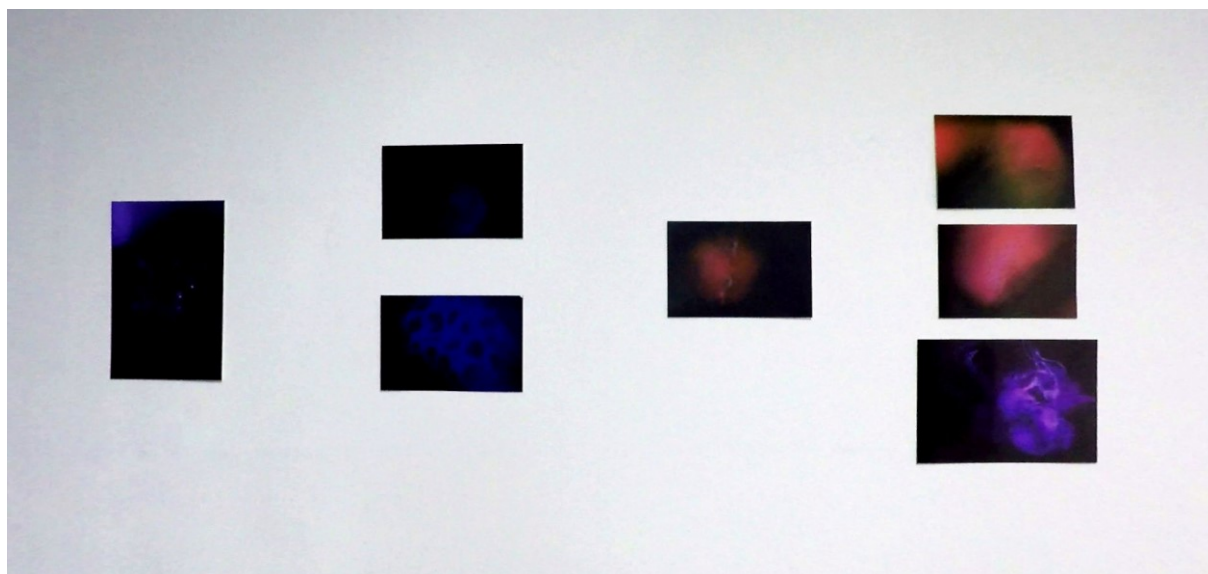


Figure 63 : Accrochage des photographies présentées par l'étudiante

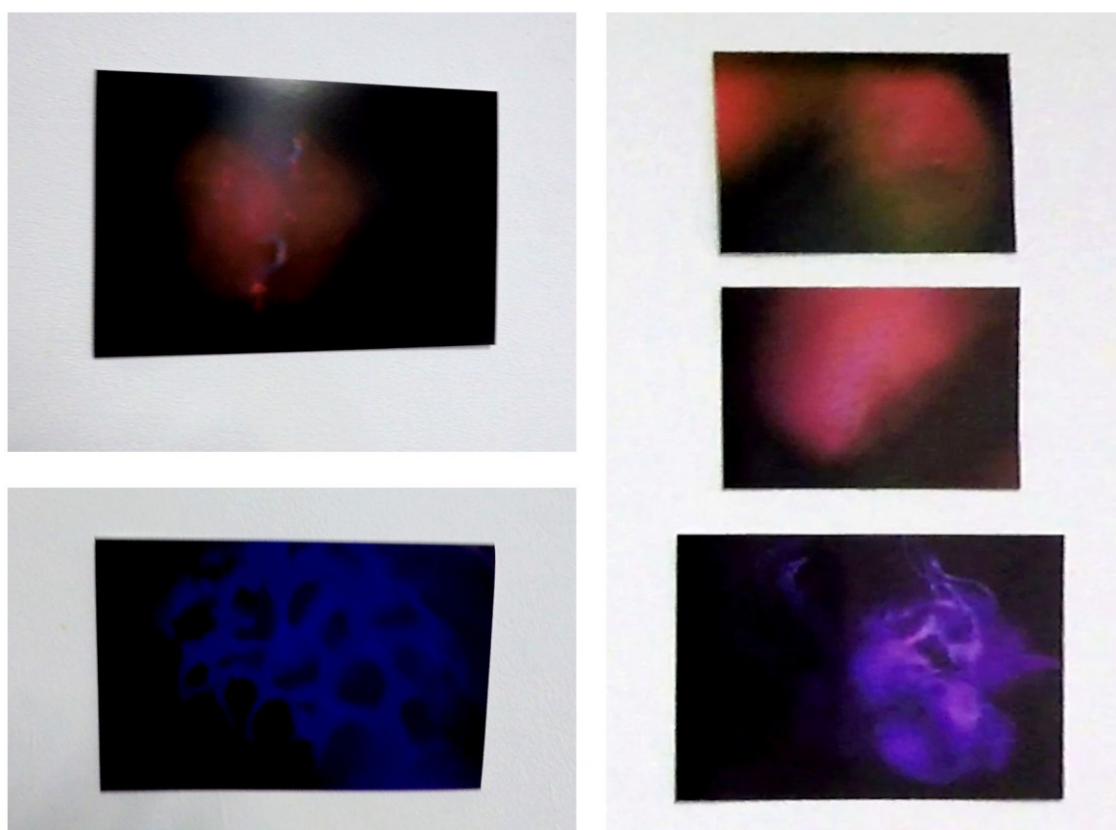


Figure 64 : Détails de la vue précédente

Extrait 120 : Reprise d'évaluation « là encore »

1. **Etu :** et donc heu pour le spectateur c'est 'fin- ça- y peut y projeter des des images mentales ou
2. fantasmée et ça c'est quelque chose qui m'intéresse aussi
3. (0,5)
4. **Prof :** ouais mais excuse-moi [de te dire que c'est du lieu commun c' que tu dis là
5. **Prof 2 :** [pas vraiment
6. **Prof :** on est toujours dans le- on projette toujours sur quoi que ce soit tu vois/
7. [j' veux dire
8. **Etu :** [mh mh
9. **Prof :** heu::: (.) j'a- j'avoue qu' je:: je je je ne te suis pas (.) heu en ce sens que là encore je vois voilà
10. des belles ima:ges de deta:ils (.) microscopiques point
11. **Prof 2 :** très mauvais accrocha:ge
12. **Prof :** tu vois ce que je veux dire/
13. **Etu :** nan
14. **Prof :** nan/
15. (0.5)
16. **Etu :** 'fin
17. **Prof :** nan/ tu::
18. **Etu :** c'est pas à ça que:: ()
19. (0.5)
20. **Prof 3 :** en fait ce que tu dis on le voit pas

On repère deux actes d'évaluation réalisé par l'enseignant (Prof) dans cet extrait. Le premier, ligne 4, émerge en réplique du tour de parole précédent (L.1 à 3). Le second apparaît à la ligne 10 et renvoie à une évaluation antérieure. L'enseignant catégorise à nouveau ce qu'il voit comme « des belles images »⁹³. Comme nous l'avons déjà souligné, cette catégorie n'est pas neutre et doit être comprise, dans ce contexte, comme l'expression d'une critique.

On note deux autres actes d'évaluation en ligne 11 et 20, tous les deux produits par des membres du jury différents. Le premier (L.11) est un cas typique d'intensification entre deux évaluations au sein d'une paire adjacente, tel que décrit par Pomerantz. Il vient à la suite d'une première évaluation négative (L.9 et 10) et est exprimée avec une plus forte intensité. On observera cependant que ces deux évaluations, si elles portent toutes les deux sur le même projet, ne réfèrent pas au même aspect. La première porte sur la dimension séduisante et la seconde sur la qualité de l'accrochage.

Revenons sur les conditions locales d'émergence de l'acte d'évaluation positionné en ligne 9. Il fait suite à un acte d'évaluation précédent (L.4). On observe entre ces deux actes une montée en généralité. Si le premier acte vise un référent précis et repérable à la fin de l'énoncé : « ce que tu dis

⁹³ On remarquera que l'enseignant reprend les informations sémantiques de l'évaluation du précédent projet à l'identique : « belles images », « détails ». La reprise n'est cependant pas totale. Il omet « séduisant » qu'il a mobilisé dans la formulation de la première critique et ajoute « microscopiques » dans la formulation actuelle. Cet adjectif n'aurait pas permis de rendre compte du projet précédent qui n'était pas de l'ordre du microscopique.

là » en référence au tour de parole de l'étudiante, le second acte ne laisse que peu d'indice sur le référent visé dans l'énoncé : « heu::: (.) j'a- j'avoue qu' je:: je je je ne te suis pas (.) ». On note uniquement une référence à l'étudiante elle-même avec le pronom « te ». Cela confère à l'expression de ce désaccord quelque chose d'indéfini mais situé à un niveau générique comme le travail de l'étudiante en général ou sa façon de procéder, de conduire un projet. L'enseignant apporte immédiatement des précisions (L.9) « en ce sens », qui introduit la répétition de la catégorie « de belles images ». Le référent visé par ce second acte d'évaluation est de l'ordre de l'indice. Il s'agit, en plus de la qualité des images, de renvoyer implicitement à l'absence de réflexivité évoquée lors de l'évènement de parole précédent alors que les participants discutaient du projet 2.

La répétition de l'évaluation négative est exprimée par « là encore ». Ce syntagme n'a pas seulement une fonction de renvoi mais peut également être identifié comme un segment évaluatif soulignant que la répétition est problématique, l'erreur se répétant sur plusieurs projets. Mettre l'accent sur la répétition renforce l'évaluation négative. Le motif de la réitération porté par « encore » est donc interprétable comme une procédure d'intensification. L'intensification est d'autant plus marquée que la répétition concerne deux ou plusieurs projets distincts.

Pour que la reprise soit possible, il est nécessaire que les deux référents (le projet 2 et le projet 3) soient perçus comme partageant des traits communs. C'est l'identification de ces traits communs au sein du projet 3 qui permet la reprise de l'évaluation et donc son intensification. La perception du projet 2 a profilé celle du projet suivant et a trouvé à s'exprimer par les mêmes catégories évaluatives.

L'identification par l'enseignant de ce qu'il évalue comme relevant d'un même problème a, de plus, des enjeux épistémiques. La seconde évaluation sonne comme une confirmation de la première occurrence. Si dans Extrait 119 : Critique de la dimension séduisante, l'enseignant modalise son évaluation : « j'ai l'impression que tu essayes de faire des belles images » ; la formulation est nettement plus franche dans la seconde évaluation : « là encore je vois voilà des belles images », qui est dénuée de toute modalisation. *A contrario*, l'énoncé est intensifié par le syntagme « là encore ». On observe un glissement du statut épistémique de l'évaluation passant d'un degré de certitude modérée à un degré de certitude assurée. L'évaluable s'est stabilisé.

Ces deux extraits mettent en évidence la reprise comme procédé d'intensification. Contrairement à l'intensification au sein d'une paire adjacente, les deux évaluations présentées ici sont réalisées par le même locuteur. Il ne s'agit donc pas tant d'un cas de négociation interactionnelle de l'accord ou du désaccord mais plutôt d'un renforcement du statut épistémique. Ce procédé d'intensification par la reprise participe à une dynamique évaluative plus générale au niveau de la situation de bilan qui, par

un délitement progressif, aboutit à une désaffiliation majeure entre l'étudiante et le jury. Néanmoins, l'intensification de l'évaluation ne concerne pas tous les actes évaluatifs produits pendant ce bilan. La plupart des actes ne font d'ailleurs pas l'objet d'une reprise et donc de la possibilité même de les intensifier. De même que la majorité des critiques fait l'objet d'un accord entre l'étudiante et le jury. Il reste que l'on observe néanmoins une tendance de l'activité d'évaluation à monter en intensité à mesure des présentations successives des quatre projets. Il est possible de retracer cette ligne de force dont le cas précédent (extraits 119 et 120) n'est qu'un des points. En effet, les participants ont un regard sur l'activité évaluative passée. Ils en construisent l'historicité en sélectionnant et reliant certains actes d'évaluation entre eux, notamment par le procédé explicite de reprise avec « encore », « là encore », « encore une fois ». Dans ce bilan, le jury pointera dès le premier projet un problème qui sera identifié également sur les trois projets suivants. C'est ce problème qui sera le référent des reprises évaluatives et d'une montée en intensité progressive dessinant ainsi une ligne d'actes évaluatifs tout au long du bilan jusqu'au point de rupture exprimé par l'étudiante lors de la présentation de son quatrième et dernier projet : « **encore une fois** (.) on va: apparemment pas être d'accord\ (.) mais ça c'est pas très grave ».

4.4.2 Les évaluations négatives en bilan

Les situations de bilan sont caractérisées, comme nous l'avons dit en introduction de ce chapitre, par une mise à distance des actes évaluatifs, ces derniers étant produits dans un environnement séquentiel différent de celui qui l'a suscité. En effet, l'usage est de laisser l'étudiant achever sa présentation et donc de suspendre, pour les membres du jury, toute production d'acte évaluatif le temps du récit de projet. Dans ces conditions, comment les membres du jury expriment leurs critiques ?

Nous pouvons distinguer deux grands types de séquences critiques, les évaluations de forme interrogative et les évaluations assertives jouant un rôle de diagnostic. Les premières apparaissent plutôt en début de bilan dans un contexte d'exploration du projet par le jury tandis que les secondes s'inscrivent dans un contexte épistémique stabilisé permettant aux membres du jury de produire des évaluations assertives.

Les évaluations négatives de forme interrogative

Nous avons montré, précédemment, l'émergence d'actes évaluatifs forts par des procédés d'intensification. Bien en amont, de cette montée en intensité des évaluations, les membres du jury produisent généralement des actes d'évaluation de faible intensité. Ces évaluations négatives émergent juste après le récit de projet de l'étudiant. Elles sont plutôt exprimées de façon implicite en apparaissant très progressivement. La genèse progressive de ce type d'évaluations négatives est

souvent initiée par une question. Ces évaluations de début de bilan ont donc tendance à être de faible intensité. Les deux exemples suivants sont issus de situations de bilan. Ils partagent trois propriétés : 1) ils reviennent sur un élément passé, 2) prennent la forme d'une question et 3) sont des formulations au sens de Garfinkel, ils réfèrent à l'activité de parole.

Extrait 121 : T'as parlé de

1. **Prof 4 :** [nan- 'fin par rapport à- parce que j'ai l'impression-
2. t'as parlé de drame au début c'est ça/

Extrait 122 : Tu parles de

1. **Prof :** est-ce que tu peux nous dire- tu parles de contemplation (.) c'est quoi/ pour toi/

Dans l'exemple 1, bien que la question (L.2) puisse être utilisée pour dissiper un trouble, par exemple un mot que l'interlocuteur n'a pas entendu, ce retour en arrière dans le récit de projet est généralement l'initiation d'une critique. Elle est implicite, l'enseignante n'explicitant pas à ce stade ce qui est problématique. Par cette question, elle remet à l'ordre du jour un point du récit de projet et sollicite l'étudiante afin qu'elle le développe. Elle demande à l'étudiante de s'exprimer sur la notion de « drame » qui lui apparaît comme problématique. Il semble en effet, au regard de la prosodie de la question et des expressions du visage, qu'elle ne comprend pas bien pourquoi l'étudiante emploie cette notion.

Dans l'exemple 2, le présupposé est différent. Il n'y a aucune mécompréhension de l'enseignante sur l'emploi de « contemplation ». À l'inverse, la conception de la question « c'est quoi pour toi » montre qu'elle remet en cause l'usage qu'en fait l'étudiant. Si dans le premier exemple, il y a une demande de clarification, dans l'exemple 2 nous sommes en présence d'un début séquence pédagogique par laquelle l'enseignante démontre à l'étudiant qu'il n'utilise pas le terme à bon escient. Ces deux exemples montrent la genèse d'une critique. À ce stade, la critique est de faible intensité mais peut donner lieu à une poursuite de la séquence critique et à l'expression de critiques explicites et affirmées :

Extrait 123 : Poursuite de la critique

1. **Prof :** je sais pas si c'est vraiment le bon mot contemplation (.) parce qu'on est effectivement
2. dans quelque chose qui est: qui est de l'ordre de l'effet heu [...]

L'enseignante s'engage dans une explicitation de l'élément problématique. La critique prend corps mais seulement après avoir laissé la possibilité à l'étudiant de clarifier ce qu'il entendait par

« contemplation ».⁹⁴ Sur le plan séquentiel, ces critiques implicites de forme interrogative projettent donc, comme action retour de l'étudiant, un complément d'information voire une justification. Le troisième tour, celui de l'enseignant, dépend du tour précédent. Il peut donner lieu à une reprise plus explicite de la critique mais peut également donner lieu à un simple enregistrement par l'enseignant de la réponse apportée. Il prend acte mais ne donne pas suite, même en cas de désaccord, privilégiant ainsi une attitude de neutralité. Le format typique des séquences évaluatives, en début de bilan, est le suivant :

- **Prof** : Critique implicite sous forme interrogative
- **Etu** : Complément d'information / justification
- **Prof** : Explicitation et affirmation de la critique

Autant la première action de l'enseignant appelle une réponse ou une réplique de l'étudiant, autant l'explicitation et l'affirmation de la critique a valeur de conclusion et ne projette aucune réplique si ce n'est de prendre acte (mh, oui, d'accord). L'enseignant n'attend pas de justification mais s'assure le plus souvent qu'il a bien été compris (tu vois ?, d'accord ?). En somme, le type d'évaluations que nous venons de décrire se caractérise par une émergence très progressive et qui ménage un espace à l'étudiant pour un complément d'information et s'achève soit par un enregistrement de la réponse, soit par une explicitation de la critique, action qui prend alors la valeur de conclusion.

Nous allons à présent décrire les évaluations négatives d'emblées explicitées que sont les évaluations de fin de bilan. Typique des situations de bilans, elles constituent un temps fort pendant lequel les enseignants s'expriment sur le projet qui vient d'être présenté voire sur l'ensemble des travaux. Il ne s'agit donc pas d'un acte d'évaluation isolé mais d'une séquence caractérisée par de longs tours de parole de l'enseignant où l'évaluation est explicitée à l'étudiant.

Les séquences évaluatives conclusives

Outre les séquences évaluatives initiées par une question, le deuxième type de séquences critiques que nous avons identifié renvoie à celles faisant l'objet d'une longue explicitation et intervenant généralement en fin de bilan ou en fin de présentation d'un projet. Ces évaluations ont une fonction de conclusion. Elles peuvent donc clore une séquence mais aussi, comme c'est le cas ici, le bilan lui-même, c'est-à-dire mettre à fin à la situation de parole. Ces séquences évaluatives débutent par un

⁹⁴ On remarquera aussi le caractère bienveillant de l'échange. L'enseignante modalise la critique « je sais pas si c'est vraiment le bon mot ». Ces précautions sont moins le signe d'une véritable incertitude que d'une forme atténuée de la critique. Une critique peut être assertive et explicite sans pour autant être hostile. L'hostilité est parfois présente mais n'est pas consécutive à l'expression d'une critique même forte.

acte évaluatif de forme assertive. Lorsque l'acte d'évaluation prend les traits d'une interrogation, il s'agit généralement d'une question rhétorique qui n'appelle pas de justification ni de complément d'information de l'étudiant. Ainsi, ces séquences évaluatives projettent préférentiellement le fait chez l'étudiant de prendre acte du diagnostic posé par l'enseignant.

Les deux transcriptions suivantes sont extraites du bilan d'un étudiant de deuxième année. Elles rendent compte des dernières minutes du bilan. Deux des membres du jury s'engagent tour à tour dans de longs développements critiques produits à la suite de la présentation du dernier projet de l'étudiant, ici une vidéo. Le projet consiste en un montage rapide d'une succession de photographies dont le motif principal est l'univers et la conquête de l'espace. Sont principalement représentés, des planètes et étoiles du système solaire. De nombreux effets produits par un logiciel de traitement vidéo ont été ajoutés, notamment du bruit vidéo rappelant une perte de signal ou du parasitage radio.



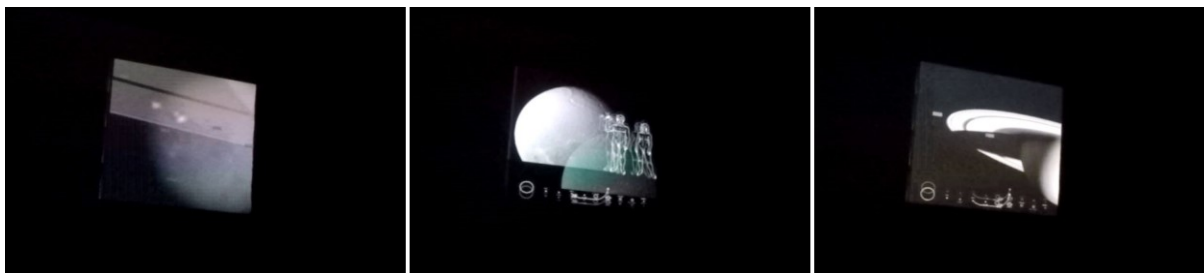


Figure 65 : Photogrammes de la vidéo

Extrait 124 : Critique conclusive de fin de présentation de projet

1. **Prof 4 :** est-ce que tu penses que la mise en scène de la- [de l'aspect scientifique et technologique peut
2. [(sonnerie minuteur téléphone)]
3. faire histoire/ parce que sinon- °j' veux dire° (.) c'est pas clair là l'histoire (.) si tu nous l'avais
4. pas dit qu'il y avait une histoire
5. **Etu :** mh
6. **Prof 4 :** j' veux dire on voyait pas l'histoire (.) parce que y'a pas le rythme qui permet (.) de voir
7. l'histoire c'est peut-être scientifique (.) certainement (0,5) mais là justement tu vois (0,5) elle
8. peut être historique- enfin (.) elle peut faire histoire ta science (.) mais en l'occurrence mettre
9. une narration (.) dont tu parles finalement toi (.) là à l'intérieur c'est pas très lisible
10. **Prof 2 :** mh
11. **Prof 3 :** [ouais
12. **Etu :** [mh
13. **Prof 4 :** si tu dois ajuster quelque chose c'est tes rythmes (.) heu qui font que heu ou bien tu restes dans
14. dans la: dans la démonstration que la science fait histoire en tant que telle et tu travailles sur
15. le médium et sur le technologique (.) ou bien tu rends visible la storia qu' tu veux nous s- nous
16. nous s'inventer (0.5) depuis tes- tes moyens tu vois/ (.) là y a une espèce de: pshhhh (.) tu vois/
17. de c' [(brouillon) bric à brac ça: ()
18. **Prof 2 :** [et c'est pas:
19. **Prof 4 :** mais bon heu
20. **Prof 2 :** et c'est pas en ajoutant du glitch que tu: arrangeras ça hein

L'extrait débute par une question de l'enseignante (Prof 4) en ligne 1. On observe, au point de transition possible de tour de parole situé entre « histoire » et « parce que » (début de ligne 3), qu'elle ne donne pas la parole à l'étudiant et poursuit sa remarque. On notera aussi le signal de fin de bilan (L.2) qui incite les membres à conclure et donc l'étudiant à ne pas poursuivre ses explications. Le début de cette séquence marque un changement de phase dans le bilan. Implicitement, le temps de parole est désormais aux membres du jury. Le signal de fin de bilan, la nature assertive des actes d'évaluation ainsi que la production de long tour de parole de l'enseignant participant à construire et rendre mutuellement observable cette nouvelle phase du bilan.

Faisant suite à la question rhétorique, l'acte évaluatif émerge : « c'est pas clair là l'histoire si tu nous l'avais pas dit qu'il y avait une histoire [...] j' veux dire on voyait pas l'histoire » (L.3 à 6). La critique est

franche et assurée. Elle fait l'objet d'une explication introduite par l'embrayeur « parce que » (L.6) qui s'étale de la ligne 6 à 9. Ensuite, l'enseignante formule des recommandations en ligne 13 à 16, qu'elle conclue par une reprise de la critique initiale, en l'occurrence la difficulté pour le spectateur de saisir l'aspect narratif, « l'histoire », dans la vidéo présentée : « là y a une espèce de: pshhhh (.) tu vois/ de c' [(brouillon) bric à brac ça: » (L.16 et 17).

Ces séquences évaluatives ont donc le format suivant :

1. Acte d'évaluation assertif (L.3)
2. Acte d'explication (L.6)
3. Acte de recommandation voire d'injonction (L.13)

Les séquences critiques conclusives de fin de bilan prennent également comme objet d'évaluation, le travail en général et pas uniquement un projet en particulier. C'est le lieu de la généralisation et de la synthèse. Les membres du jury relèvent des évaluables – l'objet visé par l'évaluation – à tendance générique. Le cas suivant est extrait du même bilan que l'exemple précédent et s'inscrit à sa suite. On notera que les actes d'évaluation peuvent se succéder, chacun des membres du jury pouvant conclure la situation de bilan par ce type d'évaluation.

Extrait 125 : Evaluation conclusive de fin de bilan

1. **Prof 1 :** alors par contre le temps est écoulé
2. **Prof 2 :** ouais
3. **Prof 1 :** donc [voilà
4. **Prof 3 :** [ouais [mais
5. **Prof 4 :** [et c'est pas [() ça (*claque dans ses mains et se lève*)
6. **Prof 3 :** [quand même (.) j' trouve que 'fin faudrait faudrait qu'on est qu'on
7. qu'on puisse avoir le temps de: de discuter plus longuement parce que j' trouve que t'as des
8. pistes qui sont intéressantes
9. **Prof 2 :** ouais mh
10. **Prof 3 :** mais je trouve que tu les abordes d'une manière qui est assez formelle dans le fond (.) c'est-
11. à-dire que ce serait intéressant que tu commences à effectivement t'interroger et toi ici un
12. p'tit peu essayer d' te déplacer dans ton regard que tu portes sur tes intérêts (0,5) parce que
13. (.) c' qui c' qui est frappant et ça c'est plutôt assez intéressant si tu t'intéresses à des questions
14. de rapport à l'espace (.) espace virtuel espace physique (.) illusion (.) illusion d'espace d'accord
15. **Etu :** mh
16. **Prof 3 :** heu: que effectivement tout ça est visiblement pour toi complètement alimenté par heu cette
17. cette question de comment effectivement par rapport à des- (0,5) à la science-fiction comme
18. comme te disait Martine (Prof 4) où on est dans du récit où on est sur des questions qui sont
19. propres à l'image scientifique tu vois ou à l'imagerie même scien- scientifique (.) et pour
20. l'instant tout ça est encore tu vois/ heu je trouve assez confus et: et par exemple t'a référence
21. à Gary Hill je la comprends pas heu:: (.) c'est pas parce que Gary Hill fait des vidéos dans le-
22. dans lequel il y a un ensemble de bruit au sens du bruit vidéo heu: que forcément y a quelque
23. chose qui a à voir avec heu ta propre expérience (.) et toi c' que tu mets en jeu (.)
24. par contre il faut vraiment que là heu je trouve tu: d'un point de vue théorique (.) tu
25. commences à aborder un certain nombre de questions de manière beaucoup plus précise
26. hein/
27. **Etu :** ouais

28. **Prof 3** : heu: parce que il y a véritablement matière à (.) et tu vas rencontrer beaucoup d'artistes qui
 29. confrontent justement (.) heu: une dimension qui appelle à la fois heu l'espace virtuel et
 30. l'espace physique (.) tu vois/ dan- dans cette interaction là (.) donc heu là donc heu: là: heu:
 31. bon on pourra en reparler si tu veux mais
 32. **Etu** : [mh mh
 33. **Prof 3** : [j' trouve qu'il y'a:
 34. **Prof 2** : alors à la fois tu () mais à la fois tu dis pas (.) parce que tu les regardes pas
 35. **Prof 3** : mh
 36. **Prof 4** : mh
 37. **Prof 2** : il faut aussi que tu regardes les ch- vraiment les choses que tu
 38. **Prof 4** : mh
 39. **Prof 3** : et: mh
 40. **Prof 2** : et peut-être que t'écrives même dix- cinq six lignes sur tu vois/ (.) vraiment décris (.)
 regarde
 41. ce que tu vois ça va te permettre de les relier
 42. **Prof 3** : et puis: plus tu vas mettre en espace plus tu vas apprendre à regarder
 43. **Etu** : mh ouais
 44. **Prof 3** : et là (.) l'expérience que tu fais là (.) c'est c'est typiquement le fait que tu voilà (.) tu penses
 45. à ta présentation (0,5) tu produis (.) une forme (.) un geste (.) et tout d'un coup tu n'as pas
 46. le recul parce que c'est peut-être la première fois que tu l'installes comme ça (0,5) tu vois/
 47. (.) et que là justement il faut que tu travailles aussi ça c'est-à-dire (0,5) avoir ton espace
 48. d'atelier pour pour tester (.) dans l'espace (.) les choses
 49. **Prof 2** : physiquement quoi
 50. **Prof 3** : phy[siquement (.)
 51. **Etu** : [ouai:s heu: () vraiment l'installer heu::
 52. (0,5)
 53. **Prof 2** : fais des pho- [do- documente fais des photos hein/
 54. **Etu** : [()
 55. **Prof 2** : à chaque fois
 56. **Etu** : ouais

Ce cas présente tous les aspects typiques d'une séquence critique conclusive. On retrouve les longs tours de parole d'un des membres du jury (Prof 3), la forme assertive des actes d'évaluation, les explications relevant du constat et la présence de recommandations ou d'injonctions.

En ligne 1, l'enseignante (Prof 1) réexprime que le délai imparti est écoulé, ce qui oblige son collègue (Prof 3) à réaliser une préface (L.6 à 8) pour prendre la parole et produire à son tour un diagnostic critique (L.10). L'interaction est sous la pression du temps, l'injonction à conclure en est réaffirmée pour tous les membres. Cette préface prépare et annonce la séquence conclusive dans laquelle s'engage Prof 3.

On observe au sein de cette séquence, la production par Prof 3 de plusieurs actes d'évaluation (L.8 positive à valeur de préface ; L.10 : négative ; L.20-21 : négative ; L.24 à 26 : négative ; L.28 positive implicite ; L.46 : négative). L'enseignant tire des inférences générales qui semblent implicitement viser l'ensemble du travail ou des façons de travailler propres à l'étudiant sur la base du dernier projet

présenté. Hormis la critique portant sur la référence à Gary Hill et donc sur le dernier projet, les autres évaluables sont plus génériques comme l'illustre le référent « des pistes » (L.7) dont on ne peut déterminer s'il vise un projet en particulier ou l'ensemble des travaux présentés. La généricité des évaluables tels qu'ils sont formulés participe à donner à la séquence l'aspect d'une synthèse. Cet exemple met également en exergue la dimension généraliste de l'enseignement prodigué en école d'art et observable dans les recommandations faites à l'étudiant en fin d'extrait (L.24 et suivantes), recommandations générales qui peuvent s'appliquer à tous types de projet quelle que soit leur nature (peinture, vidéo, volume, etc.).

4.4.3 L'évitement des évaluations positives

En situation de bilan, l'évaluation positive semble beaucoup moins fréquente que l'évaluation négative. Les compliments génériques de clôture : « bon c'est bien (.) continue », sont également assez rares. Les membres du jury relèvent plutôt les aspects problématiques d'un projet et s'autorisent rarement à exprimer de façon explicite les points positifs. À l'inverse, dans les situations de délibération qui suivent directement les bilans, les évaluations positives sont fréquentes. Ainsi, un bilan peut donner lieu à des remarques et critiques positives au moment de la délibération mais très rarement pendant le bilan lui-même. À titre de comparaison, en situation de suivi, l'évaluation positive sans être absente, est également moins fréquente que l'évaluation négative. Elle émerge le plus souvent lors de préface ainsi qu'en clôture de séquences.

Comment expliquer une telle différence de traitement entre les critiques et les compliments pendant un bilan ?

L'absence évidente d'évaluations positives explicites lors du bilan ne signifie pas une absence de marques d'accord entre l'étudiant et les membres du jury ou que ces derniers sont systématiquement hostiles. L'éventail des procédures d'accord et d'évaluation positive discrète comme de légers signes d'approbation est effectivement présent lors des bilans. Seuls les compliments dits forts sont généralement absents. Au niveau analytique, il s'agit de se situer au niveau des actes d'évaluation.

Une première piste pour éclairer ce constat : le compliment n'est pas une action qui s'intègre facilement aux processus d'enquête que l'on retrouve lors des bilans. En effet, l'évaluation esthétique est marquée du sceau de l'incertitude et de l'instabilité. C'est une activité complexe qui nécessite systématiquement de dissiper l'inconnu par l'enquête notamment en recourant au questionnement. Ainsi, un membre du jury lors d'un bilan peut émettre une critique qui est aussi une invitation à s'exprimer sur le point en question afin de confirmer ou non la critique.

Extrait 126 : Critique faible et demande d'information

1. **Prof** : la photo me pose heu: =
2. **Etu** : =ce n'est pas une photo c'est une vidéo =
3. **Prof** : =c'est une vidéo d'accord (.) mais- alors la vidéo

L'assertion inachevée, ligne 1 : « la photo me pose (problème) » est une évaluation négative qui fonctionne telle une question. Elle met à l'ordre du jour un point sur lequel l'étudiante est appelée à s'exprimer. Elle est invitée à justifier « à l'aveugle » cette vidéo, ne sachant pas ce qui pose problème. C'est une critique non déclarée, c'est-à-dire, dont les raisons ne sont pas exprimées verbalement. La critique participe ici à demander un complément d'information.

Si en lieu et place de la critique présente en ligne 1, un compliment avait été produit, le processus d'enquête aurait été clos. L'expression d'un compliment ne semble pas permettre de poursuivre l'enquête. Elle a aussi tendance à mettre un coup d'arrêt au projet : « ne touche plus à rien ».

Quelle est la valeur épistémique d'un compliment ou d'une critique, c'est-à-dire son degré de modalisation exprimant la certitude ou l'incertitude d'un locuteur ? Il semble que la charge épistémique ne pèse pas de la même façon sur le compliment que sur la critique. Le processus de recherche de certitude ne peut concerner que les évaluations négatives. En effet, la modalisation d'un énoncé comme « je trouve ça bien » en « je ne suis pas certain de trouver ça bien » annule la valeur de compliment. De plus, il fait même pencher l'énoncé modalisé du côté de la critique. Autrement dit, faire peser une incertitude sur une évaluation positive est grammaticalement possible comme en atteste cet énoncé mais est pragmatiquement impossible car le présupposé devient immanquablement négatif. On ne peut qu'être sûr (au moment où on l'énonce) des évaluations positives que l'on exprime. Ces dernières ne supportent pas l'incertitude épistémique.

Ces quelques éléments de réponse sur l'absence de compliments forts en situation de bilan mettent en lumière les différences pragmatiques entre le compliment et la critique. S'ils s'opposent en termes de valeur négative ou positive, la critique et le compliment ont des fonctions pragmatiques propres qui ne se situent pas sur le même plan. La critique n'est pas l'opposé du compliment.

Chapitre 5 : Les délibérations

Les délibérations font suite aux bilans semestriels et aux passages de diplômes. Elles se déroulent à huis clos, en l'absence de l'étudiant concerné mais aussi en l'absence des projets. Parfois, un représentant des étudiants assiste aux délibérations. Le format général d'une situation de délibération est composé d'une succession de phases bien identifiables correspondant au passage en revue des étudiants. L'objectif affiché d'une délibération est d'attribuer, ou non, les crédits à l'étudiant et, en dernière instance, de l'autoriser à passer à l'année supérieure. Le bulletin de note, déjà complété d'une appréciation et du nombre de crédits pour chacun des cours, doit être parachevé d'une note de bilan ainsi que d'une appréciation générale. Ce commentaire rédigé est la dernière action entreprise collectivement par le jury et conclut la séquence d'évaluation d'un étudiant.

Les délibérations sont aussi le lieu privilégié des évaluations positives. Absentes lors des bilans, ces évaluations positives ne peuvent donc être des reprises directes de ce qui s'est dit en bilan. Les étudiants doivent attendre le compte-rendu des délibérations pour prendre connaissance des évaluations positives du jury. Les évaluations produites en délibération sont dominées par une logique de mise en commun des évaluations et de recherche d'accord entre les membres du jury. Elles sont aussi produites en dehors de la situation de parole du bilan et s'affranchissent de l'environnement séquentiel des récits de projet. En outre, les critiques et compliments formulés lors des délibérations se font en l'absence des projets.

Le corpus d'enregistrement de situations de délibération dont nous disposons est très restreint. Il est ainsi difficile de dessiner le format de production des séquences délibératives. De plus, nous disposons uniquement d'enregistrements sonores.

4.5.1 L'ouverture des séquences

Les statuts de participation des membres du jury sont généralement semblables. Ce sont tous des enseignants de l'école. L'un des enseignants a néanmoins une fonction particulière, celle d'assurer le suivi pédagogique des étudiants d'une même année, d'une même promotion. Lors des années diplômantes, des intervenants extérieurs sont parfois invités à participer au bilan afin, notamment, d'entraîner les étudiants à présenter leurs travaux à des personnes qu'ils ne connaissent pas, se rapprochant ainsi des conditions du diplôme. Les séquences délibératives sont préférentiellement ouvertes par le responsable pédagogique et permettent d'initier l'évaluation d'un étudiant. C'est lui qui fait la transition d'un étudiant à l'autre et lance ainsi la séquence délibérative.

Extrait 127 : Critique en ouverture de délibération

1. **Prof** : Paul
2. (0.5)
3. **Prof** : Martin
4. (0.5)
5. **Prof** : heu:: c'est compliqué Paul

Extrait 128 : Compliment en ouverture de délibération

1. **Prof** : Jeanne
2. (.)
3. **Prof** : Jeanne c'est bien moi écoute

L'ouverture est réalisée en deux temps avec (1) l'énonciation du nom de l'étudiant qui, au niveau praxéologique est l'initiation d'une nouvelle activité et (2) une première évaluation de l'étudiant en question. Entre ces deux tours de parole, on observe un silence plus ou moins long identifiable comme un point d'allocation de tour de parole, c'est-à-dire un espace de transition possible d'un locuteur à un autre. Dans ces deux exemples, l'enseignante qui est aussi la responsable pédagogique se sélectionne à nouveau après le silence (L.5 et L.3). Le responsable pédagogique semble être dans une position privilégiée pour produire la première évaluation. Cette dernière est brève et d'ordre général. Il s'agit avant tout de donner l'orientation majeur de type positif/négatif. À ce stade de la délibération, il y a généralement accord entre les membres du jury.

La présence d'évaluation d'ordre général en tout début de séquence est également attestée par Tourmen et Mayen, dans leur étude en didactique professionnelle sur l'évaluation dans les jurys de lycée agricole et dans les jurys Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) :

« On peut constater, sur tous les terrains, l'existence de jugement précoces et globaux sur les candidats évalués, ce qui pourrait relever de l'idée de jugements hâtifs et spontanés de la vie courante. Les deux évaluateurs observés lors de l'épreuve en lycée agricole commencent systématiquement les délibérations sur chaque élève par l'expression d'un jugement global sur sa prestation (« bien », « dans l'ensemble ça va »), de même que les membres de jurys de VAE commencent leurs délibérations en exprimant un premier jugement global sur le niveau d'un candidat. Il s'agit de la première série d'échanges entre les membres du jury. » (Tourmen et Mayen, 2012, p. 67)

Si nous arrivons au même constat, nous nuancerons l'interprétation de ces évaluations génériques en termes de *jugements hâtifs*. Le premier jugement n'est pas « hâtif » mais introductif. Ce caractère introductif est révélé par son positionnement séquentiel. Il a une fonction pragmatique d'embrayeur et projette une suite. Les participants ne s'en tiennent à ce seul acte d'évaluation. Au contraire, cet acte est conçu comme la première pierre d'une séquence évaluative et collective. Ces séquences sont

caractérisées par une très forte collaboration entre les membres où l'on observe un roulement rapide des tours de parole ainsi que de nombreuses marques d'accord et hétérocompléments, des énoncés achevés/complétés par un autre locuteur. Bien que Tourmen et Mayen précisent que le « premier jugement global sur le candidat » constitue « une première série d'échanges », ils ne soulignent pas assez la dynamique interactionnelle de ces situations de délibération. Le jugement n'est pas hâtif mais en train de se faire et d'être négocié entre les participants. Il faut replacer le premier acte d'évaluation dans la séquence qu'elle projette.

4.5.2 L'étudiant et son travail

Lors des situations de délibération, il ne s'agit en aucun cas de passer en revue chacun des projets mais de donner une évaluation plus globale sur le travail de l'étudiant voire sur l'étudiant lui-même. Les membres du jury ont également comme tâche d'évaluer le bilan en tant qu'exercice de mise en espace des travaux, c'est-à-dire des choix opérés pour les exposer. Afin d'évaluer l'étudiant et son travail, le jury semble être attentif aux façons de faire, procédés, méthodes de travail qu'un étudiant met en œuvre pour mener ses projets :

Extrait 129 : Evaluer le mode opératoire

1. **Prof :** heu: du coup (.) Lucille
2. (1.5)
3. **Prof :** bon c'était un bel accrochage [quand même ()]
4. **Prof 2 :** [mh mh mh mh]
5. **Prof :** un accrochage cohérent heu
6. **Prof 2 :** y a de l'envergure
7. **Prof :** ouais (0.5) moi je trouve
8. **Prof 3 :** y a de l'AMBITION
9. **Prof :** ouais y a beaucoup=
10. **Prof 3 :** =y a de l'ambition dans son travail après bon: heu:: c'est un travail de de de comment dire de
11. premier semestre de: de deuxième année (.) donc je pense que ça va bouger beaucoup mais (.)
12. ça au moins [y a: de réelles ambitions des (.)]
13. **Prof :** [ouais mais moi je trouve ça bien]
14. **Prof 3 :** des des problématiques bon voilà heu:
15. **Prof 2 :** nan mais elle réfléchit beaucoup elle essaie de mettre en:: œuvre () c'est c'est pas évident
16. (0.5)
17. **Prof 2 :** heu c'est quand même assez ambitieux et: elle a le courage d'affronter heu
18. **Prof 3 :** alors après ce qu'il faudra lui dire c'est que- mais bon parce je pense que c'est une grande
19. inquiète (.) heu: c'est-à-dire qu'à vouloir tout comme ça chtac chtac chtac chtac (.) ça peut aussi
20. tu vois un moment donné heu heu: un peu la:=
21. **Prof 2 :** =la brider
22. **Prof 3 :** la la bloquer tu vois heu [la la brider absolument]
23. **Prof :** [ouais (1.0) en même temps]
24. **Prof 3 :** je pense qu'il faudrait là aussi qu'elle heu tu vois heu qu'elle qu'elle déplace un peu
25. [ce ce ce rapport symétrique:
26. **Etu :** [tu veux dire dans sa manière heu à vouloir maîtriser les choses ou à:
27. **Prof 3 :** oui: oui oui il faut qu'elle heu qu'elle qu'elle se fasse confiance dans le fait qu'à un moment

28. donné il va y avoir des accidents et que ces accidents là ils sont nécessaires c'est à dire de pas
 29. tout voir [toujours
 30. **Prof :** [ouais
 31. **Prof 3 :** moi ce que je sens chez elle [heu
 32. **Prof :** [contrôle quoi
 33. **Prof 3 :** c'est à dire qu'elle est dans un rapport effectivement au contrôle qui est qui est qui est
 34. qui est très très présent parce qu'elle a envie que ça marche (.) tu vois/ (.) or l'expérimentation
 35. c'est effectivement d'accepter que ça ne marche pas toujours et que dans le ça ne marche pas
 36. il y a des choses très intéressantes

Cet extrait nous montre que les évaluations produites en délibération ne visent pas uniquement les projets mais réfèrent aussi au savoir-faire ou, comme nous l'avons nommé précédemment, au mode opératoire de l'étudiant dans la conduite de ses projets, sa méthode. Cette remarque sur le mode opératoire relève plus du conseil que de la critique. L'enseignant souligne que le recours à ce mode opératoire peut devenir problématique : « ça peut la brider ».

L'enseignant (prof 3) thématise, à partir de la ligne 18, la méthode de travail de l'étudiante, un trait signifiant de ses procédés de création qu'il estime limitant. Il s'adresse à l'étudiante déléguée et produit un compte-rendu destiné à l'étudiante évaluée : « alors après ce qu'il faudra lui dire c'est que » (L.18). Cette thématisation est progressive et apparaît une première fois dans la suite d'onomatopées (L.19) : « heu: c'est-à-dire qu'à vouloir tout comme ça chtac chtac chtac chtac », puis une seconde fois (L.25) : « ce rapport symétrique: ». On notera que l'étudiante déléguée demande des précisions et introduit une reformulation (L.26) : « tu veux dire dans sa manière heu à vouloir maîtriser les choses ». L'enseignant confirme et ajoute, quelques tours plus loin (L.33) : « c'est à dire qu'elle est dans un rapport effectivement au contrôle », le topique du contrôle étant introduit dans le tour précédent par une collègue (L.32).

Présentée comme une méthode limitante, ce topique du « contrôle » ou de la « maîtrise des choses » mérite d'être explicité. Il s'agit d'un thème prototypique venant caractériser un certain type d'opérations créatrices de l'ordre de la rationalité ou de la raison. C'est une méthode de travail qui privilégie le *logos* plutôt que le sensible, qui met l'accent sur les relations sémantiques voire conceptuelles plutôt que sur les analogies formelles issues de la perception. Les projets menés par cette façon de procéder s'apparentent à la mise en œuvre d'une sorte de raisonnement. C'est globalement un rapport à la connaissance qui est en jeu ici. Souvent opposée à une approche plus intuitive, cette méthode de travail est fréquemment présentée comme limitante car elle ne laisserait pas la place à « l'accident » (L.28), à l'inconnu, à l'imprévisible, autrement dit aux actions non-motivées, à l'expérimentation formelle. L'activité interprétative visant ses propres actions peut s'avérer être un frein lors du processus de création. Les enseignants suggèrent fréquemment de mettre

en suspens, provisoirement, la réflexivité au profit d'autres moyens heuristiques comme l'expérimentation non-motivée. Il s'agit en définitive de faire un usage modéré du *logos* au risque de réaliser un projet « illustratif », c'est-à-dire qui ne serait que l'illustration directe, voire au premier degré, d'une intention. Si une telle intention peut servir de point d'origine du projet, les enseignants conseillent de ne pas la sanctuariser. L'intention initiale, aussi cohérente et pertinente soit-elle, doit pouvoir être remise en jeu, infléchie, modifiée, corrigée à mesure de sa mise en œuvre.

Cette méthode de travail est observable par les participants dans le discours de l'étudiante lors de son bilan. Elle a en effet expliqué et justifié en détail chaque projet en le décrivant longuement et en mobilisant des notions théoriques abstraites lui permettant de développer largement ses intentions et ses réflexions personnelles. Le format général de l'interaction de ce bilan se caractérise par une monopolisation de la parole par l'étudiante. La présentation de ses projets successifs occupe la quasi-totalité du bilan. Elle ne ménage que très peu d'espace pour le dialogue. Ses réponses aux remarques et questions du jury sont longues et très développées. Certains étudiants peuvent en effet produire un bilan qui relève autant de l'exposé que de l'exposition. Parmi ces bilans dont les récits de projets sont particulièrement riches et développés, il nous semble possible, *a priori*, de dégager un mode de récit qui se distingue par son recours à l'argumentation. La présentation est relativement bien menée pour ne pas prêter le flanc à des critiques relevant d'un symbolisme naïf ou de relations simplistes (exemple : j'ai utilisé du rouge pour représenter la violence). Cependant, elle peut donner l'impression que la moindre action ou décision prise pour ce projet est cadrée par des enjeux de l'ordre du notionnel, d'une cohérence du récit, de ses relations internes au détriment des aspects formels, plastiques, issus de la perception et non du récit pour ne pas dire du *logos* tant l'accent est souvent mis sur des relations causales voire logiques.

4.5.3 Les connaissances d'arrière-plan

Les actes évaluatifs produits en délibération s'appuient autant sur l'expérience vécue par le jury pendant le bilan que sur des connaissances d'arrière-plan, celles acquises au contact de l'étudiant lors de suivis de projet et portant sur 1) les états antérieurs de travaux présentés, 2) des travaux non présentés mais connus d'un ou des membres du jury, 3) sur l'étudiant lui-même, son rapport à l'institution scolaire (absentéisme, etc.), sa façon de travailler. Ainsi, les enseignants motivent leurs évaluations en recourant à des connaissances ou des faits extérieurs au bilan. Ces connaissances préalables permettent de juger d'une progression.

Dans l'extrait suivant, l'un des membres du jury (Prof 3) établit une comparaison entre ce qu'il connaît des projets et ce qui a été exposé en bilan pour informer les autres membres du jury de l'absence de

progression : « ça n'a pas bougé » (L.10). Le travail présenté en bilan est alors évalué à la lumière d'une mise en forme antérieure :

Extrait 130 : Connaissance antérieure du projet

1. **Prof 1** : heu:: alors Marie
2. (1.0)
3. **Prof 2** : Marie bah là heu (fait la moue)
4. **Prof 3** : oula
5. **Prof 2** : là ça (rêve)
6. **Prof 3** : () dans un autre registre mais j'ai exactement=
7. **Prof 4** : =oui=
8. **Prof 3** : =la même perception=
9. **Prof 2** : =oui=
10. **Prof 3** : =ça n'a pas [bougé
11. **Prof 2** : [mh mh mh mh mh
12. **Prof 3** : alors moi j'ai en plus contrairement à comment il s'appelle [heu
13. **Prof 2** : [Jean
14. **Prof 3** : c'est que je je pense qu'elle ne bosse pas
15. **Prof 2** : mh

L'absence de progression apparaît comme un critère négatif dès lors que le projet, dans ses premières matérialisations, est lui-même jugé négativement. Dans cet extrait, on observe également un glissement du référent de l'évaluation. Dans un premier temps, la critique porte un référent indéfini qui semble être le travail de l'étudiante en général (L.10) pour ensuite viser l'étudiante elle-même (L.14). Ces deux évaluations semblent entretenir entre elles un rapport de causalité où la seconde évaluation serait la cause de la première. Lors des délibérations, la frontière entre les travaux d'un étudiant et l'étudiant lui-même, est souvent mince. Au sein des séquences évaluatives, les glissements de l'un à l'autre sont fréquents et illustrent le caractère global des évaluations produites où les causes d'une évaluation négative sont systématiquement recherchées. Les connaissances relatives à un étudiant sont également mobilisées pour tenter d'expliquer des insuffisances ou des niveaux de compétences :

Extrait 131 : Recherche de causes

1. **Prof** : c'est lié d'abord certainement quand même heu:: à un milieu social assez difficile
2. **Prof 2** : c'est possible oui
3. **Prof** : que tu sens très nettement tu vois parce que y a un manque de culture générale
4. un manque de de de de compréhension du langage tu vois

À la ligne 1, l'enseignant rend visible explicitement cette enquête sur les insuffisances d'un étudiant et sur la recherche de causes externes au cadre esthétique ou poétique. L'impératif pédagogique s'impose. Il s'agit d'évaluer les compétences d'un artiste en devenir, et non de se concentrer sur l'unique artefact à prétention esthétique. Ici, l'enseignante (Prof) mobilise des compétences ordinaires

de catégorisation de son interlocuteur. Elle infère notamment sur la base d'éléments relevant du registre de langue, que l'étudiant est probablement issu d'un milieu social « assez difficile ». Les choix syntaxiques et lexicaux de l'étudiant lors de sa présentation, ont été perçus comme des marqueurs sociaux. Réaliser et exprimer cette inférence se fait avec certaines précautions identifiables aux modalisations fortes de l'enseignante : « certainement quand même heu:: », ainsi que la forme atténuante « assez difficile » pour caractériser le milieu social. La précaution est également repérable dans la réplique de Prof 2 : « c'est possible oui » qui affaiblit l'expression de l'accord. C'est le statut épistémique de l'inférence qui est nuancé. Les participants s'engagent dans une activité d'enquête, soulèvent des hypothèses, tentent de comprendre et de s'expliquer les causes de ce qu'ils évaluent en mobilisant leurs savoirs professionnels mais également leurs savoirs ordinaires comme l'illustre cet exemple.

Pour mener l'enquête, le jury s'appuie sur les connaissances personnelles de certains de ses membres. Ainsi un enseignant connaissant l'étudiant ou l'un des projets pourra en informer le jury. Cependant, tous les enseignants d'une même promotion ne sont pas présents lors des bilans et délibérations. Mais tous ont déjà complété le bulletin de l'étudiant en attribuant ou non les crédits correspondant à leur cours, accompagnés d'une appréciation. Ces appréciations font l'objet d'une certaine attention par les membres du jury et sont parfois mobilisées dans la production de l'évaluation générale.

Ici, l'un des membres du jury rapporte un problème d'absentéisme, confirmé par l'un de ses collègues puis par le recours aux appréciations déjà inscrites sur le bulletin. Outre ces absences, le bilan a été jugé globalement comme insuffisant, qui plus est en regard du fait que l'étudiante est redoublante.

Extrait 132 : Absentéisme

1. **Prof 1** : moi j'attendais hein je veux dire j'ai dû la voir trois fois à peine heu: en cours
2. (.)
3. **Prof 1** : bon heu:
4. **Prof 2** : de toute façon moi je la vois très peu dans mes cours hein
5. (*chevauchements inaudibles*)
6. **Prof 3** : non non tout n'est pas validé regarde
7. (*se dirige vers le bulletin de note et s'adresse à prof 4*)
8. Pierre a mis [je ne suis pas sûr de connaître cette étudiante] heu::
9. [(*en lisant*-----)]
10. [images animées (.) je ne suis pas sûr de connaître cette étudiante]
11. [(*en lisant*-----)]
12. **Prof 4** : oui mais il valide quand même là
13. **Prof 1** : oui oui nan [mais ça ils sont pas clairs les mecs]
14. **Prof 2** : [nan mais ça c'est pas grave on peut dévalider les collègues]
15. **Prof 1** : ah bah ça y est
16. **Manu** : (*rires*)
17. **Prof 2** : c'est pas le problème
18. **Prof 1** : nan nan heu::

19. (.)
20. **Prof 1** : en tout cas là c'est grave parce que-
21. là c'est grave (.) je te dis c'est quand même une redoublante elle
22. **Prof 2** : elle est redoublante/
23. **Prof 1** : mais oui
24. **Prof 3** : oui c'est une redoublante
25. **Prof 2** : whou:a:
26. **Prof 3** : mais ouais c'est ça le problème

Dans cet extrait, les membres du jury ont jugé négativement le bilan de l'étudiante. Prof 1 connaît cette étudiante, a identifié ses absences répétées à son propre cours et exprime les attentes qui étaient les siennes concernant le bilan de cette étudiante (L.1). Elle sait également qu'elle est redoublante (L.21). Prof 2 semble le découvrir (L.22). En ligne 5, la superposition de voix rend inaudible l'enregistrement. Mais on observe, en ligne 6, une réplique à ce qui pourrait être, soit une demande d'information, soit un compte-rendu par lequel Prof 4 soulignerait que l'étudiante a, malgré les appréciations négatives, l'ensemble de ses crédits pour le semestre (L.12). Les membres du jury sont face à un problème (L.13). Ils ont pour tâche d'évaluer le bilan mais également de rédiger l'appréciation générale. Ils ont le pouvoir de valider ou non le semestre en attribuant les crédits pour le bilan. Dans cet extrait, les évaluations des autres cours montrent d'un côté des crédits qui ont été attribués mais de l'autre des appréciations qui laissent entendre un défaut d'assiduité, l'étudiante étant régulièrement absente.

Dans les écoles d'art, le rapport à l'absentéisme est globalement assez souple. Bien qu'étant clairement identifié comme un phénomène récurrent et problématique, les dispositifs pour y remédier sont généralement assez peu contraignant. Il s'agit aussi de ménager une certaine forme de liberté implicite pour les étudiants. Il semble admis de façon tacite, qu'un étudiant, même en début de cursus, puisse se concentrer davantage dans certains domaines, sur certains cours, avec certains enseignants et donc inversement, d'en délaissier d'autres. L'absentéisme d'un étudiant ne doit donc pas être généralisé à l'ensemble des cours, ce qui semble être le cas de l'exemple précédent. La somme des évaluations individuelles de chacun des enseignants révèle un défaut d'assiduité important qui contrevient au contrat moral tacite. En ligne 12 et 13, notons la tension dans le partage de la responsabilité de l'évaluation entre le jury d'un côté et les évaluations individuelles produites par chaque enseignant de l'autre.

En définitive, les délibérations sont le site d'évaluations d'ordre général qui réfèrent autant à l'étudiant qu'à ses travaux tandis qu'en bilan, les évaluations portent presque exclusivement sur les projets et les méthodes mises en œuvre. La mise en commun des connaissances de chacun des membres du jury

mais également des autres enseignants par l'intermédiaire du bulletin, confère aux évaluations un caractère collectif plus prégnant qu'en bilan où les membres ont davantage tendance à produire des actes évaluatifs personnels sur la base de la présentation orale et des ressources disponibles dans le champ perceptif environnant.

Conclusion

En conclusion, l'approche interactionnelle de l'évaluation de projets artistiques en contexte d'enseignement contribue au renouvellement des problématiques sur le jugement esthétique. Par une étude praxéologique des actes évaluatifs, nous avons ainsi élargi l'analyse de Fasulo et Monzoni et montré que les évaluations négatives portant sur les projets, et pas uniquement sur des artefacts, sont interprétables comme des motifs à agir, des propositions à modifier le projet, que ce dernier soit réalisé ou de l'ordre de l'imaginaire, de l'idée ou de l'intention.

Outre le statut d'objet transformable des travaux des étudiants, l'évaluation doit être saisie à l'aune des contingences pédagogiques propres aux écoles d'art. L'évaluation de la progression apparaît comme l'une des plus fondamentales. Nous avons mis en lumière certaines ressources mobilisées par les enseignants pour juger de la progression d'un projet comme le recours à des connaissances antérieures à la situation de parole permettant la comparaison entre différents états d'un même projet.

S'inscrivant dans cette problématique pédagogique, nous avons également abordé le rôle des évaluations de forme interrogative. La tournure interrogative relève des procédés d'atténuation. Sur le plan praxéologique, elle est à la fois une requête d'information et une évaluation implicite. En remettant à l'agenda conversationnel un point du récit ou un aspect du projet, une requête d'information draine un présupposé tendanciellement critique.

Les formes interrogatives participent également à la construction des séquences IRE qui rappelons-le, constituent une ressource courante des interactions pédagogiques mais dont l'usage lors des suivis de projet ou des bilans reste très peu fréquent. Cette absence questionne les possibilités d'accès à la connaissance et révèle l'asymétrie épistémique entre l'étudiant et l'enseignant vis-à-vis du projet. Cette asymétrie n'est pas totale et relève plutôt d'un partage de la connaissance, l'étudiant et l'enseignant ne mobilisant pas le même type de connaissance à propos du projet. Si l'histoire et les intentions d'un projet étudiant sont, pour l'enseignant, hors du domaine du connaissable, ce dernier a la maîtrise du champ d'expertise de l'art, autrement dit, une connaissance experte (Fornel, 1990) adossée à une capacité d'observation et d'identification de formes typiques, une vision professionnelle (Goodwin, 1994).

Outre le travail même de l'étudiant, son projet, ses idées et ses intentions, l'évaluation porte aussi sur sa réflexivité, c'est-à-dire sa capacité à interpréter et comprendre son travail. Pour évaluer les qualités réflexives d'un étudiant, les enseignants jugent de la pertinence du discours en regard du projet. Il

s'agit d'estimer l'adéquation de deux régimes sémiotiques, le plan verbal et le plan visuel ou plutôt perceptible du projet. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer le rapport entre les formes visibles d'un projet et le discours de l'étudiant. La construction par le récit, du sens d'un projet doit résonner avec le sens issu de la perception directe des formes matérielles de ce projet.

L'étudiant est également producteur d'évaluations, qu'elles portent sur son propre travail ou sur des choses réelles ou idéelles. La production évaluative d'ordre esthétique sur le monde constitue les premières étapes des processus créatifs. Ainsi, dans les premiers temps du projet, l'étudiant intègre à son récit de projet des observations, des idées, des intentions jugées « intéressantes ». Ces éléments sont présentés comme les tenants d'un potentiel esthétique. Par le récit de ses expériences et de ses intentions, il rend observable sa capacité à saisir les enjeux esthétiques. Il évalue les choses du monde ou les idées qui feront partie de son projet. Ces évaluations en fournissent les thématiques centrales. L'explicitation des thèmes et centres d'intérêt, devient à son tour une ressource primordiale dans la compréhension du projet par l'enseignant et ouvre la voie à l'évaluation des compétences de l'étudiant en matière d'observation esthétique du monde.

Ensuite, en nous concentrant sur l'activité d'évaluation, autrement dit, en nous plaçant à un niveau d'analyse plus général que celui de l'acte de parole, nous nous sommes attaché à rendre compte des dynamiques évaluatives à l'œuvre tout au long d'un bilan. En nous appuyant sur les évaluations explicitement formulées comme des reprises d'évaluations antérieures, nous avons montré que les processus d'intensification des évaluations négatives peuvent avoir lieu entre deux actes de paroles – deux critiques – produits à distance l'un de l'autre, dans deux environnements séquentiels bien distincts et même, dans notre cas, référant à des projets différents au sein d'un même bilan. Cette montée en intensité des critiques a été décrite en mobilisant différents niveaux d'analyses, de la situation de parole – le bilan – à la paire adjacente dans laquelle s'inscrit directement l'acte de parole.

Le bilan est aussi le théâtre d'une répartition très inégale entre les évaluations positives et négatives. Si l'on note la présence de critiques explicites de forte intensité, on observe une quasi-absence des compliments explicites forts. De plus, les séquences d'évaluations conclusives de fin de bilan sont majoritairement négatives, les membres du jury soulignant et explicitant davantage les aspects problématiques que les points positifs des travaux présentés. Les évaluations positives fortes sont exprimées en l'absence de l'étudiant lors des délibérations. En bilan, ce qui est acquis au niveau pédagogique ou réussi sur le plan esthétique fait l'objet, dans l'interaction en face-à-face, d'un travail de dissimulation. Le bilan diffère sur ce point des situations de suivi au sein desquelles des compliments explicites sont exprimés et participent pleinement au processus d'enseignement, les étudiants étant informés des aspects positifs, des réussites de leurs travaux autant que des échecs.

Conclusion générale

En conclusion, par une ethnographie de la parole, nous avons décrit les pratiques de création telles qu'enseignées dans les écoles supérieures d'art. Nous nous sommes concentré sur l'une des spécificités de cet enseignement : les entretiens individuels entre enseignant et étudiant. Ces interactions offrent une fenêtre sur les façons d'élaborer et conduire un projet mais également d'en rendre compte par la parole. Nous avons décrit la dimension instituée du discours artistique en mettant en exergue l'institutionnalisation de deux situations de parole : les suivis de projet et les bilans semestriels afin de comprendre comment la parole sur l'art et sur les œuvres est organisée au sein des écoles supérieures d'art. Une fois entré dans ces deux situations d'interlocution, nous avons, dans un premier temps, mis la focale sur la parole de l'étudiant et la façon dont il construit le récit de son projet puis, dans un second temps, porté notre attention sur la parole de l'enseignant, en mettant l'accent sur les phénomènes évaluatifs.

Pour reprendre à nouveaux frais la question du discours dans l'art, nous nous sommes positionné entre la sociologie de l'art qui questionne notamment le rôle de l'institution scolaire dans le champ des arts plastiques ou encore, la place du discours dans l'art contemporain, et un niveau d'analyse plus fondamental qui problématise le langage et la perception notamment pris en charge par les sciences du langage, la phénoménologie ou la sémiotique. Le niveau intermédiaire sur lequel nous nous sommes positionné permet l'articulation de trois domaines de connaissance : la parole, la création et l'enseignement, les trois pôles constitutifs de notre problématique.

En menant une enquête empirique sur la parole artistique en contexte pédagogique nous avons tenté de comprendre comment ces pratiques langagières participent à la création d'une œuvre. Nous avons porté notre attention sur la parole vive des acteurs et balayé un large ensemble de phénomènes discursifs coproduits dans les interactions en face à face. Après avoir décrit l'économie générale de la parole dans les écoles d'art, autrement dit ses déterminants institutionnels, nous avons montré que les ressorts praxéologiques de la parole sur les œuvres et les projets sont essentiels à la compréhension des activités de création mais également d'enseignement. Par une approche fine de la description, allant des actes de parole aux activités, ce travail a l'ambition de poser des bases empiriquement étayées pour l'étude des processus de création artistique en contexte scolaire et du devenir artiste.

Comment le cadrage pédagogique respécifie le rôle de la parole dans la création et quel éclairage cette question apporte au rapport plus général de l'art et du langage ?

En prenant la pleine mesure de la dimension sociale du langage, nous avons insisté sur l'environnement pratique et interactionnel de la création, d'une part, et de l'enseignement, d'autre part. En situation de suivi et de bilan, ces deux activités apparaissent comme indissociablement liées.

Si la présence de(s) l'enseignant(s) rend manifeste le cadrage pédagogique de l'interaction, ces deux situations prennent également part à la création des projets en tant qu'elles participent à la construction du sens, en somme, la réflexivité des étudiants sur leur travaux à mesure de leur élaboration.

Nous avons traité de la question de l'enseignement de l'art entendu comme « le développement des compétences impliquées dans la compréhension et la découverte » (Goodman, 1984, FR 1996, p. 73) et fait écho, à l'approche proposée par Nelson Goodman sur l'éducation artistique. Les phénomènes interactionnels décrits précédemment relèvent, pour l'essentiel, de procédures épistémiques et de découverte, autrement dit des façons d'accomplir, au niveau pratique, des opérations cognitives à travers l'interaction. Il s'agit pour les enseignants et étudiants de produire du sens, notamment le sens d'un projet placé au centre de l'interaction. Ce que Goodman nomme des *compétences*, l'analyse de conversation le conçoit en termes de *procédures interactionnelles*, c'est-à-dire des moyens observables, et donc descriptibles, mis en œuvre par les acteurs pour accomplir ces compétences. Ainsi, la parole sur les œuvres et les projets n'est plus envisagée uniquement comme une façon de les interpréter mais bien comme une activité pour les créer et apprendre à les créer par la maîtrise progressive des compétences nécessaires.

L'étudiant apprend à maîtriser le récit de son projet dans le même mouvement qu'il apprend les pratiques de création. Autrement dit, il élabore son récit de façon concomitante au projet comme deux activités étroitement liées. Les conversations de travail entre étudiants et enseignants n'ont pas uniquement pour but la bonne formulation d'un discours. Ces conversations, ces « discours » sont intégrés à des pratiques de création et d'enseignement. Finalement nous avons décrit comment se constitue une œuvre en insistant sur l'activité de parole qui y prend part. Il s'agissait donc de suivre la construction du sens de l'œuvre pendant le développement du projet.

Nous avons souhaité, tout au long de ce travail, mettre en suspens un questionnement sur le discours formulé dans les termes d'une opposition telle qu'elle s'est cristallisée entre les défenseurs de la visualité pure dans l'accès à l'œuvre et les tenants d'une approche par la compréhension et l'interprétation au moyen du langage. Pour les premiers, il s'agit de restreindre le discours sur l'œuvre à la description tandis que les seconds acceptent de monter en généralité et d'élargir l'usage des discours à des commentaires de type interprétatif. La polémique autour du discours à tenir sur les œuvres qui s'est tenue entre les critiques d'art du milieu du 20^e siècle avait pour objet de définir les modalités de réception de l'œuvre d'art.

Nous avons opéré un retournement de la problématique en questionnant les usages du langage en contexte de création et non de réception. De plus, à l'image des écrits d'artistes qui se saisissent des discours (les discours *de l'art*), nous nous sommes concentré sur ce que dit l'auteur de son travail dans un dialogue avec ces pairs. Le retournement a également eu lieu sur les modalités du langage en privilégiant la parole, l'oralité, plutôt que l'écrit. L'oral permet l'analyse praxéologique des dialogues afin de décrire les différentes actions réalisées par les participants à travers la langue en interaction. Dès lors, il devient possible d'identifier les procédés interactionnels par lesquels ils décrivent ou interprètent un projet ou une œuvre. Autrement dit, comment, en situation et en présence des artefacts, les participants mobilisent l'environnement perceptif et réfèrent aux formes matérielles du projet dans la construction du sens d'un projet ?

Dans nos descriptions des usages de la parole à propos des projets, nous n'avons pas distingué la nature des projets ou leur appartenance à une conception de l'art spécifique. Hormis de rares spécificités comme les projets vidéo ou les performances dont le déploiement temporel tend à repousser l'échange verbal une fois le visionnage ou l'exécution terminés, il apparaît que la nature des projets joue, *a priori*, un rôle marginal sur la forme de la conversation. Nous avons fait le choix de décrire précisément les phénomènes langagiers et de maintenir à distance le discours présenté comme le symptôme d'un changement de paradigme esthétique et artistique ou comme le domaine d'un type d'œuvre, typiquement, celles affiliées de près ou de loin à l'art conceptuel.

Les quelques travaux concernant la formation artistique et prenant pour objet les écoles supérieures d'art, ont tendance à accentuer ce qui est de l'ordre de la controverse et non du typique. Si nous convenons que les écoles d'art, et j'en suis un exemple manifeste, forme les étudiants aux aspects les plus transgressifs et radicaux de l'art, cela ne constitue pas un exemple typique généralisable à l'ensemble des étudiants. De plus, il faut garder en mémoire que les écoles d'art forment avant tout à la création en proposant de nombreux cursus dans des domaines variés allant du design, à l'animation 3D en passant par tout un ensemble de techniques et disciplines plus traditionnelles comme la lithographie, la céramique ou le tissage de tapisserie.

Dans les sections *art*, celles qui forment justement à la création artistique, toutes les colorations sont globalement représentées et pas uniquement les pourfendeurs d'un art transgressif. Soulignons sur ce point que la transgression est, aujourd'hui, largement assimilée et que cette posture fait désormais partie de l'éventail des possibilités pour ne pas dire de la « tradition ». L'art plastique et/ou visuel est un domaine aux nombreuses branches. Il faut prendre garde à ne pas élaguer trop sommairement l'arbre au risque de n'y laisser qu'une seule branche, qui, si elle se présente à certains comme la plus haute n'est certainement pas la plus imposante des ramifications.

Dans la seconde partie de cette conclusion, reprenons la thèse affirmant que le discours dans les arts plastiques constitue un changement de conception de l'art. Cette thèse soutient l'idée que le discours est devenu essentiel à la compréhension des œuvres et que cela constitue une propriété même de l'art contemporain. L'art contemporain est ainsi défini comme un genre spécifique et non comme l'art actuel, celui qui se fait aujourd'hui ou qui s'est fait dans un passé récent (Heinich, 1998). L'art contemporain serait donc un type spécifique de production artistique dont la transgression serait le fer de lance. Dans le même temps, par la formation des futurs artistes, les écoles d'art sont également parties prenantes de l'art contemporain, ce qui pose la question de son rôle et des conceptions de l'art que l'institution scolaire promeut ou souhaite promouvoir. Françoise Liot n'hésitait pas, au tournant des années 2000, à parler de promotion par les écoles d'art, d'un « art discursif » au détriment de la dimension « expressive », c'est-à-dire des aspects directement issus de la perception des œuvres (Liot, 1999). Pour discuter cette thèse, deux questions se posent. Les écoles d'art forment-elle à l'art contemporain défini comme un genre spécifique de l'art, un art orienté vers la transgression ? L'expressivité a-t-elle véritablement disparu des critères d'évaluation des travaux et de sélection des étudiants au profit d'un art devenu discursif ?

L'enseignement de l'art contemporain

Avant de questionner la thèse selon laquelle les écoles d'art forment principalement à un « art discursif », il nous faut poser clairement le rapport entre la formation proposée par l'institution et l'art contemporain en tant que genre spécifique. Autrement dit, la pratique de l'art et les projets produits dans les écoles d'art sont-ils représentatifs de ce qui se fait à l'extérieur ? Inversement, l'école privilégie-t-elle, comme le soutient Liot (1999) et Vandenburg (2014), les pratiques les plus transgressives de l'art, en un mot l'art contemporain tel que défini par Heinich (*Ibid.*) ?

Le 20^e siècle, avec les avant-gardes, a vu les arts plastiques – appellation générique que nous privilégions à *art visuel*, *art moderne* ou *contemporain* – élargir son territoire en luttant à ses frontières. Caractérisés de longue date par une histoire de la transgression et de la recherche de nouvelles formes, les arts plastiques sont désormais protéiformes. Les frontières ont été repoussées il y a bien longtemps de sorte que désormais, il s'agit du territoire classique des arts plastiques. L'art contemporain a cette particularité de faire feu de tout bois ou presque. Je laisse au défenseur de la thèse de l'art contemporain comme genre spécifique de l'art, le soin de décider si le dessin, la peinture ou le volume, dans leurs formes les plus traditionnelles, font ou non partie de ce registre spécifique. En tout état de cause, force est de constater que ces formes jugées traditionnelles ou classiques sont encore bien présentes à la fois dans les écoles d'art et dans les institutions réputées pour promouvoir l'art contemporain. À titre d'exemple, une série de grands formats au fusain représentant des nuages a été

exposée au *Lieu Unique*, à Nantes, par un artiste, Grégory Markovic, également enseignant de dessin en école d'art. En définitive, et c'est la critique principale que l'on adressera à des nombreux travaux de sociologie qui se penche sur l'art contemporain, tels ceux de Nathalie Heinich, que de rendre compte uniquement des aspects les plus clivants, voire de se laisser aller à la caricature. L'art contemporain ne se réduit pas à ses productions les plus radicales et transgressives comme les œuvres minimalistes ou conceptuelles, ni des plus visibles, comme celles de Jeff Koons, d'ailleurs davantage apparentées à ce que Raymonde Moulin nomme un art orienté vers le marché.

Redéfini de la sorte l'art contemporain se caractérise moins par son caractère transgressif que par les nouvelles possibilités offertes par des luttes antérieures. Il n'y a plus rien de transgressif, aujourd'hui, (si ce n'est pour un public non-averti) à exposer des *statements* conceptuels à la suite de Lawrence Wiener ou des performances d'un artiste mettant à l'épreuve son corps depuis que Chris Burden s'est tiré une balle dans le bras, il y a plus d'un demi-siècle. La plaie est pansée/pensée depuis longtemps. L'école a suivi, avec un certain délai, cet élargissement du champ des possible, qu'il soit la conséquence des pratiques artistiques ou de l'arrivée de nouveaux moyens, de nouvelles technologies (la vidéo, la 3D, l'informatique et internet). À l'inverse d'un enseignement dont on pourrait dégager des orientations majeures telles celles qui encouragent les pratiques artistiques les plus transgressives, les enseignements proposés en école d'art semblent davantage privilégier une très large diversité de pratiques, les plus « traditionnelles » cohabitant avec les plus récentes. La peinture n'est pas morte. L'enseignement des périodes classiques de l'histoire de l'art non plus. Certes, il y a assez peu de chance de trouver, dans une école supérieure d'art française, un sculpteur sur marbre⁹⁵, mais il y a légion d'étudiants ayant une pratique du volume ou de la peinture qui ne s'inscrit pas dans un axe de recherche ayant pour principal trait d'être transgressif. Il est ainsi, tout à fait excessif et surtout non représentatif de réduire l'enseignement prodigué en école d'art comme promouvant l'art contemporain définit comme un genre spécifique orienté vers la transgression.

Rappelons que les écoles d'art ont mis en place une pédagogie centrée sur le projet dans le double sens de projet de formation et de projet d'œuvre. L'étudiant se confronte ainsi aux réalités de la création en pratiquant, en explorant les voies qu'il aura sinon choisies délibérément, dans lesquelles il se sera engouffré. Dans ces conditions, le discours qu'il tient sur son travail, ce que nous avons nommé le récit de projet, informe l'enseignant de ces présupposés, ceux sur quoi il souhaite travailler, ses intentions, les problèmes rencontrés, les solutions mises en œuvre ou le résultat attendu. En un mot,

⁹⁵ La pratique de la sculpture sur marbre demeure encore vive à l'école des beaux-arts d'Athènes, institution qui forment entre autres à la restauration des sculptures antiques de l'immense patrimoine grec, l'école s'intégrant ainsi à un contexte social et culturel particulier.

l'étudiant rend compte d'un projet. Plus que d'être formé à l'art contemporain, l'école enseigne aux étudiants des méthodes générales de création pouvant s'appliquer à un large spectre de types de projet. Cet enseignement à tendance généraliste forme en premier lieu des créateurs dont le fonds commun de compétences est la conduite d'un projet plastique ainsi que la maîtrise de l'expressivité, c'est-à-dire de savoir produire tels effets avec telles matières, matériaux ou agencements. Certains étudiants s'orienteront, après leurs études, vers le champ professionnel de l'art contemporain, qui, élément notable, constituent seulement 4 à 5% du contingent d'étudiants. Les autres s'orienteront principalement dans ce que l'on nommera de façon générique, la sphère de la création et de la culture au sens large comme le graphisme, le design, la communication, le montage d'expo ou les aspects organisationnels.

Les projets en école d'art, s'ils ont tous des prétentions esthétiques, ne s'inscrivent donc pas tous dans le paradigme de l'art moderne ou contemporain. Comme nous l'avons dit, la filière « art » n'est qu'une des filières proposées parmi d'autre comme le « design ». La frontière est poreuse entre les filières. Des ARC ou ateliers sont mêmes ouverts à l'ensemble des étudiants sans distinction entre art et design. Des enseignants plasticiens naviguent entre la filière art et design. Sur le plan de la parole et des interactions, on retrouvera les mêmes formats de participations, les mêmes traits institutionnels des interactions. Il demeure évidemment certaines différences entre un discours portant la totalité du sens d'une œuvre à tendance conceptuelle et un discours soulignant les enjeux esthétiques d'une expérimentation visuelle ou d'un projet de design d'objet. Mais, au niveau d'analyse sur lequel nous nous sommes situé, l'essentiel des propriétés à la fois interactionnelles et discursives sont communes.

La promotion d'un art « discursif » ?

Les usages de la parole en école d'art participent-ils à l'émergence d'un art discursif ? L'institutionnalisation particulière de la parole en école d'art (suivi, bilan) change-t-elle la nature des projets ? L'enseignement de l'art a-t-il une influence sur l'art lui-même ?

Selon la sociologue Françoise Liot, « l'école incite à la production d'un art essentiellement discursif, car ce n'est plus l'objet qui est jugé mais le discours. La formation suscite la mise en scène du produit et la justification de l'artiste » (§ 30). L'art discursif est ainsi défini par un changement dans la nature des projets étudiants où l'on observerait une « recrudescence des installations, aux dépens des tableaux ou d'une manière générale des œuvres objets. L'installation est une œuvre éphémère qui existe uniquement dans un lieu, au moment de l'exposition, et par le récit de la démarche qui permet d'en communiquer le sens et d'en conserver la trace. » (*Ibid.*)

Dans cet article, les œuvres de type installation sont présentées comme des œuvres par nature discursive. Or, cette dimension discursive qui serait inhérente aux installations n'est pas manifeste. On ne peut affirmer que le type installation est davantage assujéti à la production d'un sens verbal qu'une photo ou un tableau. Une installation, tout comme une sculpture, a une dimension formelle et plastique certaine qui peut être mobilisée (ou non) à tout moment par les acteurs, comme le montrent l'analyse de nos données. De plus, le caractère *in-situ* d'une œuvre peut également être pris en charge par des jeux d'analogie formelles et perceptives. Nous avons, par exemple, décrit la façon dont l'enseignant en workshop dans une ardoisière, attire l'attention sur les similarités formelles entre les pliages en papier d'une étudiante et les roches observables dans l'environnement (cf. Extrait 10 : Inspiration et méthode).

Notre enquête n'établit pas, non plus, un abandon de la production d'objets ni même des peintures, aujourd'hui, en école d'art. Nous pouvons observer, par exemple, lors des bilans que les enseignants en situation d'évaluer les travaux, ne semblent pas privilégier un type particulier de projet. Une forme artistique ne sera, en principe, jamais disqualifiée *a priori*. Un étudiant qui présente un grand format au fusain, projet qu'il inscrit pleinement dans une tradition du dessin, sera évalué en conséquence et non à l'aune d'une injonction à produire un discours tendanciellement conceptuel. Insistons à nouveau sur le fait que les projets à tendance conceptuelle sont minoritaires dans les écoles d'art. On continue de produire des objets et des images dans les écoles d'art et ces artefacts font également l'objet d'une prise en charge par la parole. Ils sont mis en récit à l'occasion des suivis individuels ou des bilans, font l'objet de généralisation et sont mis en regard de références théoriques ou historiques. Il s'agit là d'un biais d'analyse majeur que de réduire le discours sur les œuvres ou les projets à des discours théoriques vu comme une parole abstraite et généralisante qui se caractérise par son haut degré de généricité et son recours aux notions ou concepts.

L'art discursif est également défini par l'évaluation du discours plutôt que de l'objet. Si l'évaluation du discours est une réalité et prend des formes variées (demande de définition d'une notion, demande de complément d'information, critique d'une formulation, etc.), nos analyses montrent que les formes matérielles d'un projet sont autant évaluées que les paroles s'y rapportant (cf. Extrait 71 : Récit abstrait). On a également mis en exergue l'évaluation de l'adéquation entre le dit et le fait, autrement dit, du rapport entre le récit et la perception directe du projet. Le discours et le recours à la perception des formes matérielles du projet sont tous deux des ressources pour l'évaluation.

L'école d'art constitue un lieu particulier d'exposition des œuvres et des projets étudiants. Les situations de suivi et de bilan sont à la fois des scènes interlocutives et des espaces où se montrent ces travaux. Si nous avons montré, tout au long de cette recherche, que les projets sont généralement

accompagnés de la parole vive de leur auteur, et plus encore, prise dans une interaction dont ils sont le centre d’attention, l’idéal d’exposition demeure principalement le contexte du centre d’art et du « white cube ». Les projets des étudiants sont conçus dans cet idéal. C’est ce contexte d’exposition que les étudiants connaîtront une fois leur formation achevée. C’est donc dans cette perspective qu’ils sont formés. Les enseignants démontrent régulièrement que l’autonomie de l’œuvre, sa perception hors du discours de l’auteur, se maintient comme le paradigme dominant. Autrement dit, ils en reviennent fréquemment à ce contexte prototypique de l’exposition, en se situant du point de vue du récepteur idéal, du public, dont l’expérience de l’œuvre est caractérisée par la perception directe. Cela donne lieu à des évaluations de type : *ce n’est pas ce qu’on voit*, formulé à propos d’un discours qui ne serait pas en adéquation avec les formes issues de la perception. En mobilisant le statut du récepteur prototypique, les enseignants rappellent que le projet sera d’abord saisi dans ces contours matériels, c’est-à-dire dans un rapport perceptif faiblement concurrencé par d’autres régimes sémiotiques, en particulier, la parole de l’auteur. L’autonomie de l’œuvre ainsi que le mode d’exposition type white cube sont de sérieux obstacles à une conception des arts plastiques essentiellement discursive.

L’expressivité et le discours

Pour finir, revenons sur l’opposition entre expressivité et discours. Cette dualité conceptuelle incarne le cœur de la controverse sur la place du langage dans les arts plastiques. Qu’est-ce que l’expressivité et quelle fonction y tient le langage ? Dans son sens ordinaire, « on qualifie d’expressifs les faits qui manifestent, incarnent, le caractère général, l’état d’esprit, l’attitude d’un être vivant – personne ou animal. » (Rosenthal et Visetti, 2003, p. 183) ; « La dimension expressive attribuée à d’autres entités naturelles, ou aux productions culturelles – par exemple aux artefacts –, n’en serait alors que dérivée, par une forme ou une autre de mécanisme associatif » (*Ibid.*)⁹⁶.

Cette seconde acception, qui étend l’expressivité à l’ensemble des phénomènes, est communément partagée dans le champ de l’art. Nous ne discuterons pas du concept même d’expressivité et mettrons seulement en exergue la façon dont le terme d’expressivité est mobilisé dans les arts plastiques et devient partie prenante de la controverse sur le discours à propos des œuvres. On voit notamment comment s’opposent l’expressivité et le discours comme deux modalités du sens des œuvres. Les

⁹⁶ Dans un sens plus fondamental, les psychologues de la gestalt définissent le terme d’expression comme « une dimension tout à fait générale – originaire si l’on veut – de l’expérience. Si bien que, par exemple, toute “extériorité” perceptive peut en droit être qualifiée d’expressive, dès lors qu’elle est saisie comme la manifestation d’une intériorité animatrice, qui lui confère précisément une physionomie.

L’expression ne se limiterait donc nullement aux cas où elle serait l’action d’un être vivant, qui dévoilerait par-là, de façon plus ou moins délibérée, ses dispositions, ses émotions et ses désirs. On affirme ainsi le caractère universel, primaire et non dérivé, du caractère expressif, qui concerne potentiellement l’ensemble des phénomènes, qu’ils soient naturels ou artificiels, réels ou imaginaires. » (Rosenthal et Visetti, 2008)

caractères expressifs sont du côté des œuvres d'art comme une couche de sens « déjà-là » et s'oppose à une autre modalité de sens, verbale celle-là, dont le discours viendrait, pour les défenseurs de l'expressivité, *tordre* pour ne pas dire dénaturer le sens expressif de l'œuvre. Cette thèse, nous l'avons dit, est le lieu commun et le point d'achoppement des crispations autour du discours artistique.

Loin d'être antinomique, l'expressivité et le langage verbal, sont tout à fait conciliables. Le terrain d'entente se situe, pour les linguistiques d'inspiration phénoménologique, au niveau de la perception et de la figuralité du langage, autrement dit de la polysémie linguistique. En premier lieu, l'expressivité ou le *physionomique* concerne l'ensemble des registres de l'expérience. Selon les gestaltistes, le découpage de la perception par les modalités d'accès au monde que constituent la vue, le toucher, l'ouïe, etc., ne rend pas compte de la façon dont un individu fait l'expérience du monde. Ils défendent la thèse *synesthésique*, c'est-à-dire d'une synthèse des sens (vue, ouïe, toucher, etc.) dans la constitution de l'expérience au monde. La langue, par le phénomène de la polysémie, rend compte de cette synesthésie de l'expérience et participe à la fixer. Un même mot peut avoir une multitude de sens. Il est même détenteur de sens à venir, virtuels. Les mots ont une plasticité qui leur permettent de saisir diverses manifestations perceptives, passant d'une modalité de l'expérience (la vue, l'ouïe, le toucher, etc.) à une autre, comme le montre l'expression « une douleur sourde » où l'adjectif *sourd* est transposé du domaine de l'ouïe à celui que de la sensation :

Il y a ainsi des lumières *criardes* ou *crépitantes*, comme il y a des sons *clairs* ou *rugueux*, des voix *chaudes* ou *sèches*, des tons *tranchants*, des douleurs *sourdes* et des odeurs *violentes*, et même des odeurs qui *cognent*. On sentira pareillement le *fardeau* d'une présence, l'*épaisseur* ou la *rondeur* d'une personnalité, la *fatigue* d'un vêtement ou d'un sourire, le caractère *riant* ou *fade* d'un paysage, le *brillant* d'un parcours ou d'un esprit, la *légèreté* d'un propos, et jusqu'à celle, insoutenable, de l'Etre. (*Ibid*, 2003, p.184)

Cette citation souligne que l'expressivité envahit toutes les modalités de l'expérience, du visuel, à l'olfactif, au registre de la sensation ainsi qu'aux objets réels ou abstraits. Le rôle de la langue dans la perception de l'expressivité des choses du monde se dessine plus clairement. Par le sens figuré ou métaphorique des mots, la langue est parfaitement équipée pour dire l'expressivité de l'expérience. Mais la langue ne se contente pas de dire l'expressivité, elle la constitue en la fixant à travers l'usage figural des mots.

Tout phénomène, même imaginaire, même de l'ordre du concept (par exemple, une idée *lumineuse*), ne peut être saisi hors de son expressivité de sorte qu'il est vain d'établir une franche distinction entre les différentes modalités de l'expérience issues de nos cinq sens mais également d'opposer « le discours », ou plutôt la langue, à l'expressivité. L'expérience s'affirme comme un tout, telle une

synthèse des multiples modalités sensorielles⁹⁷ qualifiées de synesthésie. Cet argument affirme que l’expressivité est constitutive de la perception et du langage. Il ne peut donc y avoir d’expérience de l’œuvre, quelle que soit sa nature, qui ne soit pas expressive. Le rôle de la polysémie dans la constitution des formes expressives permet au langage de « descendre » dans la perception en participant à l’émergence de formes perceptives, les dégageant du *fond* pour les constituer en *figure*, pour reprendre la terminologie de la Gestalt.

Dans le monde des arts plastiques, les métaphores liées à la peinture en tant que discipline prototypique et historique des beaux-arts, sont particulièrement stabilisées. L’extrait suivant illustre l’héritage direct des pratiques de l’art qui se sont sédimentées dans la langue.

Extrait 133 : Je suis face à un tableau

1. **Prof :** ici je suis face à un **tableau** je voudrais que tu nous en parles peut-être
2. **Etu :** ouais
3. **Prof :** c’est-à-dire que () on est tous placés face à ce cet cet **espace blanc** **composé** de façon
4. heu très précise
5. **Etu :** ouais
6. **Prof :** et très massive d’une certaine manière
7. **Etu :** ouais
8. **Prof :** pas seulement des objets mais vraiment chaque place chaque objet à vraiment sa place
9. et a trouvé sa place

⁹⁷ Mais « la dimension synesthésique de la perception n’implique pas nécessairement que l’apport sensoriel du moment soit effectivement multimodal [au sens des modalités de sens], c’est-à-dire, par exemple, que l’on voie, touche et entende en même temps. Quel tel jaune paraisse acide ou que tel vert paraisse frais ce peut être la vue seule qui en décide, parce qu’il y a justement dans la vue davantage que la vue, dans la vision davantage que le visible selon la formule de Merleau-Ponty » (Ibid, p.186).



Figure 66 : Ici, je suis face à un tableau

Cet extrait met clairement en évidence le caractère socialement situé de la polysémie et du rôle du prototype, ici la peinture, dans le domaine d’activité et de connaissance des arts plastiques, historiquement les beaux-arts. Ici, le terme *tableau* est d’un usage métaphorique manifeste qui se poursuit avec le participe passé *composé* et aussi, dans une certaine mesure, avec le syntagme *espace blanc* qui contribue à filer la métaphore. Il ne désigne pas une toile peinte mais un certain point de vue sur l’espace d’exposition. En effet, ce dernier présente un sol partiellement peint en blanc de sorte qu’un espace de type *white cube* se dessine au sein du lieu d’exposition. La majorité du jury se trouvant en dehors de cet espace blanc, leur point de vue permet de percevoir ce « tableau » que représente cet espace et les objets qui le composent. L’enseignante aborde les choix opérés en matière d’exposition en des termes habituellement employés pour parler d’une peinture.

L’analyse interactionnelle que nous avons menée a également mis en lumière le rapport entre le langage et la perception. En école d’art, les étudiants sont formés à naviguer dans l’expressivité. On y produit toujours des objets et ces derniers sont au cœur d’enjeux perceptifs. Apprendre à voir est une part importante de l’enseignement et dire ce voir sert l’apprentissage de la perception en guidant l’attention (dans le champ déictique) et en catégorisant le réel (dans le champ symbolique) dont les mots employés stabilisent les valeurs expressives à la fois saisies et constituées par la perception.

En privilégiant une approche sociale du fait langagier, nous avons pu décrire les conduites attentionnelles et perceptives ainsi que les procédés de catégorisation mobilisés par les participants.

La perception est alors saisie dans un procès d'action, dans une activité socialement située. Les participants qui réfèrent aux formes matérielles du projet orientent l'attention de leurs interlocuteurs sur différents aspects ou formes issus de la perception. L'expressivité est ainsi dépendante d'une temporalité inhérente au déploiement de toute activité. Certaines dimensions perceptives d'un projet sont mises à l'agenda conversationnel et deviennent ainsi le centre thématique, comme dans l'exemple précédemment cité où un enseignant en situation de suivi attire l'attention de l'étudiante : « il y a aussi la dimension de l'accumulation » (Extrait 82 : Nouveau thème : « accumulation »).

Là où règne habituellement une certaine confusion, c'est de penser que les étudiants sont formés à l'efficacité rhétorique ou stylistique. L'école ne forme pas des rhéteurs dont le choix des mots, la construction du discours par tous les moyens qu'offre la langue, permettrait de convaincre son interlocuteur que son œuvre est la meilleure. Les étudiants peuvent, dans une certaine mesure, mal dire l'expressivité de leur projet, ce qui importe c'est qu'ils maîtrisent les aspects expressifs de leurs projets, qu'ils parviennent à une cohérence expressive interne au projet et, dans un deuxième temps, qu'ils aient une certaine réflexivité, c'est-à-dire une certaine conscience des moyens mobilisés pour atteindre les effets expressifs voulus, peu importe, si l'on peut dire, le style. L'enjeu est d'avoir perçu l'expressivité de son travail.

Perspectives de recherche

Pour approfondir et donner suite à ce travail, il nous apparaît pertinent de questionner l'enseignement théorique prodigué en école d'art. L'étude des cours théoriques a été écarté, initialement, afin de circonscrire nos recherches aux situations de suivis de projet et de bilans. Nous avons ainsi fait le choix d'étudier les interactions entre enseignants et étudiants focalisées sur les projets de ces derniers. Si les enseignements théoriques sont une des sources fondamentales de la connaissance sur l'art et sur les œuvres, et s'ils contribuent indéniablement à la formation des jeunes créateurs, ils participent de façon indirecte à la création des projets. L'étude de l'enseignement théorique pourrait s'attacher à décrire ce lien entre théorie et pratique de création. Autrement dit, comment l'enseignement théorique prodigué sur l'art et sur les œuvres se trouve mobilisé par les étudiants dans leur projet ? Comment la théorie peut-elle contribuer à la production du sens du projet ? Comment permet-elle aux étudiants d'éclairer leurs pratiques et d'orienter la conduite des projets ?

L'enseignement théorique n'est pas restreint aux cours magistraux. Les enseignants en théorie participent également aux bilans ainsi qu'à des cours de pratique comme les ARC, ces derniers étant généralement pris en charge par un enseignant de pratique et un autre de théorie. Ils peuvent, en outre, être sollicités par les étudiants pour des rendez-vous individuels. Dans une acception à la fois plus large et plus indéfinie, le théorique n'est pas non plus le fait des seuls enseignants de théorie. Si

ces derniers constituent les acteurs institutionnels de l'enseignement théorique en école d'art, le savoir institué sur l'art et sur les œuvres se trouve aussi mobilisé par les enseignants de pratique. Des références à l'histoire de l'art ou des concepts clés de la théorie de l'art apparaissent régulièrement dans les interactions de type suivi ou bilan. C'est en définitive une réflexion sur l'usage pratique des idées et savoirs sur l'art qui doit être entreprise. Nous avons croisé cette piste en étudiant les phénomènes de généralisation et le recours aux notions dans les récits de projet. Mais il nous semble nécessaire de reprendre la réflexion en partant des statuts des participants, en premier lieu celui d'enseignant de théorie, plutôt que de partir d'un phénomène difficilement saisissable comme appartenant au théorique.

Les enseignants de théorie sont à l'initiative de séquences plus théoriques ou plus abstraites. Les données enregistrées permettent seulement d'effleurer le phénomène et de poser comme piste ultérieure de recherche un registre de langue – un parler art – différent entre les enseignants-praticiens et les enseignants-théoriciens, ces deux groupes formant deux sous-communautés de parole.

Décrire et analyser la façon dont ces savoirs participent aux projets des étudiants comblerait un point aveugle de cette recherche. De même, étudier les interactions quotidiennes entre étudiants, plus difficiles à enregistrer car plus volatiles, permettrait de mieux rendre compte de la réalité des usages de la parole et de pondérer la place certes importante des situations fortement instituées de suivi et de bilan.

Outre l'approfondissement des analyses interactionnelles au sein des écoles d'art, il apparaît nécessaire de mener une étude comparative des récits de projet ou d'œuvre tels qu'ils peuvent apparaître hors de l'école. Une analyse détaillée des récits de projet dans des situations de parole différents de celles que l'on rencontre en école d'art reste à faire. Je relaterai juste une anecdote pour ouvrir cette réflexion. Quelques semaines avant d'écrire ces lignes, j'ai visité une exposition dans une galerie, en présence de l'artiste, également enseignant en école d'art et faisant partie des enquêtés. Nous faisons ensemble le tour de l'exposition. Il me présente ses pièces une à une. Un récit est ainsi produit sur chacun des travaux. Deux aspects m'interpellent. Le récit qu'il fait de ses travaux est extrêmement court et, deuxièmement, la conversation qui suit entre lui et moi n'a rien à voir avec le format des suivis ou des bilans et les séquences types que nous avons décrites. Outre des statuts de participation très différents – d'autant que cet artiste/enseignant était, il y a une quinzaine d'année, un de mes enseignants aux beaux-arts – cette présentation des œuvres n'a, *a priori*, pas donné lieu à des discussions aussi développées qu'en situation de suivi ou de bilan. Inversement, il y a tout lieu de penser que s'il devait se prêter à l'exercice d'une visite guidée en bonne et due forme, les récits soient

plus conséquents. Aucune analyse ne peut être fondée sur le souvenir d'une interaction. Mais il semble qu'il y ait un écart non négligeable entre les usages de la parole à propos des projets et des œuvres selon que l'on se situe dans l'école d'art ou en dehors. Considérer que l'école forme au discours artistique n'est peut-être pas si évident qu'il n'en a l'air en apparence. Les étudiants se retrouveront rarement dans une situation de parole similaire aux suivis de projet ou aux bilans. Néanmoins, des choses demeurent, ne serait-ce que les pratiques perceptives et les façons de mener un projet en art plastique. De plus, les routines discursives et conversationnelles de mise en récit du projet sont sans doute des ressources en partie transposables à d'autres contextes professionnels et qui mériteraient d'être étudiées et comparées à ce que l'on observe en école d'art.

Bibliographie

- Ahond C., 2015, *World wants words*, Annecy, ESAAA éditions.
- ANdEA, 2017, « La formation dans les écoles supérieures d'art et de design publiques ».
- Antaki C., Barnes R., Leudar I., 2005, « Diagnostic formulations in psychotherapy », *Discourse Studies*, 7, 6, p. 627-647.
- Atkinson J.M., Drew P., 1979, *Order in Court*, Springer.
- Bakhtine M., 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bilmes J., 1988, « The concept of preference in conversation analysis », *Language in Society*, 17, 2, p. 161-181.
- Bonn S., 2017, *Les mots et les œuvres*, Paris, Le Seuil.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- 2002, *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Darbel A., 1966, *L'amour de l'art*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Saint Martin M. de, 1976, « Anatomie du gout », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2, 5, p. 2-81.
- Boutet J., 1980, « Quelques courants dans l'approche sociale du langage », *Langage et société*, 12, 1, p. 33-70.
- Bres J., 1989, « La narrativisation de la scène interlocutive. De ce que l'on fait (parfois) en racontant quelque chose », *Cahiers de praxématique*, 13, p. 19-41.
- Bruner J., 1991, « The Narrative Construction of Reality », *Critical Inquiry*, 18, 1, p. 1-21.
- 2002, *Making stories: law, literature, life*, New York, Farrar, Straus, and Giroux.
- Bühler K., 1934, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena Gustav Fischer.
- 2009, *Théorie du langage: la fonction représentationnelle*, Marseille, Agone.
- Burke K., 1962, *A Grammar of Motives, and a Rhetoric of Motives*, Meridian, Cover is Worn edition.

- Cadiot P., Visetti Y.-M., 2001, *Pour une théorie des formes sémantiques: motifs, profils, thèmes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Conein B., Dodier N., Thévenot L. (dirs.), 1993, *Les objets dans l'action: De la maison au laboratoire*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Corbel L., 2013, *Le discours de l'art : Ecrits d'artistes 1960-1980*, Rennes, PU Rennes.
- Coulon A., 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Deppermann A., 2011a, « The study of formulations as a key to an interactional semantics », *Human Studies*, 34, 2, p. 115-128.
- 2011b, « Notionalization: the transformation of descriptions into categorizations », *Human Studies*, 34, 2, p. 155-181.
- Drew P., 2003, « Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings: A sketch », *Studies in Language and Social Interaction: In Honor of Robert Hopper*, p. 293-308.
- Fagnart C., 2011, « Discours critiques et conceptions de l'art », *Marges. Revue d'art contemporain*, 13, p. 80-90.
- 2014, *Marges, Hors-série N° 1, 2014 : La critique d'art en question*, Saint-Denis, Presses Universitaires Vincennes.
- 2017, *La critique d'art*, Saint-Denis, Presses Universitaires Vincennes.
- Fasulo A., Monzoni C., 2009, « Assessing mutable objects: a multimodal analysis », *Research on Language & Social Interaction*, 42, 4, p. 362-376.
- Fornel M. de, 1990, « Qu'est-ce qu'un expert ? Connaissances procédurale et déclarative dans l'interaction médicale », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 8, 43, p. 59-80.
- 1993, « Faire parler les objets », *Les Formes de l'action*, Paris, EHESS.
- *Le sens de la conversation. Eléments de pragmatique cognitive*, À paraître.
- Fornel M. de, Léon J., 2000, « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle », *Histoire Épistémologie Langage*, 22, 1, p. 131-155.
- Fornel M. de, Quéré L., (dirs.), 1999, *La logique des situations: nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Gardner R., 2012, « Conversation analysis in the classroom », dans Sidnell J., Stivers T. (dirs.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Chichester, UK, John Wiley & Sons, Ltd, p. 593-611.
- 2019, « Classroom interaction research: The State of the Art », *Research on Language and Social Interaction*, 52, 3, p. 212-226.

- Garfinkel H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, London, Englewood Cliffs, N.J., Longman Higher Education.
- Garfinkel H., 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, trad. coordonnées par Barthélemy M., Quéré L., Paris, Presses Universitaires de France.
- Genette G., 2010, *L'Œuvre de l'art*, Paris, Le Seuil.
- Glicenstein J., 2011, « Éditorial », *Marges. Revue d'art contemporain*, 13, p. 5-7.
- Goffman E., 1967, *Interaction Ritual*, New Brunswick, N.J, Routledge.
- 1974, *Les Rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- 1981, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- 1987, *Façons de parler*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Goodman N., 1984, *Of Mind and Other Matters*, Cambridge, Mass., Harvard University Press,
- 1996, *L'art en théorie et en action*, Paris, Gallimard.
- Goodwin C., 1985, « Notes on story structure and the organization of participation », dans Atkinson J.M. (dir.), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, p. 225-246.
- 1986, « Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments », *Human Studies*, 9, 2-3, p. 205-217.
- 1994, « Professional Vision », *American Anthropologist*, 96, 3, p. 606-633.
- 1995, « Seeing in Depth », *Social Studies of Science*, 25, 2, p. 237-274.
- 2003, « The Body in Action », dans Coupland J., Gwin R. (dirs.), *Discourse, the Body, and Identity*, London, Palgrave Macmillan UK, p. 19-42.
- Goodwin C., Goodwin M.H., 1992a, « Professional Vision », International Conference on Discourse and the Professions, Uppsala, 1992.
- 1987, « Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments », *IPrA Papers in Pragmatics*, 1, 1, p. 1-54.
- 1992b, « Assessment and the construction of context », dans Goodwin C., Duranti A. (dirs.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 147-189.
- Goodwin M.H., 1989, « Tactical uses of stories: Participation frameworks within girls' and boys' disputes », *Discourse Processes*, 13, 1, p. 33-71.

- 1980, « Processes of Mutual Monitoring Implicated in the Production of Description Sequences », *Sociological Inquiry*, 50, 3-4, p. 303-317.
- Greatbatch D., 1988, « A turn-taking system for British news interviews », *Language in Society*, 17, 3, p. 401-430.
- Grice H.P., 1975, « Logic and conversation », dans Cole P., Morgan J.L. (dirs.), *Speech Acts*, BRILL, p. 41-58.
- Heath C., Luff P., 2012, « Embodied action and organizational activity », dans Sidnell J., Stivers T. (dirs.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley, p. 281-307.
- Heinich N., 1993, *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'Age classique*, Paris, Editions de Minuit.
- 1998, *Le triple jeu de l'art contemporain: sociologie des arts plastiques*, Paris, Minuit.
- Heinich N., Shapiro R., 2012, *De l'artification: enquêtes sur le passage à l'art*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Heritage C., Watson D.R., 1979, « Formulations as conversational objects », dans Psathas G. (dir.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (pp. 123-162). New York: Irvington Press.
- Heritage J., Raymond G., 2005, « The terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction », *Social Psychology Quarterly*, 68, p. 15 - 38.
- Heritage J., 2012, « Epistemics in action: action formation and territories of knowledge », *Research on Language & Social Interaction*, 45, 1, p. 1-29.
- Heritage M., Heritage J., 2013, « Teacher questioning: The epicenter of instruction and assessment », *Applied Measurement in Education*, 26, 3, p. 176-190.
- Hindmarsh J., Heath C., 2003, « Transcending the object in embodied interaction », dans Coupland J., Gwyn R. (dirs.), *Discourse, the Body, and Identity*, London, Palgrave Macmillan UK, p. 43-69.
- Holton G.J., 1982, *L'Imagination scientifique: thématiques et interprétation*, Presses Universitaires de France.
- Hutchby I., 2005, « "Active listening": Formulations and the elicitation of feelings-talk in child counselling », *Research on Language & Social Interaction*, 38, 3, p. 303-329.
- Hymes D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Jakubinskij L.P., 1923, « O dialogiceskoj reci » Szerba L. (dir.), *Russkaja rec'*, p. 96-194.

- Jefferson G., 1978, « Sequential aspects of storytelling in conversation », dans Schenkein J. (dir.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, Academic Press, p. 219-248.
- Kendon A., 2000, « Language and gesture: unity or duality? », dans McNeill D. (dir.), *Language and Gesture*, Cambridge, Cambridge University Press (Language Culture and Cognition), p. 47-63.
- Kervarec M., 2004, *Histoire de l'École régionale des beaux-arts de Nantes, 1757-1968*, Nantes, Coiffard.
- Labov W., Waletzky J., 1967, « Narrative analysis: Oral versions of personal experience », *Journal Of Narrative And Life History*, 7, 1-4, p. 3-38.
- Langacker R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar: Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- Lee Y.-A., 2007, « Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching », *Journal of Pragmatics*, 39, 1, p. 180-206.
- Leoni F.A., 2015, *Des sons et des sens : La physionomie acoustique des mots*, traduit par Théveny P.-M., Lyon, ENS Éditions.
- Lerner G.H., 1991, « On the syntax of sentences-in-progress », *Language in Society*, 20, 3, p. 441-458.
- 1992, « Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter », *Qualitative Sociology*, 15, 3, p. 247-271.
- Lindström A., Heinemann T., 2009, « Good enough: Low-grade assessments in caregiving situations », *Research on Language and Social Interaction*, 42, 4, p. 309-328.
- Lindström A., Mondada L., 2009, « Assessments in social interaction: Introduction to the special issue », *Research on Language and Social Interaction*, 42, 4, p. 299-308.
- Liot F., 1999, « L'École des beaux-arts face aux politiques de soutien à la création », *Sociologie du travail*, 41, 4, p. 411-429.
- Lippard L.R., 1973, *Six Years – The Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972*, Berkeley, University of California Press.
- Maynard D.W., 2011, « On “interactional semantics” and problems of meaning », *Human Studies*, 34, 2, p. 199-207.
- Mchoul A., 1978, « The organization of turns at formal talk in the classroom », *Language in Society*, 7, 2, p. 183-213.

- Mehan H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Melchior-Bonnet A., 2006, *L'enseignement des arts au XIXe siècle : La réforme de l'Ecole des Beaux-Arts de 1863 à la fin du modèle académique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Merleau-Ponty M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Moeglin-Delcroix A., 2006, *Sur le livre d'artiste : Articles et écrits de circonstance 1981-2005*, Marseille, Le Mot et le reste.
- Molinié G., 1998, *Sémiostylistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mondada L., 2005, « La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants : une approche praxéologique de la spatialité », *Intellectica*, 41, 2, p. 75-100.
- Mondada L., 2017, « Le défi de la multimodalité en interaction », *Revue française de linguistique appliquée*, 2, p. 71-87.
- Moulin R., 1983, « De l'artisan au professionnel : l'artiste », *Sociologie du travail*, 25, 4, p. 388-403.
- Ochs E., 2005, « Narrative lessons », dans Duranti A. (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, John Wiley & Sons, Ltd, p. 269-289.
- 2014, « Ce que les récits nous apprennent », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 37, traduit par Morling C.-H.
- Ochs E., Capps L., 2001, *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*, Cambridge, MA, US, Harvard University Press, xii, 352 p.
- Poinsot J.-M., 2008, *Quand l'œuvre a lieu - L'art exposé et ses récits autorisés*, Genève, Les Presses du réel, édition revue et augmentée.
- Pomerantz A., 1984, « Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes », dans Atkinson J.M. (dir.), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, p. 57-101.
- Rabaté J.-M., 1999, *Le commentaire et l'art abstrait*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Revaz F., Bapst L., 2014, « Récits et bribes de narrativité dans les consultations médicales : une approche discursive », *Semen*, 37.
- Robert Y., 2007, *École nationale des beaux-arts de Lyon, 2000-2006*, Lyon, Beau fixe, 207 p.
- Rosch E., 1978, « Principles of categorization », dans *Cognition and Categorisation*, E. Rosch et B. Lloyd, Hillsdale, Laurence Erlbaum Ass., p. 27-48.

- Rosch E.H., 1973, « Natural categories », *Cognitive Psychology*, 4, 3, p. 328-350.
- Rosenthal V., Visetti Y.-M., 2003, *Köhler*, Paris, Belles Lettres.
- Sacks H., 1974, « An analysis of the course of a joke's telling in conversation », *Explorations in the Ethnography of Speaking*.
- 1972, « On the analyzability of stories by children », dans Gumperz J., Hymes D. (dir.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Rinehart & Winston, p. 325-345.
- Sacks H., Jefferson G., Schegloff E.A., 1992, *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell, Volumes I and II.
- Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G., 1974, « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, 50, 4, p. 696.
- Sapiro, G., Denord, F., Duval, J., Hauchecorne, M., Heilbron, J., Poupeau, F., Seiler, H. (dirs.) 2020, *Dictionnaire international Bourdieu*, Paris, CNRS éditions.
- Schaeffer J.-M., 2000, *Adieu à l'esthétique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Schegloff E.A., 1972, « Notes on a conversational practice : Formulating place », dans Sudnow D. (dir.) *Studies in Social Interaction*, pp. 75–119
- 1997, « “Narrative Analysis” Thirty Years Later », *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, p. 97-106.
- Segré M., 1993, *L'art comme institution: l'Ecole des beaux-arts, 19ème-20ème siècle*, Cachan, Editions de l'ENS-Cachan.
- Stivers T., 2008, « Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation », *Research on Language & Social Interaction*, 41, 1, p. 31-57.
- Stivers T., Sidnell J., 2005, « Introduction: Multimodal interaction », *Semiotica*, 156, p. 1-20.
- Strawson G., 2004, « Against narrativity », *Ratio*, 17, 4, p. 428-452.
- Streeck J., 1996, « How to do things with things », *Human Studies*, 19, 4, p. 365-384.
- Tibloux E., 2011, « Sur la ligne : situation des écoles supérieures d'art », *Art Press* 2, 2011.
- Tourmen C., Mayen P., 2012, « Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? », dans *Modélisations de l'évaluation en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Raisons éducatives), p. 63-77.

Tuncer S., Licoppe C., Haddington P., 2020, « When objects become the focus of human action and activity: Object-centred sequences in social interaction », *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Volume 20, p. 384-398.

Vandenbunder J., 2014, *La pédagogie de la création, une sociologie de l'enseignement artistique.*, Thèse de doctorat, université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

Wootton A.J., 1994, « Object transfer, intersubjectivity and third position repair: early developmental observations of one child », *Journal of Child Language*, 21, 3, p. 543-564.

Annexes

Classe - Récits de projet

Situations de suivi

Projet Danse et souffle

Prof 1 : toi t'es là /

Etu : nan j' suis en bas mais [heu:

Prof 2 : [bah y m' semblait bien (.) toi t'étais heu dans la p'tite salle heu

Etu : mais là j'ai rien du coup heu mon projet j' vous l'avais pas expliqué

Prof 2 : bah non

Etu : donc c'est en fait heu: (.) bah pourquoi pas heu (.) danser plus ou moins (.) heu une musique heu (.)

Prof 2 : une des musiques ouais

Etu : ouais une des musiques (.) faire des mouvements

Prof 2 : (acquiesce de la tête)

Etu : et puis heu enregistrer (.) mon souffle

Prof 2 : ah oui c'est si si [t'en avais parlé

Etu : [c'est l'histoire du souffle ouais

Prof 1 : t'en avais [parlé

Prof 2 : [ouais si si si

Etu : ouais mais ça c'est un peu plus concrétisé en fait

Prof 2 : ouais

Prof 1 : ouais

Etu : heu: du souffle ensuite heu (.) par rapport à un logiciel en fait (.) en regardant sur un logiciel ça fait des (gestes d'ondulation avec son doigt)

Prof 2 : oui

Etu : des diagrammes ensuite pourquoi pas en faire des volumes (.) [heu

Prof 1 : [d'accord

Etu : heu des volumes qui s'raient heu murales 'fin

Prof 2 : ouais ouais

Prof 1 : d'accord

Prof 2 : alors ça a d'jà été fait mais heu mais peu importe [tu peux tu peux quand même le faire

Etu : [()

Prof 1 : c' pas très grave hein (.) ouais ouais

Prof 2 : t'inquiète t'inquiète pas (en riant)

Etu : (rises)

Prof 2 : tout à déjà été fait (en riant)

Etu : ou::: j'sais pas ou ouais ou p't-êtr heu: une chose un peu comme ça (.) ce s'rait ouais un: un espèce de processus comme ça ()

Prof 1 : donc tu veux qu' les mouvements génère un graphisme et que le graphisme génère heu:: (.) [°un volume°

Etu : [et pourquoi pas ensuite heu bander les yeux (.) de celui qui vient voir ces volumes (.) qu'i' puisse que les toucher

Prof 2 : ah et et et et et tu vas heu:

Etu : qu'i' puisse que les toucher

Prof 2 : tel un aveugle (0.5)

Etu : voilà

Prof 2 : lisant l' braille (.) devoir te représenter le le son au travers du toucher

Etu : ouais (rises léger)
(2.0)

Etu : après faut: voir aussi quelle matière j'utilise du coup
Prof 2 : ouais (.) et pourquoi et et pourquoi ne pas heu: 'fin
 (1.0)
Prof 2 : et heu puisque y a y avait quand même l'idée son performance
Etu : mh mh
Prof 2 : donc heu pourquoi retraduire par un objet heu est-ce que la [performance ne peut pas déjà être heu
Etu : [bah heu
Manu : c'est vrai qu'y a beaucoup d' choses
Prof 2 : ouais tu vois (.) parce que à force de de passer de [l'un à l'autre heu tu vois
Etu : [°ou(i) oui°
Prof 2 : heu ç(a): ça commen' ça risque d' s'épuiser
Manu : mh
Etu : [ouais
Prof 2 : [t' vois et et de perdre énormément d' données (.) dans les jeux de: de d'interprétation ou de traduction effectivement heu: (1.0) heu:
Etu : ouais c'est ça c'était vraiment traduire heu
Prof 2 : voilà (.)
Etu : mais heu
 (1.0)
Prof 1 : parce qu'il veut créer des espaces aussi
Prof 2 : ouais ouais
Etu : et pourquoi pas re: [rev'nir heu
Prof 2 : [oui oui mais (.) c' qui veut 'fin tu peux aussi heu: si si il travaille la performance tu peux aussi recréer un espace heu avec la performance 'fin
Prof 1 : nan mais s' s' qui (.) i' veut enregistrer donc à partir de ça (.) y veut pas en rester: y veut qu' ça génère après des:
Prof 2 : ouais mais des formes au mur=
Prof 1 : =des volumes
Prof 2 : ouais (.) pour l'instant on est pas heu (.) ouais c'est pas un espace
 (2.0)
Etu : heu (0.5) pourquoi pas réintégrer ensuite une performance rapport à ces volumes [aussi
Prof 2 : [ouais
 ouais
Etu : 'fin: un cheminement comme ça
Prof 2 : ouais
Etu : qui pourrait-[être
Prof 2 : [bah j' te dis moi moi (.) et le et le souffle dans tout ça/ (.) 'fin c'est un peu ça parce que puisque c'est [quand même le l'id' l'idée
Etu : [bah ce s'rait en fait le: le volume du souffle [en fait
Prof 2 : [ouais ouais j'entends
Etu : un peu (*rires légers*)
Prof 2 : ouais (0.5) mais (.) [heu
Prof 1 : [le volume du souffle c'est intéressant ça
Prof 2 : ouais mais j' 'tais [assez
Prof 1 : [parce que c'est vraiment le (*geste du bras*) le l'extériorisation de de de de de c' qui est dedans quoi
Prof 2 : voilà
Prof 1 : c'est pas mal [ça
Prof 2 : et ben y a une très très belle pièce [de::::
Prof 1 : [ouais

Prof 2 : Piss' (1.0)

Prof 1 : Penone/

Prof 2 : Penone

Prof 1 : oui [qu'a fait sur le souffle

Prof 2 : [qui s'appelle El Soffolo (*il se trompe, c'est Soffio*)

Prof 1 : ouais

Prof 2 : le souffle

Etu : ok

Prof 1 : j'y pensais ouais

Prof 2 : voilà où tu as une sorte d' hhh (.) quand tu vois de: sous un certain angle t'as l'impression d'une jarre

Etu : (d'accord)

Prof 2 : et quand tu t'approches en fait c'est p' c'est pas une jarre mais c'est heu une forme galbée comme une jarre (.) mais t'as l'empreinte (0.5) de son: (.) parce que tu repères son jean heu son sa ch'mise [et cetera

Etu : [d'accord

Prof 2 : et et même le le le [l'intérieur de sa bouche

Prof 1 : [les lèvres ()

Prof 2 : donc c'est comme com' il est c'est à genoux et tu sens qu' c'est hop comme comme quelque chose qui se (*gestes de bras*)tu vois (.) qui heu qui passe heu:: c'est 'fin c'est du reste c'est c'est dans les deux sens soit quelque chose qui qui (.) qui sort du corps

Etu : mh

Prof 2 : 'fin du corps heu [en creux parce que l' corps est n'est p' n'est pas visible

Prof 1 : [c'est vrai (qu'il retourne là)

Prof 2 : ou au contraire qui tu vois qui rentre [heu

Prof 1 : [mais c'est à la forme d'une espèce de grande de grande

jarre quoi

Prof 2 : ouais ouais

Etu : ok ouais (.) c'est Penone qu'a fait ça/

Prof 1 : Penone[ne ouais

Prof 2 : [Penone

Prof 1 : ouais c'est une pièce célèbre de Penone

Prof 2 : ouais mh une des belles [pièces de Penone

Prof 1 : [nan mais cette idée du souffle heu (*gestes du bras*) (0.5) voilà qui qui qu'on extériorise quoi tu vois et donc que c'est pas mal ça ce::[mais comment tu peux

Prof 2 : [alors c'est [ouais mais j' te dis moi j'avai' 'fin j' lui avait dit l'a l'anecdote j' j'avais compris la danse quand j'avais été heu heu (machino aux inter) [et j'avais j'avais commencé à à être heu par heu

Etu : [ouais c'est le

Prof 2 : 'fin coté coulisse et j' j'a et c'est là où j'avais entendu ce souffle et et et comment y s'en chient en fait [(.) y sont tout sourire là mais héhé [tu sens qu' le corps est vachement à l'épreuve

Etu : [ouais mais même quand y a des:

Prof 1 : [ouais

Etu : les pièces sans sons au[ssi on entend vachement

Prof 2 : [voilà voilà (.) voilà mais heu ça c'est vachement bien et et

Prof 1 : mais tu dances déjà /

Etu : ouais ouais ouais

Prof 1 : ouais

Etu : ouais ça fait trois [ans qu' j' danse

Prof 2 : [oui oui bah si [oui il a dit qu'i' dansait ouais

Prof 1 : [ah d'accord
Prof 2 : et donc le le: [après j' trouve que le: heu °mh° (0.5) p't-êt' (0.5) j' sais pas (.)
Prof 1 : [bon bah très bien
Prof 2 : déjà enregistre (0.5)
Etu : mh mh
Prof 2 : ce son (.)
Etu : mh
Prof 2 : du souffle (.)
Etu : mh
Prof 2 : et puis heu décontextualises (.) c'est-à-dire hop tu t' mets ici (se retourne sur la table derrière, à sa droite) deux enceintes et puis tu écoutes le souffle (.) et à mon avis la traduction elle est déjà là c't-à-dire qu' mentalement tu sais pas heu si tu soulèves des altères des trucs et des machins mais par rapport au souffle c'est parce qu'on avait dit aussi que en fonction de où est le la base d'enregistrement et où heu toi ton parcours dans l'espace heu y vas y avoir des des effets de de volumes sonores plus ou moins heu importants
Etu : aussi oui
Prof 2 : donc comment ensuite toi heu nous spectateur on va traduire c' qu'on entend par peut-être un déplacement dans l'espace et heu y y' m' semble mh
(1.0)
Prof 2 : alors [y aura p't-êt' un dispositif lumière j'sais pas- ou ou ou
Etu : [mh mh
Prof 2 : j'sais comment 'fin t' vois qui heu
Etu : ok
Prof 2 : parce que j'ai un peu peur qu'à force de traduire les choses heu tu vois heu tu au au bout d'un moment on on [sait plus trop bien heu voilà
Manu : [ça fait beaucoup d' transformations ouais
Etu: oui mais du coup là on est c'est pas d' l'ordre de la performance non plus du coup
Prof 2 : nan bah [nan t'auras fait une performance à l'origine
Etu : [fin c'est d' l'ordre du son 'fin parce que du coup parce que du coup j'veux pas qu'on ait l'image du corps [j' veux juste qu'on ait
Prof 2 : [voilà voilà voilà
c'est pour ça que l'image du corps [tu l'auras par le souffle (.) par le souffle
Prof 1 : [on avait parlé du souffleur aussi heu d'ailleurs
on avait parlé de c' travail de j' sais plus qui heu (.) heu: merde une photographie
(2.0)
Etu : ouais on en avait [parlé
Prof 1: [qu'avait fait une heu une série sur les souffleurs
Prof 2 : ah si si si oui [oui heu () heu:
Prof 1 : comment elle s'appelle déjà heu
Prof 2 : si si on t' l'avait dis ouais ouais [ouais mtsi tsi tsi
Prof 1 : merde j'ai perdu son nom (.) 'fin bref
Prof 2 : elle est [hé
Etu : [j' crois qu' j'avais noté
Prof 2 : ouais elle était enseignante à à aux beaux-arts de Tours heu Suzanne Lafont
Prof 1 : Suzanne Lafont
Etu : ouais j'avais noté (1.0)
Prof 1 : bon
Etu : ok
Prof 1 : [bah faut qu' tu faut qu' tu passes heu
Etu : [ouais ouais nan nan
Prof 2 : souffleur j'sais plus c'était des crieurs ça c'est sûr

des souffleurs j' sais plus mais bon

Prof 1 : dans la peinture aussi y a ces [images heu

Prof 2 : [ouais::

Prof 1 : les les [les les anges les () [(.) c'est ça

Etu : [mh

Prof 2 : [voilà ouais

Prof 1 : qui soufflent

Prof 2 : t'as toujours un [des p'tits nuages

Prof 1 : [y a eu des du son d'ailleurs justement

d'ailleurs il en parle Toop dans son texte j'crois d'ailleurs

tu vois donc heu: ouais ouais y a des:: (geste circulaires de la main) y a des choses

heu (2.0)

Prof 2 : [ah nan

Manu : [d'écou d'écouter l' souffle c'est vachement empathique tu vois

Prof 2 : voilà voilà voilà [voilà voilà

Manu : [tu plonges vraiment [dans le

Etu : [ouais moi j'aimais bien dans cette idée de

traduction un peu infini [que j' puisse tout l' temps: heu

Prof 2 : [ouais ouais ouais

Etu : [tout l' temps traduire par autre chose que: [(.) 'fin

Prof 2 : [ouais ouais [oui mais ap' après c'est c' qu'on

puisqu'on parlait d' [ça () alv'

Etu [mais après oui heu y a l'épuisement aussi mais heu

Prof 2 : Alvin heu Lucier là ou heu voilà

Manu : ouais

Prof 2 : I am in heu in th' heu [this (.)

Prof 1 : [the room

Prof 2 : the room i'm sitting in [the room

Prof 1 : [sitting in the room

Manu : c'est marrant qu' tu l'aies bégayé (*rires*)

Prof 2 : ouais (*rires*) ouais bah oui

Manu : (*rires*)

Prof 2 : parce que cette pièce en fait (.) il la dit (.) il enregistre et ensuite il la diffuse (.) par un

magnéto (.)

Etu : mh

Prof 2 : et t'as un autre magnéto qui enregistre (.) et ça heu: hh un nombre heu:: important de fois c'

qui fait qu'à la fin (0.5) en fait un m' un un son (.) qui pourrait être un son électronique alors

qu'au départ c'est simplement un jeu d' traduction mais t'as tellement d' perte

Manu : de [ré-enregistrement

Prof 2 : [justement (.) de ré-enregistrement (.) t'as tellement d' perte heu de de ces phases là c'est

c' qu'est recherché hein (.) c'est qu'à la fin heu t'as une phrase audible et à la fin de

quinze minutes heu pfff (.) t'as une sorte de son heu [voilà

Etu : [(rires très léger)

Manu : des phénomènes d'amplification

Etu : [mais::

Prof 2 : ouais aussi beh et de résonance [puisque ça résonne aussi dans la dan:s

(1.0)

Manu : [ouais

Prof 2 : donc voilà quoi (.) mais là (.) là son dispositif il est fait pour que heu chaque étape heu::

perde d'une façon mais gagne aussi autrement (t' vois) c'est des enjeux de: perte et de (0.5)

et d' voilà toi y faut que ça ça perde mais qu' ça gagne (.)

Etu : ouais

Prof 2 : et j'sais pas si heu la traduction/ en: sismographe là (.) pas en sismographe en

Manu : mh

Prof 2 : heu ah c' y a graphe c'est heu (.) heu mh

Etu : (*rire léger*)

Prof 2 : l'écrit- écriture du son heu c'est heu:: c'est pas soundgraphe c'est heu c'est heu c'est heu (.) y a y a un terme heu j'sai' heu j' lai pu (2.0)

Etu : pfff

Prof 1 : ouais

Etu : et heu:

Prof 2 : mais le souffle heu 'fin le souffle j' crois qu'y faut y faut

Manu : c'est une bonne matière

Prof 2 : c'est une [vachement belle matière vachement belle matière

Prof 1 : [nan puis je moi je 'fin j' la vois comme ça (.) c'est vraiment heu puisqu'on il est quand même (.) on parle d'espace intérieur bon et tout (.) donc le fait de sortir

Manu : mh ah bah le souffle

Prof 1 : de l'expectorer comme on dit hein [tu vois () c'est c'est intéressant

Manu : c'est la pensée le souffle dans la dans la

Prof 2 : et [puis toi qui fait d' la danse moi j'avais invité une heu

Prof 1 : [c'est intéressant (.) y a c' rapport à l'in' l'intérieur extérieur

Prof 2 : quand j'étais enseignant à Cherbourg j'avais invité une danseuse (1.0) pour heu pour faire c' que heu pour faire un travail avec les première année (0.5) c'est pour ça qu'ensuite c'est r'venu ici (rires) j'ai continué l'expérience jusqu'ici heu et le et le: et elle m'a elle m'avait dit heu: donc j' lui dis mais j' peux j' peux être là el' m' dit non non non moi (1.0) je prends les étudiants seule (.) j' veux pas qu' tu sois là (.) dégage

Etu : (*rires*)

Manu : (*rires*) (.) merci

Etu : (*rires*)

Prof 2 : mais elle mais heu elle m'avait expliqué c' qu'elle faisait (.) et elle disait mais la danse c'est typiquement un travail où et c'est là j'ai commencé à aussi à en plus encore mieux comprendre la danse c'est que dans la danse en fait le fait de respirer (0.5) fait que l'espace dans lequel tu évolues physiquement (.) tu l'ingères

Etu : [mh mh

Prof 1 : [(*oui de la tête*)

Prof 2 : et donc y a une porosité de l'intérieur à l'extérieur c't-à-dire qu' ce souffle t' vois quand heu j' me déplace et qu' je respire bah c'est le c'est c'est l'espace de la pièce qui rentre en moi (.) et que je redonne tu vois ce jeu de de [de d'aller et retour

Etu : [mh mh (.) mh

Prof 2 : et c'est pour ça j' pense que c'est c'est vraiment un vrai 'fin t'as un vrai sujet là t'as:

Manu : ah [bah y a une dimension heuristique [dans l' souffle énorme énorme

Prof 1 : [ouais ouais c'est vrai

Prof 2 : [voilà voilà (.) qu'est magnifique ouais ouais (1.0)

Prof 1 : à toi d' jouer

Etu : mh [(*rires*)

Prof 2 : [donc voilà essaie d'être sur cette heu: ce fil tu vois (*gestes*)

Prof 1 : on s' verra pas la s'maine [prochaine

Prof 2 : [pas trop en dire (.) faut pas qu' ça soit anec[dotique 'fin tu vois heu

Prof 1 : [fin moi j' s'rai en:

workshop avec les première année pendant 3 jours je heu: Prof 2 y s'ra très peu

[disponible aussi

Prof 2 : [très peu ouais moi j' suis

Prof 1 : donc dans 15 jours ce serait bien qu'y ait des::

Etu : ouais

Prof 2 : ouais

Projet Fusain et maquette

Etu : donc heu: en fait l'idée (1.5) donc là on (aura) une espèce de grand cube heu: heu en bois

Prof 2 : mh

Etu : heu: de la taille de: de de c' fusain là en fait

Prof 2 : (signe de tête - oui)

Etu : ce sera (*s'approche du dessin*) une forme qui partirait comme ça (.) plus qu'un cube en fait

Prof 2 : mh mh

Etu : et donc (.) [ça

Prof 2 : [pyramide

(1.5)

Etu : heu:

Prof 2 : pyramide tronquée

Etu : ouais voilà (rires légers) (.) et donc en fait je: (0.5) ce: quand y s'ra fini ce:: ce ce fusain-là sera mis au fond d' la boîte y sera collé sur heu

Prof 2 : (signe de tête - oui)

Etu : au fond d' la boîte [quoi

Prof 2 : [j' comprends

(1.0)

Etu : et (.) heu mh au premier plan (va chercher une maquette) (0.5) ça se- s'ra mis sur un support en fait (2.0 *pendant lesquelles il place la maquette*)

Problème de compréhension – demande d'un croquis 2'35

Prof 1 : comment tu le- j' vois pas la relation de la pyramide à ça au dess- au dessin

Etu : (*changement de posture*)

Prof 2 : 'fin c'est des- (.) ouais

Etu : mh heu [*sourire gêné*]

Prof 2 : [fin ça dépend comment tu le: tu le:

Etu : °heu: j' vois pas ce qui:°

Prof 2 : c'est- elle est- ouais tu vois elle est tronquée vers heu- elle s'ouvre vers l'extérieur ou elle ou elle ou elle [s'ouvre heu:

Prof 1 : [on a ce dessin

Etu : mh

Etu : alors mh [je vais vous faire un:

Prof 1 : [t'as pas un croquis qui explique

Etu : si je trouve heu:

Prof 1 : hein/ un p'tit- un p'tit croquis qui explique

Etu : (*cherche dans son sac ses fusains*)

Projet Fourmis

Prof : bon (.) et toi/

Etu : alors
Prof : toi ton nom/
Etu : heu Martin
 (1.0)
Prof : Martin Martin Pierre (.) ok
 (5.0)
Prof : c'est la première fois qu' j'ai les première année
Manu : 'scuse-moi (.) ah ouais/
Prof : bah heu: ouais
Manu : nous c'était quoi en deuxième [année
Prof : [c'était en deuxième année ouais (0.5) ouais ouais
 (1.0)
Prof : mh
Etu : du coup moi j'suis parti sur la fourmilière
 (1.0)
Prof : d'accord
Etu : donc j'ai commencé par faire une sorte de de (.) plan heu plutôt () de c' que c'est heu en
 réalité
Prof : mais heu::
Etu : () de c' que c'est automatiquement les salle quelles salles sont plus grandes
Prof : mais en les en les imaginant ou en te:: ou en regardant les images heu
Etu : en m' basant sur des images [et en m' basant sur heu c' que j' savais d'elles [dans c' cas les les
Prof : [ah oui d'accord [d'accord
Etu : par exemple les salles sont pas forcément placée comme ça 'fin j'veux dire elles sont toutes
 différentes au fond
Prof : ouais
Etu : comme toutes les maisons sont différents
Prof : ouais
Etu : mais mais y a toujours heu y a toujours certaines 'fin comme dans les villes heu: comme dans
 les villes humaines y a toujours heu y a toujours une mairi:e y a toujours heu (.) c'est pas
 toujours [()
Prof : [parce que y a une mairie chez les fourmilières dans les chez les fourmis (ton amusé)
Etu : y a une salle royale
Prof : ah merde

Projet Géomorphologie

Etu : alors du coup moi j'étais parti beh de: du terme que vous avez dit tout à l'heure sur
 l'artialisation
Prof : ouais
Etu : sur le fait que heu la:: la nature devient esthétique
Prof : 'fin c'est c'est pas moi c'est [heu
Etu : [oui non [non c'est Alain Roger (.)
Prof : [c'est Alain Roger
Etu : sur le fait que la nature devient esthétique grâce à l'art
Prof : ouais
Etu : et heu: (.) et donc en fait sur ç'=
Prof : =heu (*inspire*) c'est pas tout à fait ça

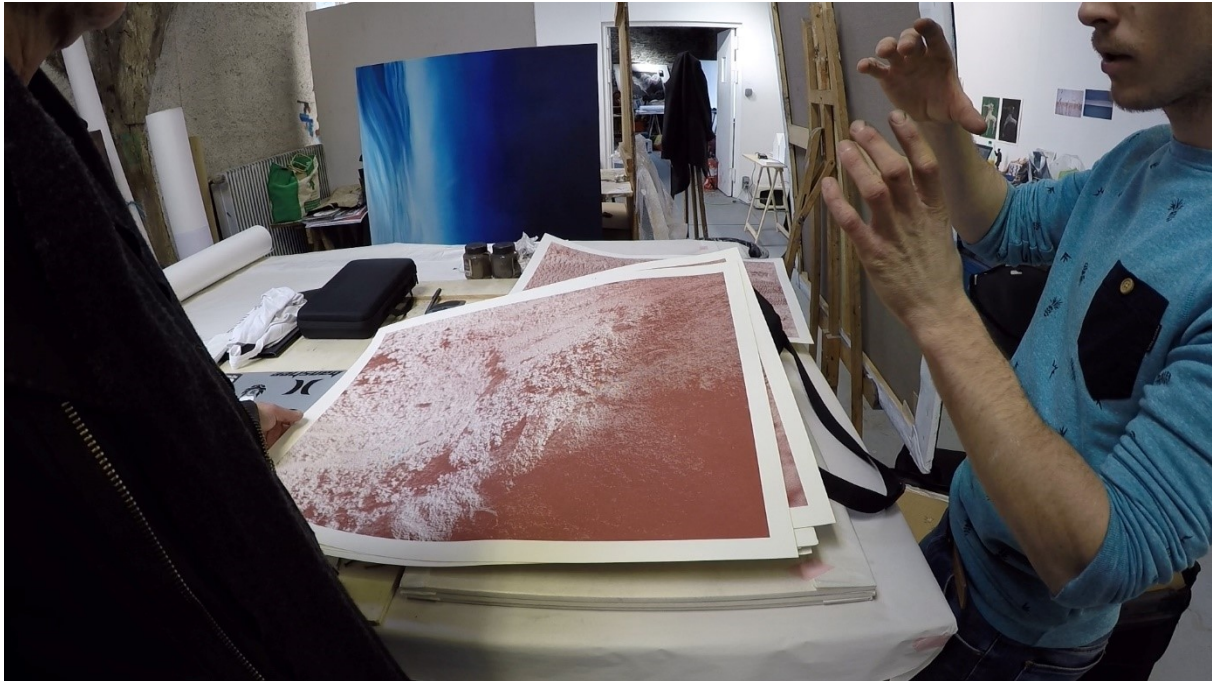
[...] (*explique la notion pendant 50 sec*)

- Etu :** donc du coup moi j'avais trouvé ce terme là et en cherchant heu un peu plus loin du coup j'avais découvert le côté in-situ in-visu
- Prof :** mh mh
- Etu :** heu:: et du coup je trouvais que c'était assez intéressant parce que du coup les questions du paysage naturel heu:
(1.0)
- Etu :** grâce à l'art 'fin=
- Prof :** =ouais
- Etu :** pas naturel en soi mais 'fin par l'in-situ comme le Louvre et comme in-visu comme le Mont-Blanc
- Prof :** (*mouvement de tête d'approbation lent*)
- Etu :** et en soi je trouvais que le Mont-Blanc c'était un paysage naturel mais 'fin qui est resté naturel mais qui a une connotation assez artificiel 'fin on en parle comme heu (.) 'fin quand je vois le Mont-Blanc moi je vois une carte postale 'fin le côté très touristique et: pas du tout naturel
- Prof :** ouais
- Etu :** et en fait de là heu: après du coup bah j'ai trouvé le terme heu des paysages géomorphologiques
- Prof :** oui oui c'est ce que tu disais ouais d'accord
- Etu :** et en fait heu: mh (1.0) en parallèle du travail de je sais plus comment il s'appelle (feuilleton son carnet) heu Didier Marcel ou Marcel Didier (.) Didier Marcel=
- Prof :** =ouais=
- Etu :** =je sais pas si vous voyez
- Prof :** si si ouais
- Etu :** et heu en fait à côté de Bercy il a fait cette espèce de ces espèces de grands heu poteaux de lampe (1.0) de lampadaire auxquels heu il a accroché au bout des énormes rochers
- Prof :** je connais pas ça (1.0) ça doit être dans dans le: dans les: les commandes publiques liées au tramway non/
- Etu :** peut-être oui et en fait du coup il a fait tout un projet comme ça donc ça c'était un quelque 'fin (0.5) j'habitais juste à côté du coup j'avais re-tilté que c'était lui et en fait il a fait tout un projet par rapport au paysage où il a dénaturé le paysage et il l'a rendu artificiel
- Prof :** (*hochement de tête d'approbation lent*)
- Etu :** par rapport au foyer heu du feu où il a rendu les bûches 'fin il a reconstruit des bûches mais enroulées de:
- Prof :** papier d'aluminium
- Etu :** oui voilà (.) et plein de truc comme ça
- Prof :** (*inspiration*) ouais
- Etu :** et en fait y avait ces rochers qu'il avait fait alors je sais pas très bien comment il les a fait (0.5) mais en parlant avec Julia elle me disait qu'on pouvait en refaire un peu des similaires avec du papier mâché
- Prof :** oui oui ça ce c'est un peu long mais heu: mais on: peut ouais bien sûr
- Etu :** et en fait je me disais heu: donc en fait de travailler sur cette idée de: de géo:morphol [de paysage
- Prof :** [mais alors comment tu passes du du (.) du: du rocher reconstitué à la géomorphologie (.) comment comment=
- Etu :** =beh en fait le rocher serait l'objet que je viens introduire dans le paysage et du coup qui casse le paysage naturel mais d'un côté qui heu laisse une trace (.) de l'actuel (.) en fait (*rire léger*)
- Manu :** (*rires*)
- Prof :** (*rires*)

Etu : faut que je: trouve mes mots
Manu : c'est normal faut que ça se décante
Prof : oui oui (.) oui oui
Etu : en fait je voudrais heu ne pas redessiner des paysages ni quoi que ce soit
Prof : ouais
Etu : mais par exemple comme les hiéroglyphes qui sont un peu des dessins et qui reprennent heu 'fin qui sont heu: des des signes des symboles je sais pas comment on peut appeler ça
Prof : des signes oui

Projet Fusain et sérigraphie

Prof : en fait y y fait un travail qu'est (.) assez intéressant en deux temps il fait les peintures par exemple heu (.) bah il pratique heu: hein t'es un sportif toi
Etu : ouais
Manu : tu fais quoi comme heu
Etu : heu j' fais du vtt heu: freestyle et du bodyboard
Manu : d'accord
Etu : et du snow aussi quand j'peux [et:
Prof : [donc il est affublé d'outils comme ça qui permet d'avoir des visions et de alors donc il montre à la fois l' paysage et après la vision hein c'est com' comment dire (.) il est: [(.) la vision qu'il a travers le
Etu : [heu oui en fait y a:
Manu : ah oui là on voit le le masque (.) c'est ça/ là/
Prof : ouais
Etu : bah en fait là j' suis en train d'essayer d' travailler en immersion en fait avec le masque en fait j' travaille sur- avec le masque sur les yeux
Manu : d'accord
Etu : pour heu en gros 'fin (.) 'fin représenter c' que j' vois à travers le masque avec tous les effets d' flou heu: qu'on a dedans en fait
Manu : d'accord
Etu : c'est un peu galère à réaliser
Manu : (rires légers)
Prof : donc c'
Etu : mais bon heu [bah j'essaye
Prof : [très souvent hein ça s' fou c'est c'est ça s' présente sous forme de diptyque si on peut [dire
Etu : [ouais voilà ouais
Prof : hein où t'as une image heu qui: qui rend compte du du du du lieu heu [que qui que tu traverses
Etu : [oui voilà qui qui rend compte du: de: l'environnement le: le p' l'aut' l'autre image en fait qui:
Prof : qui traite de la vision
Etu : ouais voilà qu'est: qu'est () (.) du coup voilà (.) () du coup voilà c'est une c'est une sur la: sur la trace et l'empreinte (2.0)
Prof : et là ouais de: (.) de quoi s'agit-il là /



timecode 1 :32

- Etu :** en fait ça c'est des photos qu' j'ai pris heu: (.) lors de:: après une session en fait que j'ai fait en vélo et du coup c' que j' trouve intéressant c'était d' travailler sur le: mh comment dire sur la la vision en fait de la de la trace () en fait où c'est c'est comment dire c'est une image qu'a été produite heu (.) heu comment dire
- Prof :** par un jeu
- Etu :** par ouais par par le par le 'fin le l'objet 'fin le le vélo qu' j'utilise
- Prof :** ouais
- Etu :** et aussi heu: ça rend compte aussi d'un d'un point d' vue un: temps donné (0.5) donc voilà
- Prof :** et là elle est où la trace là
- Etu :** bah ça c' ça c'est ça c'est la résultante d'un d'un passage [heu
- Prof :** [ouais d'accord (.) ouais ouais
- Etu :** c'est [un c'est un de mes plans ouais
- Manu :** [là nan (.) là t'as des effets d' flou ouais
- Etu :** ouais
- Prof :** et et p- et pourquoi/ cette heu cette couleur
- Etu :** heu la couleur en fait heu:: ça m'est venu comme ça j' voulais pas: travailler sur heu: la couleur d' la terre heu brute et: j'voulais pas travailler en noir et blanc non plus j'voulais amener d' la couleur par rapport à (.) c' que j' fais d'ar' d'ordinaire mais heu: nan j'ai pas vraiment d' [justification (.) par rapport ()
- Prof :** [ça renvoie heu: un peu à la sanguine ça [à la couleur un [peu d' la sanguine
- Manu :** [mh mh mh mh
- Etu :** [ouais
- Manu :** ouais pas faux (.) ah oui là c'est plus clair () [des traces
- Etu :** [ouais ouais
- (2.0)
- Prof :** c'est assez bizarre la sérigraphie j'trouve
- Manu :** ouais (.) [t'en a fait toi/
- Prof :** [nan c'est vrai (.) heu:: très peu (.) une (.) à l'occasion d' l'expo là () j'avais fait d' la sérigraphie
- (2.0)
- Prof :** mais j'aime bien hein

Manu : (*geste déictique vers une partie de l'image*)
(2.0)

Prof : ouais e(lles) sont bien ces: heu::

Etu : ouais c'est intéressant ouais
(2.0)

Etu : du coup voilà

Manu : donc toi t'es plutôt dans une pratique de dessin habituelle[ment

Etu : [ouais ouais (.) j' travaille
[que du dessin

Manu : [(*rires*) ouais clairement (*rires*)

Prof : les pein'

Etu : le dessin c'est vraiment

Prof : les peinture également

Etu : ouais la peinture aussi

Prof : mais c'est marrant parce qu'on a l'impression d' survoler des::
(2.0)

Manu : ouais

Prof : des paysages

Manu : ouais ouais ça fait un peu lunaire

Prof : ouais bah ouais (.) Mars

Manu : ouais (*rires légers*) ouais

Prof : c'est la couleur là (.) c'est pas tout à fait le:

Manu : celle-là surtout là

Prof : °ah ouais° et heu:

Etu : du coup voilà

Prof : donc tu photographies

Etu : ouais (.) j' photographie et ensuite heu

Manu : y a un titre où: (.) [nan

Etu : [nan

Manu : c'est des des [comme ça donc des essais

Etu : [nan nan ouais c'est heu ouais c'est heu des essais ouais

Prof : mais c'est bien cette idée c'est ouais (.) titrer c'est: (.) [c'est bien d' pouvoir titrer ouais

Manu : [bah c'

Etu : bah [c'est pas évident (*rires*)

Prof : [parfois ça (.) [nan c'est jamais évident (.)

Manu : [c'

Prof : il faut titrer ouais

Manu : c'est l' point d'entrée dans la fiction quoi

Etu : [ouais

Prof : [ouais (.) mais il faut heu: moi parfois personnellement j' mets du temps à trouver des titres

Etu : c'est difficile (.) c'est jamais facile

Prof : [bah ouais (.) j' fini toujours par heu :

Manu : bah ça oriente hein

Prof : mais c'est (.) c'est pas en s' prenant la tête entre les deux mains qu'on le trouve forcément [tu vois c'est un peu: heu

Etu : [mh (.) mh (.) c'est sûr

Prof : c'est un peu capricieux mais heu:

Manu : Duchamp il avait un rapport au titre heu

Prof : ah ouais bah j'aime bien moi

Manu : (*rires*)



Prof : c'est une simulation c'est ça /

Etu : nan nan ça c'était heu mon bilan en fait

Manu : et le le noir tout autour c'est: c'est quoi

Etu : c'est du fusain (.) en fait [c'est que des dessins au fusain ouais

Manu : [putain

(2.0)

Manu : dans la verrière t'étais/

Etu : ouais

(2.0)

Manu : ah oui pas mal (.) t'es en quelle année/

Etu : troisième

(1.5)

Manu : diplôme là

Etu : ouais diplôme [cet' année ouais

Prof : [bah ouais

Etu : °du coup heu:°

Prof : boh ça va ça t'affole pas (.) c'est quoi ça/

Etu : ça c'est des gravures en fait heu [des heu: à la manière noire

Prof : [ouais c'est bien (.) d'accord (.)

Etu : ouais heu j'aime bien travailler comme ça en fait ça m- 'fin c'est assez intéressant d' travailler le flou heu: en dessin (0.5) du coup voilà heu

(3.0)

Etu : ouais ça c'est les autres boulots d' dessin heu ()

(2.0)

Manu : c'est marrant cette forme qui revient des lunettes là

Etu : ouais

(1.0)

Etu : ouais bah ouais j' trouve ça assez intéressant en fait d'éch' heu: mh trouver un échange de point d' vue comme ça entre eux: l'observateur et heu: et l' sujet

Prof : c'est c'est c'est pas mal hein ces histoires heu::

Etu : mh

Prof : en deux temps là

Etu : parce que du coup bah en fait heu y a à la fois le: le regard de: du sujet qu'est là: et à la fois le:

Manu : puis y a les reflets là qu' 't'as [fait

Etu : [ouais en fait ouais y a un reflet en fait donc du coup
on voit on voit quand même la personne (.) on voit c' qu'elle voit et: heu et nous heu: 'fin
voilà [ouais ()

Manu : [et et tu travailles comment su- a- d'après photo

Etu : ouais (.) d'après photo ouais (.) donc en fait j' travaille heu la photo ordinaire donc ça c'est
des (.) des photos qu' j'ai prise de: de de personnes (.) et donc heu:

Manu : donc c'est c'est c'est c'est pas toi le: modèle

Etu : nan

Manu : toi tu prends la photo

Etu : ouais j' prends la photo ouais
(1.0)

Etu : et du coup heu: donc une fois qu' j' l'ai j' l'ai j' l'a redessine heu à l'identique et ensuite après
j'viens travailler le: le reflet d'imaginaire en fait

Manu : d'accord (1.5)

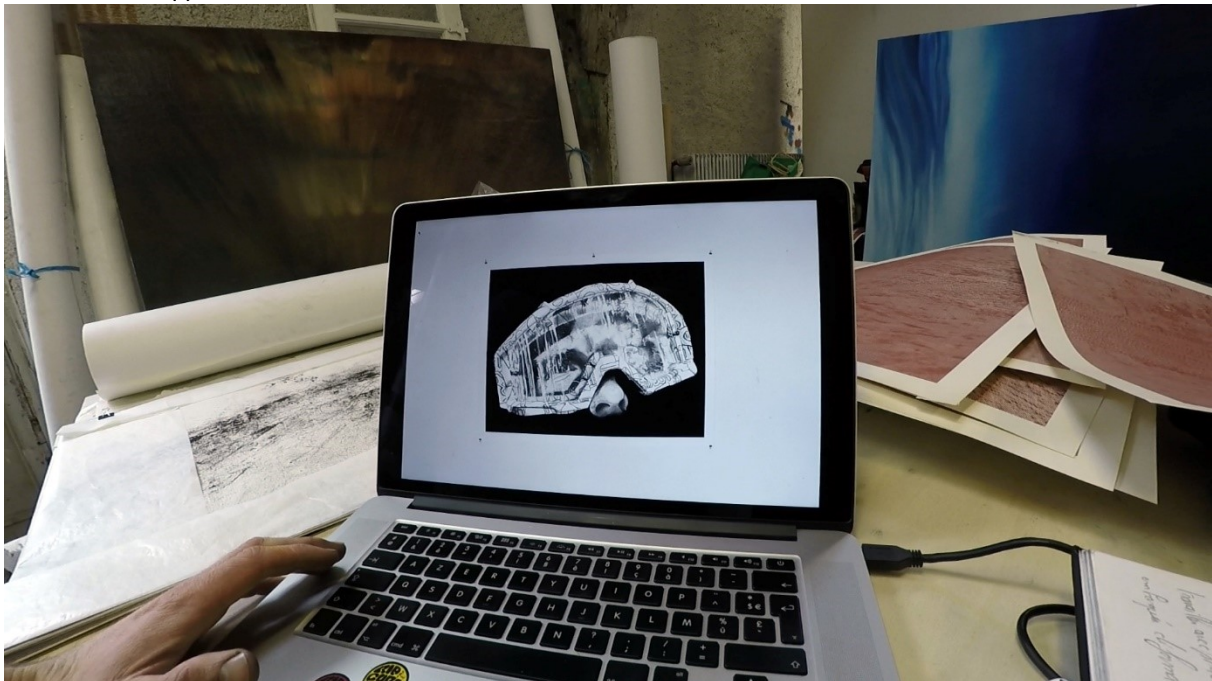
Etu : mh: voilà (0.5) donc heu voilà quoi pareil [pour ce celui-là et:

Prof : [ah il est pas mal çui-là j'le connaissais pas çui-là

Etu : ah bon/ () c'est possible que vous ouais [(j' l'avais pas fini)

Prof : [çui-là il marche bien j' trouve heu

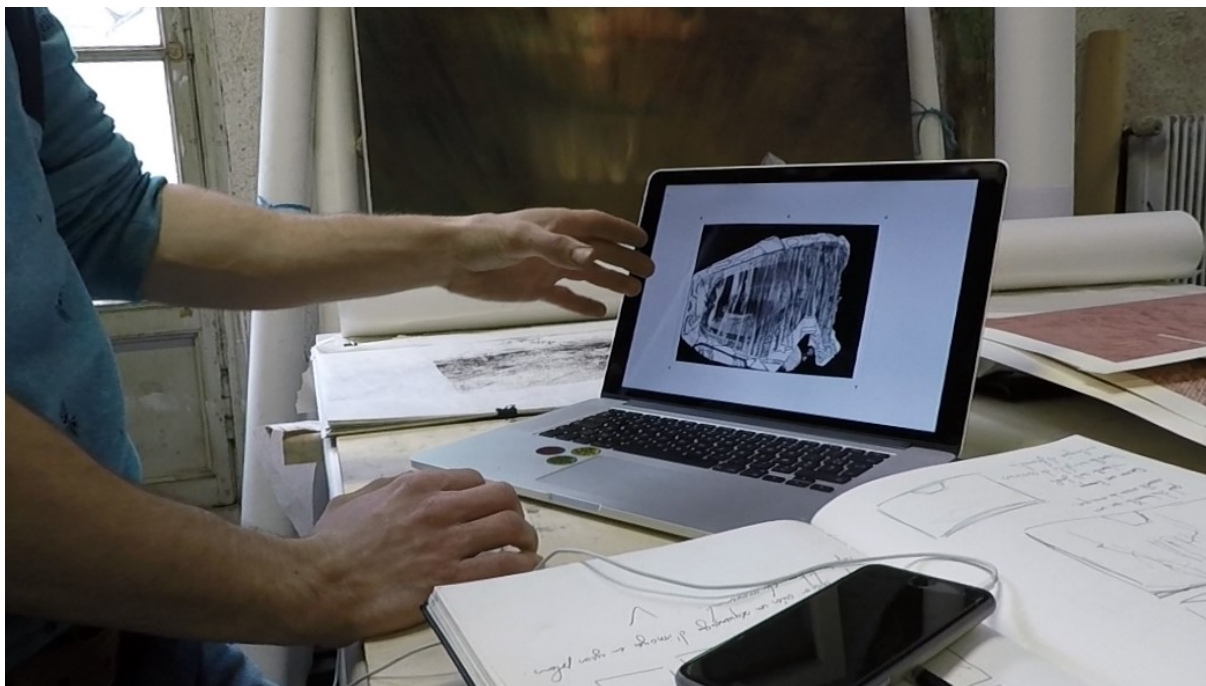
Etu : ouais (.) donc voilà



Prof : et le noir là c'est vraiment un noir fusain/

Etu : ouais

Prof : fais voir reviens sur le premier



Prof : °ça c'est pas mal aussi° (.) il est coupé comme ça/

Etu : [mh

Manu : [mais il est moins identifiable parce que t'as [t'as tout le:: [paysage

Prof : [ouais [c'est l' premier ça non/

Etu : ouais

Prof : c'était l' [premier

Etu : [ça- c'est ça c'est l' premier

Prof : (ou)ais le deuxième j' l'avais vu en [cours non/

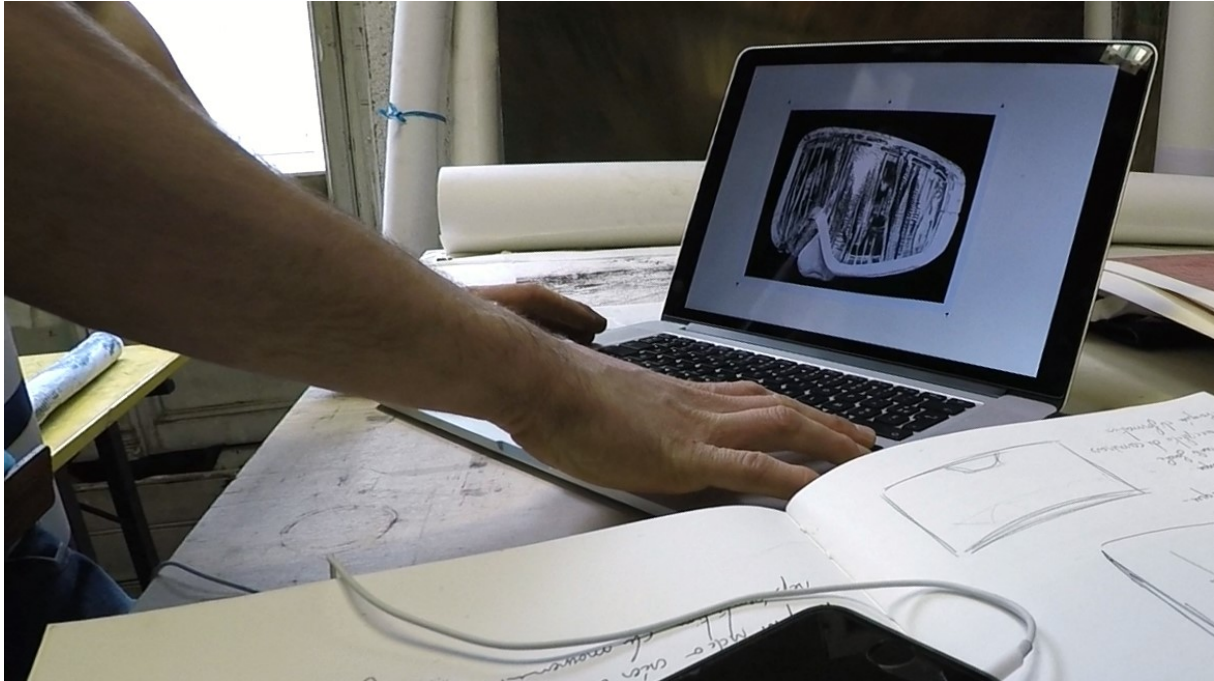
Etu : [ça c'est le deuxième



Prof : ouais je

Etu : ouais c'est possible ouais

Prof : çui-là heu je
Manu : p'tain c'est ouf
Etu : ça [c'est l' troisième
Prof: [çui-là il est bien



Manu : techniquement tu maîtrises hein
Prof : j'aime beaucoup çui-là (*désigne le deuxième*)
Etu : ouais çui-là est: assez
Prof : avec heu tout ces 'spèces de:: [flou là
Manu : [ouais ouais ouais ouais (.) c'est des nuages/ ou::
Etu : ouais c'est ça ouais
(2.0)
Manu : pff eh ben (.)
Prof : après la forme e' s' découpe vachement sur le noir hein
Manu : oui
Etu : ouais
Prof : t(u) ouai' (.) j'aurais tendance mais moi c'est
Manu : ah ouais essaye de voir ()
Prof : j'aurais tendance à (*montre du doigt une partie de l'image*)
(1.0)
Prof : à [l'intégrer comme t'as fais avec
Etu : [à l'estomper ouais
Prof : ouais [voilà
Manu : [avec le nez
Prof : j' sais pas pourquoi mais c'est (0.5) c'est un code en en dessin mais bon
Etu : mais après ça peut-être [()
Manu : [de pas isoler heu
Prof : non heu le code heu bah le code classique c'est plutôt ça (*désigne à nouveau le nez*) mais après bof

Projet Troglodyte

Etu : oui
Prof : bonjour
Etu : bonjour (.) excusez-moi, j'voulais vous parler
Prof : ouais
Etu : parce que j'ai:: [j'voulais ()]
Prof : [tu voulais m' parler
Etu : () quoi
Prof : ouais (1.0) [parlons
Etu : [j'avais j'avais une source heu plutôt heu plutôt ()
Prof : bah dis donc c'est heu: (sifflement)
Manu : (rises)
Prof : on se doute pas qu' y a un espace ici là [tu t'es tu t'es planqué toi
Etu : [ouais c'est caché ouais
Prof : c'est ton terrier là
Manu : (rire léger)
Etu : ouais
Prof : bah voilà quoi il est là quoi hein (.) hein/
Etu : c'est bon j' peux arrêter du coup
Prof : ah non non non (en riant légèrement)
Manu : attends [j'vais filmer l'envi[ronnement
Etu : [et:::
Prof : [alors toi ton nom/ (.) ouais ouais faut le filmer là
Manu : (rises)
Prof : y a un truc qu'est pas mal aussi c'est le tas de bordel en bois là le ca' les cagettes=
Manu : derrière là/
Etu : ah ouais
Prof : y a carré[ment l'idée d'un d'un terrier là
Etu : [ça c'est pas moi ça
Prof : toi ton nom /
Etu : et comme ça heu mon nom c'est (nom:) (prénom)

[...]

Etu : [heu: moi je:: heu:: 'fin j' viens d' Saumur du coup [heu: j'ai
[(ouvre le livre qu'il a dans les mains et le referme)
Prof : [ah oui (.) ah les troglodytes
Etu : voilà
Manu : hahaha (.) d'emblée
Prof : ouais
Etu : surtout qu' j'en ai chez moi [machin
Prof : [ah ouais (.) tu vis dans les troglodytes/
Etu : nan mais heu: nan mais bon heu:: j'ai ma cave et tout
Prof : [bah ouais ouais d'accord
Etu : 'fin c'est des troglo quoi
Prof : ouais ouais
Etu : j' vis pas d'dans mais: j'en ai
Prof : ouais
Etu : que heu j'ai un pote qui m'a heu prêter ça (.) donc j'ai trouvé par hasard et en fait je m'suis
rendu compte que (.) 'fin j'sais pas comment l' mettre en forme mais (.) j'hh j'ai envie d' partir
sur l'idée d'un d'un d'un plateau (1.0) comme on pourrait voir ici (.) j'avais la page tout à

- l'heure (1.0) en en gros heu pour moi une grotte heu:: c'est par forcément qu'qu' chose de creusé mais c'est une pente qui est creusée quoi et qu c'est qu'qu' chose qui est qui qui est on va dire à niveau zéro comparé à autre chose qui: voilà heu (1.5) ouais alors en en en gros il faut en contraste (1.0) heu là on: un contraste de niveau quoi (.) j'veux pas heu:
[partir sur un niveau plat creusé quoi
- Prof :** [bah c' t-à dire que
- Etu :** j' veux heu:
- Prof :** le le terrier c'est un trou enfin bon
- Etu :** ouais
- Prof :** et pour qu'y est un trou il faut qu'y est d' la matière autour quoi (.) ça c'est clair (.) donc heu y a c' rapport à: y a c' rapport à l'extérieur quoi
- Etu :** voilà et donc p' pour moi mon extérieur ce s'rait heu (.) ce s'rait pas heu: donc le:: mon mont monter quoi
(2.0)
- Etu :** 'fin descendre ce s'rait aller tout droit pour rentrer dans heu: heu c' c'est c'est tout con hein mais heu à mettre en forme je sais pas heu je sais pas trop comment heu
- Prof :** c'est à toi/ le dessin qu'est là
- Etu :** *(se retourne à droite [puis à gauche])*
- Prof :** [non/
- Etu :** ah non
- Prof :** nan (.) et t'as des t'as déjà creu- fais des choses et essayé de:: nan mais comme ça juste pour voir un peu où:
- Etu :** ouais
- Prof :** où t'en es dans dans les prémices heu de r'cherche
- Etu :** *(5sec pendant lesquelles il cherche dans son carnet de dessin)*
'fin là t' vois j'suis dans: j' fais des tests surtout mais j' me suis marré à faire ça
- Prof :** ouais ouais ouais ouais
(1.0)
- Prof :** d'accord
(1.5)
- Etu :** voilà sur le c' c'est heu: c'est assez abstrait (rires) hein mais
- Prof :** nan oui mais je vois un peu les: heu
- Etu :** y a pas de: perspectives
- Prof :** ouais ouais ouais ouais nan mais qu'importe
(1.0)
- Prof :** bah y a l'idée d' trouver quand même là dans des m' [dans des masses hein
- Etu :** [voilà
- Prof :** avec des niveaux heu ouais ouais
- Etu :** ça c'était avant que je chope ce: ce bouquin heu
- Prof :** bah c' que tu peux faire aussi si t'as: si t'as un environnement troglodytique
- Etu :** ouais
- Prof :** c'est de: c'est d' photographier: de (.) [heu
- Etu :** [ouais
- Prof :** heu: tu peux t'inspirer direc' 'fin voilà quoi (.) donc heu amène amène de la matière (.) fais des photos
- Etu :** ouais
- Prof :** et pis tu pourras peut-être rebondir à partir de ça (.) pourquoi pas hein (.) c'est vrai que ton boulot c'est:: ouais
- Manu :** et pis surtout faut faire même si on comprend pas c' qu'on fait au moment où le fait quoi
- Prof :** voilà nan mais c'est vrai
- Etu :** oui ouais voilà ouais bah c'est c' que j'ai essayé de faire en fait

Manu : et c'est moi qui dis ça tu vois
Prof : bah oui oui oui
Manu : c'est l' truc qui m'a longtemps (*rires*)
Prof : bah oui nan mais c'est [vrai
Etu : [bloqué ouais
Prof : nan mais faut voilà (.) c'est en tâtonnant et tout (.) nan mais
Etu : en fait j'ai d'jà un truc en tête quoi
Prof : il faut pas dire j' vais trouver la LA bonne idée avec un grand B et un grand I
Manu : et pis ça marche jamais [ça marche jamais
Prof : [nan c'est pas comme ça
Manu : ça marche jamais [genre j'ai l'intention et [j' fais quoi
Prof : [c'est [c'est ça qu'est intéressant [d'ailleurs
Manu : [ça se nourrit l'un l'autre
Prof : ouais c'est ça qu'est bien (.) mais voilà t'as t'as une piste t'as une source d'intérêt (.) les troglos (.) t'as ça à disposition bah [pourquoi pas
Etu : [mais notamment parce que heu en fait y a j' connais des gens qui 'fin une communauté d' gens qui ont: heu créé en fait leur terrier
Prof : il est pas mal le dessin du reste [là
Manu : [mh mh mh
Prof : il est bien ton dessin
Etu : ah bon/
Prof : ouais ouais ouais
Etu : (*rires*)
Prof : mais si si si
Manu : si [si y a des contrastes forts et:
Prof : [si si ouais ouais ouais il est: il est pas mal ouais (.) mais si mais faut continuer quoi voilà et puis [faut multiplier les approches
Etu : [bah c'est pour ça j' me suis dit j' continue heu
Prof : faut multiplier les approches
Etu : ok
Prof : hein tu vois (.) le dessin on s'en fout qui soit beau ou pas beau machin j' sais pas mais c'est: tu vois c'est en tout cas on est pas indifférent heu d'ailleurs il est::
Manu : il est bien construit
Prof : il est bien fout- il est: d'ailleurs heu (.) esthétiquement il est c'est pas tu vois
Etu : ok
Prof : heu: qu'y est pas d' perspective on s'en fiche heu
Etu : mh mh
Manu : bah tu peux être dans autre chose que du réalisme
Prof : [bah oui
Etu : [bah oui oui oui complètement (.) bah là je c'est pas c' que j' cherchais ouais
Manu : là tu vois tu peux t' dire il est un peu plat et bah forçons la d' ssus forçons [sur c' caractère plat:
Prof : [ouais et on sait pas c' que définissent les noirs si c'est à la [fois des espaces creusés: des ch'mins
Etu : [ouais
Prof : enfin c'est assez cu- des cheminements (.) enfin on sait pas heu
Etu : bah y a des moments c'est plus explicite mais heu
Prof : ouais ouais
Manu : c'est intéressant de jouer avec l'ambigüité
Prof : [mais c'est bien ça
Etu : ouais

- Prof :** c'est bien (1.0) c'est bien
- Etu :** ok
- Prof :** nan mais c'est bien hein
- Etu :** beh alors y a y a un lieu heu Chemillé qui s'appelle heu Trogobal et heu: donc c'est une communauté d' gens qui vivent de façon alternative ou très marginale
- Prof :** ouais
- Etu :** et heu et y a un espace heu pour le coup là heu à la base c'est des c'est des carri ha' ouais c'est des carrières (.) ils les ont réaménagé et tout et puis pour moi c'est c'est clairement les:: les: les gens qui vivent des dans grottes heu d' façon contemporaines quoi heu
- Prof :** ouais
- Etu :** parce que ça ça existe depuis ouais heu: 'fin depuis la nuit des temps en fait 'fin
- Prof :** ouais bon (.) on r'trouve ça par exemple on est allé avec Christian et puis un groupe d'étudiants et Jean-Luc dans le sud sud de l'heu: de l'Espagne dans les Tabernas là où ont été tourné les [western Sergio Leone
- Etu :** [vers Grenade
- Prof :** heu: plus bas encore plus bas
- Etu :** ouais
- Prof :** plus bas et heu y a des espaces heu troglodytiques aussi là-bas
- Etu :** ouais ouais j'ai j'ai un pote qu'a vécu six mois dans une grotte [heu:
- Prof :** [j'en ai vu quelques-uns
- Etu :** au sud de l'Espagne ouais
- Prof :** on voit comment c'est aménagé et cetera ouais (1.5)
- Etu :** mais après 'fin comment mettre en forme que quel médium 'fin j'ai envie d'utiliser la la dans l'absolue heu::: du calcaire quoi 'fin mm du tuffeau (.)
- Manu :** bah [vas-y
- Prof :** [peut-être peut-être [pas tu verras bien quoi
- Etu :** [mh (.) ouais
- Prof :** en tout cas l'objet c'est non mais y y faut y porter y faut y apporter heu du soin effectivement mais c'est pas l'objectif final quoi l'objet heu c'est un relai pour produire de l'image du dessin d' la photo tout c' que tu veux quoi hein(.) après heu voilà (.)il peut être bien réalisé il peut être heu j' sais pas heu qu'importe quoi (.) mais c'est juste heu il faut pas y faut pas passer trois mois à fabriquer l'objet quoi
- Etu :** d'accord (.) ou[ais
- Prof :** [on s'en fiche (.) enfin on s'en fiche (.) oui et non mais heu tu comprends c' qu'est important c'est c'est c'est c' que tu vas en faire quoi
- Manu :** c'est l'image que qu' tu peux [produire quoi
- Prof :** [voilà
- Etu :** bah en fait heu voilà mon:: ma maquette elle peut heu ressembler à rien et puis 'fin ouais voilà l' but c'est c'est
- Prof :** 'fin ressembler à rien je sais pas mais heu (*rires*)
- Manu :** (*rires légers*)
- Etu :** bah si heu si j' fais en sorte
- Manu :** elle peut avoir une sale gueule en tant qu'objet [et fai' produire des belles images
- Etu :** [ouais voilà voilà c'est ça voilà:
- Prof :** ah bah ça c'est clair (1.0)
- Prof :** tu vois/ (.) nan mais continue à produire des des des choses comme ça (.) et sort du carnet même heu::: voilà quoi (.) c'est bien c'est bien
- Manu :** et l' texte y t'a apporté des des des: le livre y t'a
- Etu :** celui-là /
- Manu :** mh

Etu : heu: bah là heu c'est un: c'est un: comment dire c'est un témoignage en fait hein j' pense

Manu : d'accord

Etu : puisque 'fin y est y a y est c'est [technique

Prof : [y a des images aussi ouais

[...]

Etu : on on pourrait pas considérer que Duchamp c'est du c'est d' l'art brut /

Prof : ah non=

Manu : =nan

Prof : ah non=

Etu : =mais c'est d' l'art c' c'est du conceptuel 'fin heu mais heu:

Prof : c'est conceptuel enfin c'est:: j' ça ét' (.) du moins il a été [récupéré comme ça

Etu : [voilà

Prof : heu il l'est [sûrement

Etu : [ouais

Prof : heu: mais he' mais c'est cérébral et mental °voilà°

Manu : °ouais°

Etu : ouais=

Prof : =moi j' crois qu' [c'est heu

Etu : [et c'est pensé [c'est pensé machin

Etu 2 : [()mais des définitions partout hein quand quand même

Prof : hein

Etu 2 : est-ce qu'on doit toujours mettre une définition tout le temps

Prof : bah c'est pas une [défini

Manu : [bah t'es pas obligé

Prof : c'est pas une [définition mais on essaie d' cerner un peu [si tu veux heu

Etu : [bah quand même

Etu 2 : [oui oui mais [bon

Etu : [ouais voilà

Etu 2 : on peut dire alors lui il est plus comme ça

Prof : ouais ouais

Etu 2 : lui il est plutôt [ça

Etu : [on es' c'est plutôt une interprétation d'une démarche quoi

Manu : mh

Etu : parce que heu: ouais nan c'est pas d' l'art brut parce que c'est hyper 'fin cérébralisé pour le coup mais heu (.) y a des trucs heu mais c'est c'est j'trouve ça brut quand même dans:: dans l' sens où heu il a voulu casser tous les codes et tout [et pis

Prof : [ah

Manu : ah oui dans c' sens là [du brut

Prof : [ah oui=

Etu : 'fin ouais voilà et [et

Prof : [ouais il a

Etu : et rendre à l'essentiel heu

Prof : ouais il a voulu casser ou ouais [il été

Manu : [c'est un fin stratège quand même quoi

Prof : oui c'était un stratège (.) [il était pas si ic 'iconoclaste que ça

Etu : [ah ouais (.) ouais

Manu : nan=

Prof : =en même temps t' sais i' s'intéressait vachement à la peinture

Etu : oui c'est vrai ouais ouais
Prof : heu et c'est quelqu' [y y cons-
Etu : [et il a peint quoi
Prof : oui (.) ah ouais et puis d'ailleurs elles sont vachement belles ces peintures hein le::
Manu : oh moi j'ai pas trouvé très pffrr
Prof : woah si (.) les les nus tout ça là c'est: heu: dessin dans l'escalier c'est superbe (.) y a hein: bien fait (.) t' façon [c'est un mec
Manu : [t'as t'as été tu l'as vu /
Prof : ah ouais
Manu : boh j'ai été déçu moi
Prof : ah mais nan (.) il apporte
Manu : j' me suis dit on dirait un enfant d' dix ans
Prof : ah non c'est pas: c'est pas vrai attends
Manu : on dirait un un première année [en art appliqué
Prof : les tout premières nan mais après les les attends c'est hyper
Manu : on peut pas dire qu' c'était un beau un bon peintre hein
Prof : ah si si
Manu : ah ouais/
Prof : c'est hyper [élaboré
Etu : [bah techniquement i: maîtrise quand même
Prof : [ouais c'est c'est
Manu : [non non
Etu : non/
Prof : c'est hyper élaboré

Projet Organique

Etu : mais en fait heu du coup bah j'sui:s partie heu surtout sur les: 'fin les organes humains
Prof : d'accord=
Etu : ='fin [j'ai (j'ai fait déjà) des r'cherches
Prof : [donc pour toi c'est organique
Etu : ouais pour moi c'est [très organique
Prof : [ouais ouais
Etu : et heu mh (.) quand j'ai:: (0.5) en fait heu quand j'ai (.) quand j'ai fait mes r'cher- 'fin quand j'ai eu l'idée (.) pour moi j'étais vraiment dans sa tête en fait
Prof : ouais=
Etu : ='fin dans cette folie et: du coup heu j'aimerais bien: créer une maquette heu (1.5) avec heu bah très organique (.) mais je sais pas encore heu trop co comment faire
Prof : donc tu parles de sa tête mais c'est pas l' cerveau/ là
(montre le dessin qu'elle a devant elle sur son carnet ouvert à cette page)
 (1.0)
Prof : c'est [plutôt les intestins/ ou quoi
Etu : [non (.) là c'est plutôt heu les organes les intestins et tout ça mais du coup bah là

Projet Dessin

Prof : donc
Etu : donc du coup heu moi (j' vais) finir celui-là qui ressemble- (déjà) continuer à en composer comme ça d' manière un peu aléatoire (.) et après j' comptais du coup entamer l' grand format dessin quoi

- (1.5)
Prof : et tes petits dessins /
 (0.5)
Prof : [qu' t'avais commencé
Etu : [et bah ouais bah y sont heu: y sont juste là
Prof : faut qu' t'y t'en prennes soin
Etu : ouais
Manu : (*rires*)
 (1.0)
Prof : t'as pas continué/
Etu : bah j'ai fait çui-là mais en fait j' m- à vrai dire j' voulais finir celui-là avant qu' ce soit terminé
 (.) et heu entamé le grand format dessin quoi heu
Prof : est-ce que t'as déjà fait d' l'aquateinte/ (.) ouais non vous avez pas l' droit à la gravure en:
 première année
Etu 2 : non
Prof : non
Etu : ah non (0.5) on a droit à rien (*rires*)
 (1.0)
Prof : donc c'est bien ça oblige à (.) [à voilà à::
Manu : [à concentrer les efforts
Prof : à concentrer en peu d' moyen heu
Etu : ouais bah ouais (*rires*)
Prof : mais là du coup t'as des choses intéressantes parce qu'on () 'fin tu joues avec le grain en
 plus t'as gommé heu les () et heu par exemple l'aquateinte à un moment donné tu
 graines ta plaque (.) tu verras l'an prochain et après tu viens heu avec un:: bah j' sais plus
 comment ça s'appelle tu viens écrasé le grain et c'est ça qui va amener le: les jeux d'ombres
 [et de lumière
Etu : [ah ouais
Prof : et là tu pourrais t' rapprocher de chose comme ça
 (1.5)
Prof : moi j' t'inciterai à:(.) à en faire d'autres
Etu : mh
Prof : tu vois heu restes dans l' p'tit format tu vois j' heu: j'suis pas que dans le grand format (.) et
 heu (.) et et p'tit à p'tit y a une sensibilité qu'arrive (.) qu'y avait pas au début (.) y faut que tu
 en développes encore (.) et le jeu tu vois dans la j' dans la des fois là tu traites heu des des
 surfaces heu des jeux d'ombres et de lumière (.) à la fois la ligne les blancs (.) qui rentres à
 l'intérieur qui pourrait aller plus loin (.) heu encore dans ton dessin
Etu : mh mh
Prof : tu vois même si on est
Etu : () les faire entrer un peu plus ()
Prof : ouais
Etu : ()
Prof : c'est pas trop grand /
Etu : heu:
Prof : après peut-être que ça tu peux heu
Etu : oui oui [bon ça:
Prof : [tu peux enlever (.) heu
Etu : c'est vrai
Prof : travailles la fine heu la finesse de ton trait: heu: (.) t'es aller voir Tana Tatiana Trouvé
Etu : heu non mais c'est une référence que heu (j'avais déjà noté)
Prof : () ouais bah oui j' vais l' re-noter

Etu : (*rires*)
Prof : heu t'as un crayon/ (.) heu j' prends ça
Etu : heu y sont là (.) j'ai pas besoin (.) (*rires*)
Prof : donc ça là tu vas à la bibliothèque
Etu : ouais
 (1.0)
Prof : voilà (*rires*) (*lui redonne le papier avec la référence*)
Etu : (*rires*)
Prof : et tu vas voir la manière la manière dont elle gère l'espace (.) le jeu avec les blancs: etc.
Etu : ok
Prof : et après tu ça () c' genre de chose
Etu : mh
Prof : ouais c' le le la bibliothèque c'est sur le chemin
Etu : oui je sais
Prof : donc faut pas le:
Etu : (*rires*)
Manu : (*rires*)
Prof : (*rires*)

Projet Maquette & ampoule

Etu : je vais essayer alors ça c'est un projet aussi heu je vais essayer heu vous savez les toutes petites ampoules de: mh en électricité=
Prof : =ouais=
Etu : =qu'on allume là (.) je vais essayer de les monter pour pouvoir faire un circuit et pouvoir allumer éteindre [pour pouvoir
Prof : [ah en vrai
Etu : ouais (0.5) parce que j'ai envie de voir ce que ça donne pour heu avoir des espaces qui s'éclairent qui s'éteignent et machin
Prof : ou:ais
Etu : et jouer comme ça sur heu pouvoir les: allumer heu pas en même temps
Prof : ouais moi j' j' mais
Etu : et jouer comme ça
Prof : mais là par contre c'est l'ampoule qui va donner l'échelle de ton de de de
Etu : non parce que je travaille je j'avais dit que je voulais heu travailler sur une grosse ampoule qui a rien à voir avec l'espace heu
Prof : ouais (geste)
Etu : et qui faisait [du coup là:
Prof : [en tout cas je je 'fin c'est c'est toujours 'fin ouais
Etu : ouais
Prof : bien sûr là on voit qu'y a le que l'ampoule est disproportionnée mais [là t'as vraiment une forme d'ampoule
Etu : [ouais
Prof : si tu amènes ces petites ampoules, elles ont pas ces formes d'ampoules
Etu : si
Prof : si/ ah bon/
Etu : ah si
Prof : ah ouais/
Prof 2 : c'est les ampoules heu
Etu : c'est des ampoules électriques là c'est les petites ampoules électriques heu (*cherche sur*

Internet)

- Prof :** ah mais elles sont énormes heu les ampoules qui ressemblent heu
- Etu :** ah non elles sont toutes petites (2.0)
- Prof :** bah heu je je connais pas (4.0)
- Prof 2 :** tu sais les ampoules heu comment il s'appelle le mec là heu tu sais que je mettrais à la chapelle du Genêteil tu sais qui font bah heu un peu à la suite de Bossu tout ça
- Prof :** ah oui oui de:
- Etu :** c'est des comme ça là
- Prof :** ah oui c'est les petites ampoules de vélo là
- Etu :** c'est tout rikiki
- Prof :** ouais ou de de lampe de poche
- Etu :** mh
- Prof :** ah c'()
- Prof 2 :** ah ça ça doit rester à cette échelle là les maquettes là/
- Prof :** c'est rikiki mais je t'assure que c'est c'est quand même heu (geste)
- Etu :** non mais c'est gros ouais
- Prof :** ouais
- Etu :** mais en même temps je voulais travailler su' moi j'avais envie ç' ç' ça s'était mon idée dès le début j'avais envie d'une énorme ampoule heu qui éclaire le: mais je sais pas
- Prof :** ouais (.) moi je pense que 'fin
- Etu :** non mais là j'ai plein de chose encore qui
- Prof :** à chaque fois (0.5)
- Etu :** ouais
- Prof :** c'est-à-dire rmh forcément heu là là tu travailles les espaces
- Etu :** ouais
- Prof :** donc les objets et espaces (.) à partir du moment ou tu amènes un objet (0.5) qui est pré qui est fabriqué
- Etu :** ou:ais
- Prof :** il va il va forc' c'est un élément que tu ramènes donc comment cet objet ramené doit dialoguer avec l'ensemble
- Etu :** mh
- Prof :** donc si heu tu vois si l'espace est trop gros ou: ou trop petit plutôt par rapport à la [à à à
- Etu :** [ouais
- Prof :** l'ampoule va être trop grande va falloir que tu trouves même si tu veux une disproportion entre l'objet heu ramené manufacturé et [et et et tes
- Prof 2 :** [ou alors il faut qu'elle soit heu
- Prof :** et et heu et tes espaces
- Prof 2 :** qu'elle soit conséquente
- Prof :** il va peut-être falloir que tu que tu réagrandisses un chouille pour qu'il y ait un équilibre tu vois il faut pas heu

Projet Maquette & ampoule (2^e suivi)

- Etu :** alors pour l'instant heu:: j'ai fait varier l'intensité mais j' suis pas encore raccord avec le son
- Prof 2 :** mh
- Etu :** heu:: parce que je 'fin c'est un premier ()
- Prof 2 :** alors ouais avant d' dire ça p't-êt' reprend d'puis l' début d'abord
- Etu :** bah je je commence

Prof 2 : ouais

Etu : donc heu: j' voulais travailler sur heu comment habiter un espace heu heu:: et du coup () comment le représenter

Prof 2 : mh mh

Etu : et heu:: pour l'évoquer et j' voulais juste évoquer et que chacun après heu imagine heu heu son espace et du coup pour ça j'suis parti sur l'idée de délimiter l'espace uniquement par heu les arrêtes de l'espace (.) et puis heu:: et puis par un objet par pièce qui peut s' multiplier mais un s' un une seule catégorie d'objet qui évoque heu la pièce avec laquelle on ()

Prof 2 : sauras-tu reconnaître les pièces/

Prof : heu oui c'est c'est la question qu' j'allais poser c'est en:: en lien avec heu les titre d' certains morceaux/ non/

Prof 2 : [non

Etu : [non

Prof : non pas du tout

Etu : non c'est un appartement

Prof 2 : voilà ce sont des rooms

Prof : ah oui d'accord oui bah oui

Prof 2 : parce que j' crois l'idée c'était même à un moment donné de de séparer les trois espaces mais on pourrait les les regrouper pour retrouver un appartement

Etu : oui exactement

Prof 2 : hein y avait y avait ça dans

Prof : et le rapport au son là le son qu'on entend

Etu : alors heu ça par contre c'est Machine heu mh

Prof : Machine fabrique

Prof 2 : ah oui oui c'est ça parce que j' me disais j' connais ce nom

Etu : voilà ouais

Prof 2 : Machine Fabrique

Etu : et parce que ça m'intéressait d'avoir un fond mais justement ça serait très faible comme ça faudrait (inspire) et ça permettrait en fait heu en référence à la mh à:: au théâtre d'avoir toujours cette lumière un tout p'tit peu [allumée

Prof 2 : [active

Prof : d'accord

Etu : active parce que du coup y aurait un fond

Prof 2 : mh

Etu : heu sonore heu permanent et après par contre quand les gens viendraient dans l'espace et ben: (.) vous pouvez l' voir là-dessus

Prof 2 : mh mh

Etu : du coup j'ai des lumière qui s'allument en fonction de la proximité des gens et du coup du du bruit qui feraient

Prof 1 : oui

Etu : en fonction des pas

Prof 1 : je suis d'accord

Etu : de voix et cetera plus on serait proche et plus les les bruits seraient importants plus la lu' l'ampoule s'allumerait fort

Prof 2 : d'accord

Etu : et moins y aurait de bruit heu moins elle serait allumée quoi

Prof 2 : d'accord

Etu : et du coup on découvrirait l'espace encore plus en s'en approchant puisque ça illuminerait l'espace heu quand on arrive dessus en qu'on fait du bruit et

Prof 2 : c'est bien ouais (.) j'aime bien le le la relation [maquette heu lumière le son

Prof 1 : [ouais ouais ouais ouais

ah puis puis le- 'fin- là là y'a eu heu

Prof 2 : et (.) c' qui me gêne là (.) c'est présenté comme ça/ (2.0)

Prof 2 : c'est ça qui m' gêne moi

Etu : ouais bah oui [mais en fait c'est juste pour faire tenir les ampoules heu

Prof 1 : mh mh effectivement [c'est pas forcément

Prof 2 : [ah ouais mais c'est ()

Prof 1 : nan nan mais après 'fin [là on est en [bilan heu pré

Etu : [mais l'idée l'idée c'est qu' c'

Prof 2 : [oui oui oui oui (.) oui oui nan nan mais je:

Etu : l'idée ouais ouais j'ai pas en- [mais l'idée que ce soit dans une heu pièce en fait

Prof 1 : [nan nan mais j'suis d'accord avec toi en en en tout cas j' trouve que le le le

Prof 2 : il suffit d'un plan heu d'un plan horizontal

Prof 1 : voilà l'i' l'idée du du parquet c'est plutôt bien

Prof 2 : ouais 'fin en tout cas heu [ça fonctionne heu très bien

Etu : [ouais mais en fait si j' mets un plan horizontal comment je mets les ampoules qui viennent par-dessus

Prof 2 : bah tu vas [trouver un système

Prof 1 : [bah après tu trouves tu trouves un système heu ça r' monte heu::=

Prof 2 : =parce que ça ça franchement c'est pas bien [compliqué

Prof 1 : [ouais et ça r' descend heu 'fin

Prof 2 : tu vois pis ça camoufle nan c'est c'est mais tu vas trouver

Etu : mh mh

Prof 2 : tu vois faut qu' tu: trouves

Prof 1 : mais p't-être un peu c' qu t'avais fait aussi pour le: la pièce heu béton tu sais heu:: où où tout était dessous et puis ça remontait y a p' t-êt' aussi des des sys' des systèmes à trouver pour que ef' effectivement

Manu : dans les arrêtes des bâtiments

Prof 2 : mais c'est bien hein

Etu : bah au dé' mon idée d' départ c'était d' faire un p'tit coffre pour tout mettre en de dessous effectivement

Prof 1 : [ouais

Etu : mais après le problème c'est d'arriver avec heu des ampoules parce que j' veux qu' mes ampoules elles viennent vers le haut [comme ça

Prof 1 : [oui oui oui oui oui (.) oui oui

Etu : comme si elle v'nait un peu [de nul part

Prof1 : [nan mais j'pense que c'est ça

Etu : et c'est ça qu'est pas facile à gérer

Prof 1 : j'pense que c'est cet' cette hauteur là qu'il faut qu' tu gères

Etu : mh mh

Prof 1 : c'est à dire qu' plus plus ça va être haut [moins moins ça va v'nir perturbé le::

Etu : [bah en fait là moi c'est parce que moi j'me suis référer comme si j'étais dans une vraie pièce et comme si [heu

Prof 1 : [oui mais alors

Etu : je pouvais l'être

Prof 1 : ah: ouais

Etu : alors que si j'étais là heu

Prof 1 : bien sûr

Projet Déplacement - Ardoisière

Prof : alors

Etu : bah en fait moi j'étais partie sur l'idée du nomade qui heu: qui bouge d'un point A à un point B par exemple

Prof : ouais

Etu : et en fait ça m'avait fait penser à l'hypnose en fait

Prof : ouais

Etu : et à la personne omnisciente qui dirige une personne une personne inconsciemment qui elle se sent 'fin est inconsciente d'un point A à un point B=

Prof : =ok=

Etu : =et qui a cette heu [()]

Prof : [(tousse)]

Etu : et du coup j'étais partie sur trouver un espace (.) le mesurer et créer des trajectoires qui peuvent être complémentées par heu les cheminements qu'on: qu'on fait [et les:

Prof : [d'accord]

Etu : imprévu tout ça et heu: recréer cette espace heu pas ici mais heu (0.5) [du coup heu:

Prof : [ah oui (.) en salle]

Etu : voilà (.) faire une installation en salle

Prof 2 : ah d'accord

Etu : à base de: de fils et de [()]

Prof : [et et et et et co- comment tu tu gères ce ces:

Prof 2 : [() en fait heu:: ouais

Prof : ces trajets/ ces: ils sont aléatoires ou: ou c'est toi [qui les imagines ou comment

Etu : [heu bah justement j' suis en train

[de réfléchir à ça

Prof : [ou est-ce que:

Projet Photographie - Ardoisière

Prof : bon donc heu rien de: rien de mieux c'est ça/

Etu : rien de: [bah on a:

Prof : [ou ou ou à peine

Etu : on a retouché [la: les couleurs

Prof : [re re retravaillé les couleurs ouais

Etu : ouais

(0.5) *(montre la photo suivante sur l'écran d'un ordinateur)*

Etu : et pour celle-ci on a sélectionné celle qui été la: heu

Prof : bon dans [l'idéal le format/

Etu : [la plus bordélique quoi très grand (rires)

Prof : ouais

Etu 2 : [tirage photo ouais

Etu : [on ai- on aimerait faire un tirage photo de: de très grand format et éventuellement [les disposer dans une heu [une pièce [un peu cloîtrée

[(geste 1)

[(geste 2) [(geste 3)

[et mettre [une [photo sur chaque heu

[(geste 4) [(geste 5)

[(geste 6)

Prof : [on est pas dans une école de mimes

Etu : (*mimique, ramène ses bras le long du corps et ferme la bouche*)

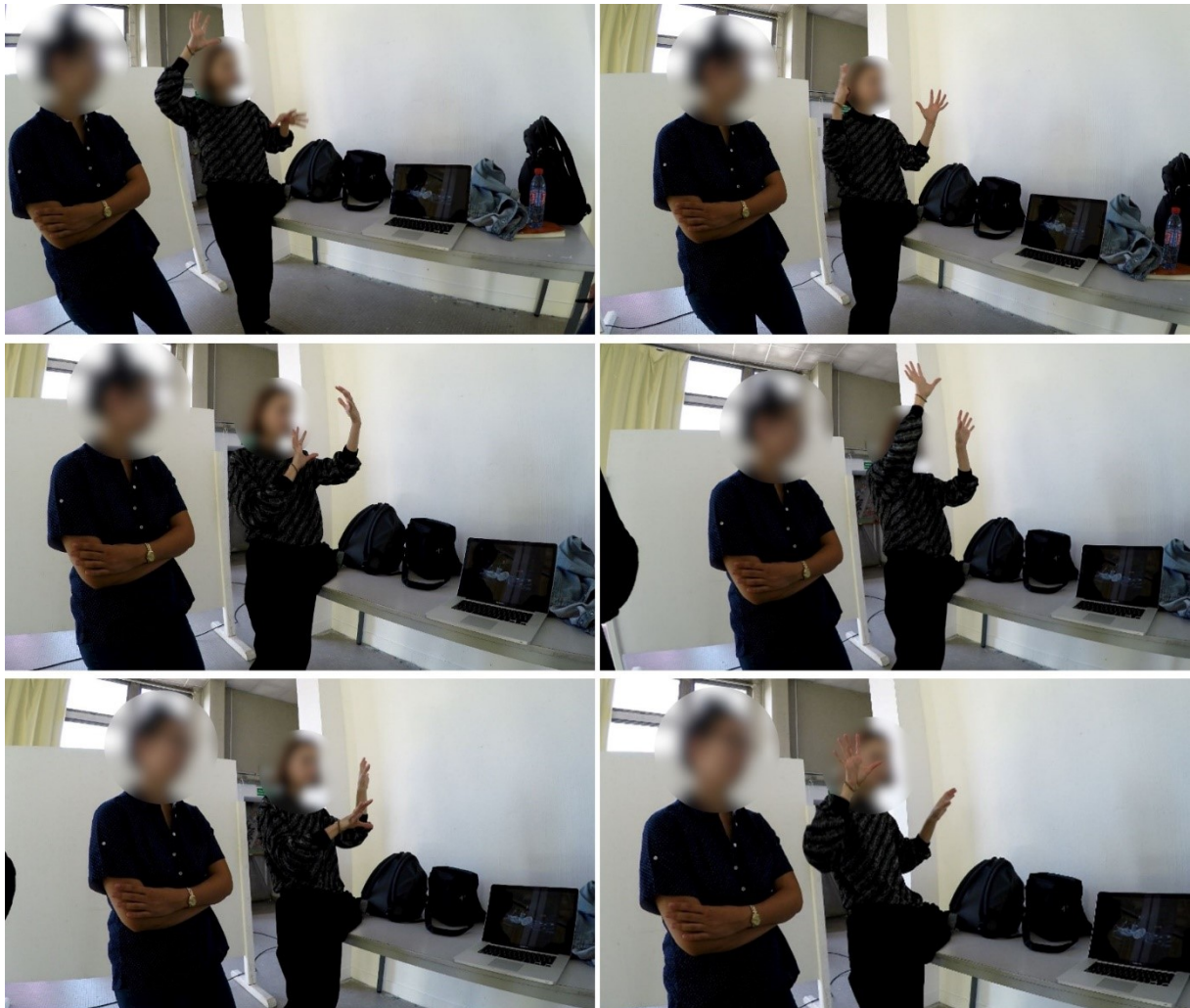
Prof : donc hop on a (.) un cahier ici (*tape avec son crayon sur le carnet*)

Etu : oui

Prof : on a sans doute un crayon (.) quelque part

Etu : mh

Prof : clac clac clac clac clac on fait un deux trois quatre petits dessins petits croquis



Projet Tente

Prof : donc donc c'est d'un: d'un point de vue très formel là

Etu : bah là c'était oui là c'était très formel moi j'avais mis les motifs ensem:ble j'avais mis [heu:

Prof : [mais dans le choix que tu as fait de tes: de tes heu: de tes différents morceaux de tissu

Etu : mh

Prof : comment tu l'as opéré ce choix là

Etu : bah là c'était heu: dans un stock heu: dans les endroits où je suis allé j'ai j'ai un peu pris ce que ce qui y avait

- (1.0)
- Etu :** et heu: quand je suis allé chez un tapissier dans le Lot et Garonne là c'était carrément heu le grenier d'une grange qui était rempli de tout ce: tissu et il m'a dit de me servir et j'avais pris les: les heu mh: les blocs de: d'échantillons heu: qui se font plus en production et du coup ils en ont plus besoin pour les montrer aux clients
- Prof :** parce que moi ce qui me frappe c'est justement qu'ils sont déjà assez datés
- Etu :** oui c'est ça
- Prof :** c'est pour ça je voulais savoir si c'était un choix tout à fait assumé de ta pa:rt de dire voilà moi je (.) je comme ça je: choisis des des: matériaux qui renvoient déjà heu- c' que j' veux dire heu passé même s'il est proche heu
- (1.0)
- ou si c'est simplement pour la: pour la dimension heu plastique esthétique visuelle heu:
- Etu :** j'avais pensé un peu à ça parce que (0.5) j- je heu je m'étais un petit peu inspiré pour réfléchir à ce croquis par exemple de:: mh de (0.5) des des des:: mh tentures de chasse du moyen-âge\ (.) où y avait les scènes de chasse avec des animaux sauvages et j'avais fait- j'avais je m'étais dit que je pouvais coudre une pièce par-dessus heu:: une un patchwork et le le tendre [par exemple comme une toile
- [(regarde prof)
- (1.0)
- Etu :** et j'avais réfléchi comment morceler justement les formes pour faire ça et (.) après donc je m'étais dit comme c'était hors cadre qui fallait un peu heu un peu s- sortir le: le: mh (0.5) sortir la la forme pour faire plusieurs plans
- Prof :** (*hochement de tête*)
- Etu :** mais après vous j'avais heu parlé avec vous [et vous m'aviez dit que: heu
- Prof :** [(regarde l'étudiant)
- Etu :** si jamais [je voulais montrer quelque chose heu d'animal et: par rapport à à: à la nature heu à la campagne à à la forêt tout ça il fallait que ce soit plus clair et plus: plus: explicite (regarde prof)
- (1.0)
- Etu :** et du coup vous m'aviez dit de trouver carrément des: des des morceaux d'animaux comme des des peaux parce que en fait ça ça se rap[porte
- Prof :** [(mais tu m'avais ramené d'ailleurs y m' semble/ (.) non/ [t'avais (t'avais)
- Etu :** [bah là j'ai dans dans ma tente (*se dirige vers la tente et soulève un pan*)
- Prof :** dans ta tente donc
- Manu :** (*rires*)
- Etu :** heu: ce sera plus clair de l'autre côté (1.0) mais pour l'instant (.) en fait j'ai trouvé un bois (sort la branche de la tente) qui ressemble à un bois de cerf (.) parce que c'est très dur à trouver les bois de cerf mais bon (0.5) comme c'est un bois et qu'on appelle ça un bois de cerf heu c'est assez clair
- Prof :** d'accord
- Etu :** et ensuite (*tire des fourrures vers l'entrée de la tente*) j'ai heu: (0.5) trouver un renard et heu un chevreuil (1.0) chez un tanneur artisanal (1.0)
- Etu :** et heu: et en fait en réfléchissant je me suis dit (0.5) je me suis posé sur la question de la cabane (1.0) parce que y a toujours cette heu: cette toile tendue et la cabane et le chasseur (1.0) et (0.5) heu:: parce qu'en fait le la la chasse maintenant est (.) plutôt démodée en fait (0.5) y a des: des- (1.0) 'fin c'est pas un truc (.) auquel les jeunes sont vraiment intéressés et y faut passer un permis de cha:sse y'a (.) plein de choses comme ça (0.5) et c'-même y'a: beaucoup de mouvements heu souvent de de: de protection des animaux ce qui fait que la chasse est vraiment en: en déclin et à assez mauvaise réputation (0.5) et du coup

- en fait en récupérant tous ces tissus un petit peu démodé ça rappelle un petit peu le: l'intérieur heu vieillot de toutes les maisons des: 'fin souvent des maisons des chasseurs
- Prof :** ils seraient très contents les chasseurs (*se lève [en souriant]*)
- Etu :** [(rires)]
- Prof :** (*rires*)
- ils seraient contents que tu leur dises ça les chasseurs je sais pas moi c'est une population que je ne connais pas particulièrement
- Etu :** bah je j'suis beaucoup allé chez des: des personnes âgées tout ça heu le: les personnes chez qui j'ai j'ai grandi- ma nourrice ce genre de- puis j'ai toujours vu ces ces tissus un petit peu heu
- Prof :** donc ça a une proxi[mité heu j' veux dire heu
- Etu :** [démodés]
- Prof :** avec ton histoire personnelle
- Etu :** ouais ouais un peu ouais
- Prof :** d'accord

Projet Couleurs sur verre

- Etu :** je sais pas si: heu (0.5) quoi dire de plus que la dernière fois que ce qu'on avait vu
- Prof :** bah tu vas déjà me rafraichir la mémoire
- Etu :** heu j'avais commencé par faire des trucs [heu::
- Prof :** [et et et re- et:
- Etu :** à des:
- Prof :** repositionner (0.5) voilà (.) le travail de quoi il part
[vous pouvez juste baissez la musique s'il vous [plait parce que c'est un peu:
[(s'adresse aux autres étudiants)]
- Etu 2 :** [(pardon)]
- Etu :** je voulais faire des heu: [des sortes de fixés sous verre mais heu:
[(tourne l'objet pour le rendre visible)]
bon là il est cassé (.) mais heu (0.5) heu (0.5) [j'avais f- j'avais commencé à faire des fixés
[(saisit l'objet et le montre)]
sous verre comme ça avec heu [des couleurs heu vives et heu en ()tion
- Prof :** [(saisit l'objet, l'observe, le retourne)]
- Etu :** et heu en laissant des gros empâtements derrières (ou des) volumes
- Prof :** [(cherche à poser son carnet pour manipuler l'objet des deux mains)]
- Etu :** [ce que j'ai fait là
- Prof :** attend
- Etu :** [en monochrome
[(retourne la plaque de verre pour rendre visible le monochrome - objet 2)]
- Prof :** (pose son carnet)
- Etu :** celles-là sont pas cassées donc y a un côté où il y a [la matière peinture
[(retourne l'objet)]
[et l'autre heu la couleur (1.0) qui ressort plus
[(retourne à nouveau l'objet)]
- Prof :** (pose le premier objet sur son [socle])
- Etu :** [et après heu
- Prof :** (saisit l'objet 2)
- Etu :** () prenez-le hop

Prof : *(observe l'objet 2 attentivement)*

Etu : *(montre l'objet 1)* et après comme ça à m- à mettre des coups de marteau dedans ce que j- ça compose un petit peu la: la peinture heu bah avec les fissures et les éclats
(1.0)

Etu : alors ceux-là je compte pas les casser (0.5) parce que je compte les garder en monochrome (0.5) en:- comme ça heu problème c'est heu c'est que je sais pas comment les heu disposer en fait (.) je cherche encore j'ai des supports pour les mettre mais je trouve que ça fait un peu décoration de mémé

Prof : décoration de mémé est est est est une heu comment dire (.) c'est pas mal de dire décoration de mémé parce que je suis assez d'accord avec toi (.) c'est-à-dire que quand tu fais ça tu les fais glisser vers un [objet très décoratif

Etu : [ouais

Projet Livres

Prof : alo:rs (.) alors attends est-ce que j'avais pris des notes heu de: pour heu comment elle s'a- elle s'appelle- à mon avis c'est Makeda qu'on a vu hein tout à l'heure

Etu : mh

Prof : c'est ça
(écrit sur son cahier pendant 25 secondes)

Manu : tu connais Marcel Broodthaers/

Etu : heu oui

Prof : *(arrête d'écrire, regarde l'étudiante, rires)*

Etu : surtout que j'ai fait heu:
[...]

Prof : bien (.) alors excuse-moi (1.0) ton:: prénom:/

Etu : Lucille (.) Martin

Prof : Lu:ci:lle

Etu : avec deux L

Prof : ah oui toi t'es- j' sais pas pourquoi t'es: la première

Etu : ah

Prof : oui c'est parce que j'avais du te voir en premier [j'avais noté puis- mais

Etu : [oui: je pense que:

Prof : mais j'avais rien noté (0.5) donc: allons-y (0.5) donc est-ce que tu peux nous: (0.5) redéfinir assez rapidement de quoi t'es parti: (.) [comment tu développes

Etu : [heu:

Prof : les pistes (.) hein

Etu : j'étais parti donc heu sur une idée heu un peu heu plus narrative avec beaucoup d'éléments et du coup l'idée qui a été retenue c'est l'idée du débordement de la matière avec- heu d'un objet: et du coup l'objet que j'avais choisi c'était les livres (.) à la fois parce que du coup ça a une heu: c'est: (.) 'fin du coup vu j'ai un rapport à l'écriture j'avais aussi- c'est des objet qui me parlent et c'est des objets que je trouve intéressant heu au (.) au niveau de la forme et que je trouve que c'est très symbolique aussi de les faire déborder de quelque chose et que ça peut appeler à (.) ça peut appeler à plein de sens et plein de: de relations et après y avait aussi l'idée notamment de travailler avec heu les livres en tant qu'objet heu:

Prof : mh mh

Etu : seulement et en tant que forme et pas seulement en tant que objet symbolique (.) donc heu: deux travaux heu deux travaux différents

Prof : quelles différences tu fais entre objet/ et objet symbolique/

Etu : bah

Prof : parce que tu as l'air de de de toi de faire cette différence

- Etu :** bah y heu: justement c'est que: déjà moi j' - il a fallu que je mette de la distance pour arriver à travailler avec les livres parce que les livres c'est quelque chose de qu'à qui est à quelque chose d'assez heu pas sacrée mais presque [()]
- Prof :** [oui si si bien sûr (.) c'est ta relation
[...]
- Prof :** mais en même temps on ne peut pas ne pas par exemple [là
- Etu :** [voilà c'est ça
- Prof :** voir les titres voir heu les illustrations que ce sont des livres de poche (0.5) t'as pas=
- Etu :** =oui
- Prof :** je veux dire c'est pas des livres de la pléiade
- Etu :** c'est ça
- Prof :** pour être un peu provocateur (.) [tu vois
- Etu :** [oui oui
- Prof :** donc c'est- ce sont des livres bon marché: des livres de poche heu: donc est-ce que (0.5) heu maintenant aujourd'hui heu ton choix s'oriente vers n'importe quel type de livre ou vers certains types de livre /

Projet Dessin et grillage

- Etu :** j'ai essayé de faire quelque chose en' entre le figuratif et l'abstrait heu pour évoquer un corps (.) et::
- Prof :** ce que t'avais pas commencé au départ [ça ça ça
- Etu :** [non
- Prof :** ça s'origine pas dans un: dans des dessins dans des images
- Etu :** [heu bah j'avais fait
- Prof :** [t'étais parti du matériau d'un matériau parce que t'a commencé par nous dire voilà tu tu
- Etu :** le j'étais parti du grillage
(1.5)
- Prof :** ouais (.) et pourquoi déjà parce que j'essaie de de (*geste de la main*)
- Etu :** [heu:::
- Prof :** [de reconnecter qu'est ce qui t'intéressais dans ce matériau là
- Etu :** c'était pour heu ch' heu donner des effets graphiques au: matériau du grillage en fait (.) du faire penser au dessin alors que c'est juste une matière assez régulière
- Prof :** donc l'id' au départ t'étais parti du dessin
- Etu :** ouais
- Prof :** t'avais fait des heu dessins non /
- Etu :** oui
- Prof :** tu peux me: me les heu: remonter /
- Etu :** (*part chercher son carnet*)

Projet Cire et tissu

- Etu :** je l'ai laissé chez moi
- Prof :** tu le ramènes demain [hein
- Etu :** ouais je vous le ram[ène demain
- Prof :** [il faut il faut que vous mon' dans votre présentation ce que j'expliquais il faut que vous montriez toutes les étapes du travail hein
- Etu :** ah j'ai pris: des photos: [heu de:
- Prof :** ok

- Etu :** de tout ce qui fallait
- Prof :** que que que tu puisses rapidement expliquer aux autres comment t'as travaillé ta ta ta ta ta hein/
- Etu :** bien sûr (.) et du coup en fait j'ai essayé de faire un: j'avais fait un autre patchwork histoire de (.) m'affilier un plu un peu plus avec le patchwork et puis du coup j'ai essayé d'en faire un avec heu (.) plus de la tapisserie parce que c'était une matière plus épaisse et: ça me plaisait plus de travailler avec ça (.) et en gros j'ai essayé de faire plusieurs expérimentations en fait (.) je voulais travailler avec de la cire aussi
(regarde l'enseignant qui lui regarde les objets posés au sol)
et heu du coup je suis peu satisfait parce que ça m'a un peu heu
- Prof :** qu'est-ce que tu avais imaginé qui fait que maintenant tu es peu satisfait/
- Etu :** ah heu alors bah en fait j'avais: *(se penche pour prendre un échantillon de tissu)* en premier lieu j'avais déjà fait un test sur ce bout et en fait *(le tend vers le prof)* j'aurai préféré (effleure la surface) que ce soit quelque chose de beaucoup plus *(le prof touche l'échantillon)* lisse comme ça (.) *(je touche la cire)*
- Prof :** beh parce que t'as pas mis suffisamment de cire
- Etu :** ouais: bah j'en ai j'en ai pas assez en fait et du coup là
- Prof :** bah il faut que tu te donnes les moyens
- Etu :** oui oui bien sûr oui
- Prof :** c'est à dire que faut pas que t'en restes à ça
- Etu :** ah non non [j' comptais pas en rester à ça
- Prof :** [là y:: (.) recouvre recouvre recouvre
- Etu :** beh là du coup en fait ce que je pensais faire c'est justement garder cette heu: enfin c'est-à-dire que je suis pas satisfait et à la fois je peux aller sur quelque chose d'autre qui pourrait je pense heu plus me convenir
- Manu :** mais tu voulais mettre la cire pour faire quoi/
- Etu :** heu en fait j' je pensais enfin j'avais: je pensais faire un: une couche au-dessus pour faire comme un peu une heu: comme une glace au-dessus en quelque sorte
- Manu :** d'accord
- Etu :** une glace à tapisserie
- Manu :** d'accord
- Etu :** et au final ça a donné heu
- Prof :** °une glace à tapisserie°
- Manu :** (rires)

[...]

- Etu :** et du coup là du coup avec ce travail-là en fait ce que j'ai trouvé intéressant ce que maintenant la cire vu qu'elle a imprégné heu ce tissu-là c'est que quand on essaye de la toucher c'est que ça fait des des (0.5) des traces
- Manu :** des craquelures
- Etu :** des craquelures
- Prof :** mh mh
- Etu :** et du coup maintenant je comptais travailler sur ces craquelures-là
- Prof :** d'accord
- Etu :** et utiliser en fait le tissu comme heu comme support tout simplement (0.5) et: la cire comme ustensile

Projet Installation mini

- Etu :** [et du coup heu
- Prof :** [alors tu me rafraichis un peu la mémoire par rapport à: heu:
- Etu :** oui oui alors moi je suis parti sur heu: donc d'abord j'ai collecté beaucoup d'objets qui me plaisaient pour leur heu: plasticité
- Prof :** mh mh
- Etu :** et donc c'est c'est pour la plupart des des petits objets (.) un peu: qui rappelle quelque chose de précieux
- Prof :** d'accord
- Etu :** de fin (.) et l'idée c'est de coloniser un espace avec un assemblage d'objets qui forment un peu une archi- une architecture
- Prof :** mh
- Etu :** donc de de voir comment heu du coup [] plein de de choses différentes heu à certains endroits en fait avec des fois des des mélanges d'objets (.) des fois voir comment je peux les faire tenir et: et les élever en fait parce que c'est ça mon gros problème (.) c'est heu de faire tenir tout ça et: aussi de de voir qu'est-ce que- comment ça évolue dans le temps parce que il y a une certaine fragilité qui vient du fait que mes objets sont plutôt fins et heu un peu délicats ou pas facile à à coller et du coup ça se casse souvent la figure donc je suis des fois obligée de refaire (.) des fois je je suis obligé de garder aussi (.) quand c'est tombé (.) parce que je peux pas tout enlever et tout reprendre du coup aussi d'accepter que des fois ça se casse la fi' la figure et bah pour commencer à élever quelque chose: donc voilà
- Prof :** d'accord (.) et heu heu quand tu parles tu heu c- tu emploierais le terme d'élévation/
- Etu :** oui parce que heu en fait je suis partie heu du bas
- Prof :** parce que tu pourrais par exemple heu coloniser uniquement au sol [pour reprendre ton:
- Etu :** [oui
- Prof :** tu pourrais très bien dire voilà c'est je j' vais j' vais j' vais procéder à (.) à à cette heu: comment dire heu: à cette dynamique heu colonisatrice mais mais mais mais uniquement heu au sol
- Etu :** oui (0.5) [mais heu en fait c'est j' pense que: c'est plus un défi du coup de d'essayer
[(se retourne vers l'installation)
de grimper
- Prof :** d'accord
- Etu :** heu 'fin peut êtr' ()
- Prof :** donc y a y y y peut y avoir l'idée de de (.) de la chute imminen:te de quelque [chose qui heu:
- Etu :** [oui il y a ça
aussi
- Prof :** aussi
- Etu :** que: du coup c'est un équilibre un peu fragile (.) y a des trucs que je sais pas trop si ça va tenir jusqu'au bilan et justement c'est un peu un test aussi heu
- Prof :** et le fait que ça ne tienne pas est-ce que pour toi ça: ça peut ouvrir heu: un certain nombre de questions
- Etu :** ben:: oui parce que (.) c'est vrai que au début je m'attendais à ce que tout tienne en fait
- Prof :** ouais
- Etu :** et: plus je travaille avec ces matériaux-là
- Prof :** oui
- Etu :** plus du coup je me rends compte que quand ça tient pas ça fait autre chose (.) et c'est pour ça que des fois je le laisse des fois je reprends et: c'est cette question-là aussi de: est-ce qu'on peut laisser les choses s'effondrer 'fin
- Prof :** parce que (.) d'une certaine façon heu c' que c' qui serait sous-jacent c'est un rapport entre:

construction (.) le fait donc si je construis j'ordonne des choses et le désordre

[...]

Prof : mais (1.0) il y a aussi la dimension de l'accumulation

Etu : oui

Prof : donc comment est-ce que tu l'as:: comment est-ce que tu l'as comment dire heu: tu la penses tu la produis cette accumulation/
(0.5)

Prof : est-ce que ça veut dire que là par exemple on est dans un dans une étape

Etu : mh mh

Prof : est-ce que tu vas continuer c'est-à-dire est-ce que ça va proliférer/ est-ce que ça va s'accumuler/

Etu : oui c'est ça c'est heu au fur à mesure il y en a de plus en plus en fait

Prof : donc parce que il y a quand même quelque chose qui est

[...]

Prof : on- y me semble qu'on en avait parlé maintenant ça me revient (.) l'idée que tu te sois heu comme ça isolée du reste de: de l'espace

Etu : mh

Prof : heu: mh heu:: est-ce que est-ce que ça tu peux: en en dire deux trois mots/

Etu : l'idée que ce soit à part/ dans un petit coin/

Prof : que tu aies choisi: de te mettre dans un coin: d'avoir heu cette cloison qui clos encore plus l'espace qui heu:

Etu : ben:
(3.0)

Etu : je sais pas trop comment l'exprimer mais: ça part de: de l'idée que pour commencer à coloniser un espace il fallait que je lui trouve un espace ca-rac-téristique (.) c'est à dire heu: qui me semblait heu déjà fournir quelques as-pérités °en gros°

Prof : oui

Etu : et du coup heu: donc j'ai fait le tour un peu des salles et

Prof : oui

Etu : c'est justement en ouvrant la porte que j'ai trouvé a- que j'ai trouvé ce coin (.) et: je travaille pas mal sur le fait- des choses qu'on découvre (0.5) ou qui sont cachées

Prof : d'accord

Etu : et: aussi le fait que ce soit un peu à part je pense que ça m'aide à: à réfléchir en fait tout simplement (0.5)

Etu : à réfléchir cette cette construction
(0.5)

Etu : et: (.) comme si c'était un peu c'était un peu un monde à part aussi
(1.0)

Etu : des fois je le regarde et je me dis tient c'est drôle heu si y avait des personnages qui vivaient là (0.5) 'fin bon c'est c'est un peu à part mais: (.) l'idée que ouais c'est: (0.5) surtout que c'est: c'est quelque chose à part et quand je reviens ici pour faire ce: ces assemblages je suis pas du tout dans un même état d'esprit par exemple quand je sors (.) pour heu 'fin voir les photos sur l'ordinateur ou ce genre de choses-là (0.5) je sais pas si c'est très clair (rires légers)
(1.0)

Prof : si: 'fin je comprends ce que tu veux dire heu mais j'ai l'impression que: quand tu dis ça (0.5) moi en tous les cas (.) ça me fait penser: (.) aussi (.) à c'- quand les enfants jouent

Etu : mh

Prof : ils installent
Etu : oui c'est vrai
Prof : ils installent des heu: espaces et et et parfois c'est justement un espace confiné
Etu: mh
Prof : heu:: (0.5) et cet espace confiné il est aussi propice il est propice- notamment heu: moi ce que je te conseille c'est y a un texte heu: 'fin c'est c'est une heu transcription d'une conférence de Michel Foucault
Etu : mh mh
Prof : qui s'appelle qui est un texte connu sur heu la notion d'hétérotopie
Etu : mh mh

[...]

Prof : après moi y a un y a un terme- parce que j' su- j' sui' assez sensible aux termes
Etu : mh mh
Prof : tu as parlé de coloniser
Etu : oui
Prof : donc pour moi le terme de colonisation ça renvoie à la question du territoire
Etu : mh mh
Prof : °hein° (0.5) donc ça veut dire qu'est-ce que c'est que de (.) d'une certaine façon circonscrire un espace qui deviendrait
Etu : un terrain de jeu
Prof : heu un réceptacle qui créer un territoire
Etu : (*hochement de tête*)
Prof : d'une d'une certaine façon
Etu : oui
Prof : donc peut être que ça serait là aussi intéressant que tu fasses toi-même des recherches par rapport à des artistes ou des auteurs ou des cinéastes qui ont abordé comme ça heu cette question du territoire dans quelque chose qui se joue aussi dans un basculement (.) d'échelle

Projet Installation mini - Rendu

Etu : chacun peut venir voir (.) je la laisserai comme ça (.) on aurait juste une entrée possible mais en gardant la piè- l'aspect confiné de l'espace parce que c'est important pour moi (0.5) (*fait pivoter la paroi*) donc en fait heu pour ce projet (0.5) je suis parti: d'abord des matériaux (.) que j'ai récoltés (1.0) qui sont heu pour moi intéressants pour leurs qualités plastiques c'est à dire qui soient heu assez précieux ou en tout cas qui donne u- un: un aspect précieux (.) ou plutôt fin (.) ou: fragile et j'ai essayé de: de les assembler dans une sorte d'architecture en: en tenant compte vraiment de l'espace dans lequel je les ai inscrits (0.5) qui est d'abord bah cet encadrement de fenêtre (0.5) qui donne sur une cour de récréation (*tousse*) et donc heu je me suis un petit peu approprié ce coin de: de pièce comme heu: comme mon terrain de jeu où je peux heu créer heu tout un (0.5) une architecture alors ça pourrait être aussi vu comme un une sorte de: de petit monde (.) un peu heu abstrait mais qui en même temps pour moi heu raconte une histoire ou au moins raconte plein d'histoires de () ce: heu c'est: (.) c'est vraiment l'idée de: aussi de: le fait de s'étendre/ (.) parce que je suis parti plutôt du bas et des briques qui étaient déjà là pour heu gagner de la place au sol et aussi heu en hauteur (.) et du coup cette élévation elle m'a fait me poser plein de questions sur heu comment on fait tenir les choses comment heu: (0.5) sans justement qu'elles soient collées parce que cet espace ne m'appartient: pas heu: alors je me le suis approprié (1.0) mais heu rien n'est définitif dans ce travail et je joue justement sur heu l'équilibre entre heu ce que j'arrive à faire tenir et ce qui menace tout le temps de s'écrouler (0.5) d'ailleurs j'ai eu

plusieurs fois heu (rires légers) des des pas mal d'objets qui sont tombés: des: des choses qui se sont détruites(.) et: certaines fois je les ai laissées d'autres fois je les ai reconstruites (.) donc pour moi c'est important de parler de: de ce qui est brisé d'ailleurs y a pas mal de: d'éclats de verre (.) j'aime beaucoup ce cet objet et heu: et tout en restant dans un: dans un univers un peu magique aussi et heu voire même un peu heu spirituel parce que je me suis aussi pas mal inspiré heu des: des autels heu hindous (0.5) qui sont très: très chargés (.) donc heu l'idée de d'accumulation et de quelque part un peu d'offrande avec heu tout un tas de petits- petits objets qui sont là comme heu comme si on les avait offerts en fait

Prof : offert à qui/

Etu : ben heu ça pourrait être heu à un dieu bien sûr parce que pour moi le spirituel c'est assez important mais heu: on pourrait le voir aussi comme une sorte de d'hommage à: à l'enfance un peu comme on on en parlait avec heu avec Théophile parce que (0.5) ça fait ça fait vraiment jeu avec heu les petits bonbons 'fin tous ces petits objets qu'on récupère (tousse) et voilà et: (1.0) et oui donc heu en hommage à qui et bien (1.5) en fait chacun (aurait) un peu sa réponse pour moi c'est: c'est assez (.) intérieur

[...] (les 15 dernières secondes sont difficilement audibles)

Projet Design plaque tactile

Etu : c'était un mur tactile qui quand tu touches ça fait du son

Prof 1 : ouais mais remets remets p't-êt' recontextualises parce que heu

Etu : sur le contexte bah c'est en rapport avec mon mémoire mais heu voilà c'est en rapport avec la maladie d'Alzheimer

Prof 2 : ah oui

Etu : c'est pour faire des murs interactifs

Prof 2 : ()

Etu : voilà c'est ça tout à fait

Prof 2 : ouais je m' rappelle

Etu : et heu et donc ce principe-là faut imaginer ça en grand donc c'est pour ça que j'en avais fait trois c'était pour les aligner et les trois possèdent un morceau de musique différent

Prof 2 : ah oui d'accord

Etu : y en trois différents (.) donc y a le premier (lance la musique) donc c'est çui-là (.) le premier (9.0) sur le deuxième il devait y avoir celui-ci (lance le deuxième morceau) (4.0)

Prof 1 : j'aime bien çui-là

Prof 2 : c'est à chaque fois des () différents

Etu : et sur le troisième (lance le 3ème morceau) il devait y avoir celui-ci (14.0) donc pourquoi j'ai pris ça c'est parce que c'est des sons assez quand même heu 'fin joyeux on va dire mais les autres y sont quand même assez perturbant j' trouve=

Prof 1 : =mh mh=

Etu : =tout l'album c'est assez (.) angoissant

Prof 1 : peut-être

Etu : et: faut surtout pas heu ce genre de son pour ces malades-là c'est pour ça qu' j' suis partie sur celle-là parce que j' la trouve quand même assez gai

Prof 1 : mh mh

les notes de musiques elle sont heu (.) 'fin voilà c'est assez attrayant en fait

Prof 2 : après c'est subjectif ça heu

Prof 1 : ouais c'est subjectif

Etu : [ouais c'est subjectif

Prof 2 : [c'est pas heu

Prof 1 : mais on mais on peut l'entendre 'fin après heu

Etu : j' trouve ça plus attrayant

Prof 2 : ouais ouais

Etu : ce [genre de petite 'fin
[(*lance la musique*)

Prof 2 : mais

Prof 1 : non c' qu'est extrao[rinaire

Prof 2 : [j'aime bien l'installation c'est bien l'idée d' la (lumière)

4:54 **Prof** : c'est pas mal ça aussi on dirait de la musique électronique

4:59 **Prof** : c'est vachement bien ta piste c'est super hein (.) j'aime bien la réponse et puis l'ampoule qui renvoie à la pièce

5'10

Etu : alors ouais, je sais pas si je garde l'ampoule ou pas

Prof : moi je suis assez d'accord je je crois qu'il faut la garder

Etu : il faut garder la lumière tu penses

Prof : bah ouais parce que tu sais je pense que même dans dans le dans l'histoire de de de cette maladie⁹⁸ heu y a le son mais je pense que la lumière aussi c'est [c'est un élément qu'est vachement important

Etu : [ah oui oui c'est hyper important (.)
bien sûr

Prof : donc heu tu vois je pense que heu

5:50 **Prof** : ouais ouais c'est pas mal ouais

5:55 **Prof** : j'aime bien ton projet (.) bravo

Projet Palimpseste

Etu : heu: cette pièce elle se trouve dans une: pièce totalement blanche\ (.) et heu: (.) et du plafond faut imaginer des casques qui diffuseraient heu: pour les gens qui rentrent dedans heu: l'album que vous nous avez passé (0.5) avec des stylos aussi qui eux son:t suspendus au plafond par des élastiques pour que on puisse heu écrire heu sur les murs sur les parois [et cetera

Prof : [donc c'est le visiteur qui é- qui écrit=

Etu : =ouais

Prof 2 : d'accord

Etu : et heu:: mh et les murs sont blancs pour que: pour qu'il y est bien une transparence entre l'intérieur et: (.) et l'extérieur de la pièce\
(0,5)

Etu : heu: ensuite il faut que:: je pense heu: au dispositif d'entrée mais heu mh: marie elle m'avait fait penser au: au rideau heu: (0.5) au rideau en caoutchouc qu'on trouve pour rentrer dans les espaces heu: froid

Prof : mh

⁹⁸ Projet portant sur la maladie d'Alzheimer

(1.0)
Prof : [en plastique
Etu : [et heu [ouais
Prof : [c'est du gros [plastique heu rigide
Etu : [en plastique et heu:
 [cette paroi serait opaque et toutes les autres transparentes
Prof : [des lanières
Etu : donc on rentre dans une pièce et on voit rien puisque ça c'est opaque et de l'autre côté
 tout est transparent
 [...] coupe de 17 secondes
Prof : ok alors et et comment comment (.) juste pour savoir parce que à un moment donné heu
 heu: si tous les au:teurs acteurs heu remp heu 'fin:: mh: marquent (.)
Etu : ouais
Prof : heu l'espace plexiglas par un feutre ou j' sais pas quoi tout à coup heu si t'en a j' sais pas heu:
 300 heu: comment leurs écritures se se re- (.) y a y a quelqu'un qui efface tous les: quarts
 d'heure [y a y a
Etu : [nan: c'est des: des feutres indélébiles
Prof : donc ça veut dire que une [une écriture heu:
Etu : [ouais c'est progressif et heu et j' le laisse comme ça
Prof : un palimpseste (.) tu réécris sur le (en riant)
Prof 2 : ou un: cadavre exquis
Manu : (rires)
Prof : voilà mais ju' jusqu'où- parce que à un moment donné va y avoir un all over c'est-à-dire que

Suivi de projet – Exposition collective 5^e année

Etu : j'peux faire une p'tite flaque (.) mais c'est p'être mieux qu' y' en ait plus
 (5.0)
Etu : j'pense que j' vais en mettre (.) °un peu plus quand même°
Invit : () on peut toucher ou:=
Etu : =oui bien sûr (.) j'mets un peu d'essence pour voir/
Prof : essaye
Invit : la pierre elle boit un peu
Prof : ouais ouais ouais (.) elle doit en remettre tout le temps parce qu'en fait le sol penche
Invit : penche ouais
Prof : et y'a:
Etu : mais j'pense que si j'mets moins d'eau déjà ça part moins vers heu::
Prof : ça déborde moins facilement
Etu : ouais
Invit : bah en fait des fois quand on trace aussi: (geste de la main) quand on a cette trace
 d'humidité mais après tout dépend si vous êtes vraiment très: heu: très bancaire heu mais
 normalement l'eau à un moment donné quand y a une première trace
Etu : ça marche
 (1.0)
Etu : ou pas (rires) quand on descend heu ça dépend
Prof : en tout cas y a l'odeur
Invit : () donc pas d'allumette hein (rires)

- (4.0)
- Etu :** ça marche vraiment que quand y a de l'eau hein (.) c'est incroyable (.) là j'ai essayé heu y a pas d'eau ici en fait
- Prof :** *(observe la pièce et tourne autour, se rapproche de Suzana)*
- Etu :** *(rajoute de l'eau)*
- Invit :** *(en aparté avec Prof)* () parce que du coup on a l'impression (qu'elle est) trempée
- Prof :** *(hochement de tête)*
- Invit :** alors que tout à l'heure on avait l'impression qu'elle avait une tenue
- Prof :** *(hochement de tête)*
- Etu :** *(verse de l'eau doucement)*
- Invit :** peut-être si elle donne une consistance à l'eau (.) peut-être *(rire léger)*
- (2.0)
- Invit :** ça fait des perles
- (9.0)
- Etu :** c'est marrant qu' ça se mélange pas aussi du coup oui nan ça () j' veux dire que heu du comme le sol est imbibé d'essence l'eau fait des:: fait des tas en fait
- Invit :** fait des: oui ()
- Etu :** mh
- (5.0)
- Invit :** *(tourne la tête vers Prof)* (tu vois c' que:)/[()]
- Prof :** [(hochement de tête)]
- oui c'est intéressant ta remarque oui
- Invit :** du coup elle perd son volume en fait parce qu'on enfin moi j'avais remarqué la pièce (quand elle était sèche) et du coup quand elles sont (.) moi c' que j'ai remarqué en les voyants la première fois c'est qu'elles ont une manière de se tenir étrange, elles sont figées
- Etu :** mh
- Invit :** donc elles sont figées dans la cire (.) c'est pour ça que tout à l'heure j'ai demandé à toucher et du coup quand vous mettez l'eau on a l'impression que ce qui au début paraissait figé (.) là devient trempé (.) et du coup j' trouve qu'elle perd dans heu
- Etu :** mh ah ouais/
- Invit :** de la magie qu'elles avaient pour moi au début
- Etu :** d'accord
- Invit :** mais heu:
- (2.0)
- Etu :** bah [en fait ça s' ça s' rapproche du plus du
- Prof :** [du coup (y avait un effet/) trompe l'œil
- Etu :** ouais plus plus fort ouais mh
- (2.5)
- Etu :** mais ça elles auront pas ça quand elles seront en bronze mais heu mais j' trouve que
- Prof :** ()
- Etu :** hein/ (.) vous trouvez ça mieux au sec
- Invit :** moi j'avais préféré [sec
- Etu :** [ouais (.)
- Invit :** [parce que je ne m'expliquais pas la forme
- Prof :** [mais c'est pas inintéressant parce que

- Etu :** mh
- Invit :** du coup heu:
- Prof :** c' heu j' trouve c' pl' c'est intéressant c' que tu remarques parce que heu: depuis t' à l'heure
(.) effectivement je je venais d' voir de saisir ce moment ou y a des- pas d'eau
- Etu :** mh
- Prof :** et effectivement ça fonctionnait heu
- Invit :** ()
- Prof :** ça questionne plus la nature/ (.) de l'objet
- Invit :** mh mh
(2.0)
- Prof :** y a une belle flaqu' mais heu
- Invit :** (*rires*)
[°c'est ça° moi j'aime beaucoup les flaques d'ailleurs hein
- Prof :** [(*rires*)
- Etu :** [mh
- Invit :** [j' tiens à vous le dire (.) j'aime beaucoup les (ondes/) qui se:
- Prof :** y a y a ces différents bleus qui peut-être heu mh
- Invit :** bah en fait on a l'impression (.) c'est des cagoules/ (.) et du coup on a l'impression
qu'elles ont une heu (.) une manière de se tenir qu'est un peu [étrange
[mh
- Etu :**
- Invit :** et c'est c'est leur beauté
- Etu :** (*s'agenouille près de la sculpture*)
- Prof :** on est peut-être [plus dans une narration
- Invit :** [alor' (*geste du bras qui "jette au sol"*)
- on est plus dans une narration et en plus on s'explique pourquoi elles se tiennent comme ça
parce qu'elle (garde une/) transparence hein parce que::
- Etu :** (*sort la sculpture de la flaque*)
- Invit :** a:h j' trouve ça déjà mieux oui
(10.0)
- Etu :** (*ajoute de l'eau*)
- Prof :** (*se dirige vers un autre projet*) MARINE (*Etu 2*) c'est mieux sur l'écran
- Invit :** oh ou:ais
- Prof :** () comparer
- Etu 2 :** sur l'écran euh en projection/
- Prof :** en projection oui heu sur l'écran de projection pardon
- Etu 2 :** heu : ouais c'est vrai (0.5) c'est vrai (.) par contre je sais pas comment on fait pour le: le faire
en sorte qu' qui tourne tout l' temps
- Invit :** (*rires*)
- Etu :** (*se redresse et recule puis revient vers la sculpture*)
- Invit :** y a l'odeur (*rires*)
- Prof :** (*rires*)
- Etu :** bah l'odeur est importante [quand même 'fin :
- Invit :** [ah mais évidemment (.) l'odeur elle heu elle dit beaucoup de
chose et peut-être le liquide on on (.) nous rassure finalement
(3.5)
- Etu :** bah j'aime bien quand même la flaque d'eau moi je vous avouerai mais après heu j'ai un peu

- du mal à c'est parce que bon j' sais pas j'ai pour moi c'était: l'ensemble quoi (.) donc heu j'ai p' être un peu du mal à m'en détacher mais heu
- Invit :** nan mais moi j' ()
- Etu :** mais c'est vrai nan nan mais c'est heu c'est vrai que:: oui oui: nan mais c'est vrai que: le fait que ce soit moins transparent y a quelque chose de plus heu:: bah en elle devient plus plate aussi 'fin elle elle perd de vol' elle perd du volume un peu
- Invit :** puis elle perd son potentiel parce que là elle est un peu flasque alors que c'est la même pièce (.) parce qu'on voit de l'eau et donc on s'explique pourquoi elle est écrasée alors que tout à l'heure au contraire elle avait un potentiel
- Etu :** quand y avait pas l'eau/
- Invit :** quand y avait pas l'eau ouais (.) mais j'ai j'ai dit c' qui:
- Prof :** ouais ouais
- Invit :** c' qui me (.) c' que j' pense
- Etu :** parce que 'fin: (1.0) ouais 'fin [j'sais pas moi j'ai tendance quand même à la 'fin là comme ça (.) je sais pas j'en sais rien parce que heu c'était presque une autre présentation quand vous l'aviez vu heu: elle était sur sa plaque de bois avec heu avec le papier bulle (.) c'était encore autre chose quoi (.) ça peut être une proposition d'ailleurs (.) moi j'y avais pensé mais heu: (2.0)
- Etu :** mais là comme ça je j'sais pas (.) j'ai tendance presque à préférer quand elle est dans la flaque quoi (16.0)
- Invit :** c'est c' qui est très beau c'est qu' c'est une (cagoule qui est très lisse/) et très blanche
- Etu :** mh
- Invit :** et qu'elle a heu mh (1.0) qu'elle a une tenue qu'on s'explique pas et qui:: (1.0) et l'odeur elle est vraiment très (0.5) elle est très belle l'odeur d'essence en la voyant j'trouve là c'est assez fort (2.0) après dans la flaque d'eau y a quelque [chose de: (geste du bras qui jette au sol)
- Etu :** bah en fait c'était l'idée d' se projet c'était justement heu c' c'et objet quoi 'fin un objet un ce vêtement en fait [qu'on aurait enlevé et: jeté dans
- Invit :** [oui
- Etu :** un peu comme dans la: mhh dans l' caniveau quoi (.) c'est à dire que:
- Invit :** oui oui oui (.) oui oui
- Etu :** 'fin quand je rentre chez moi j'me déshabille j' jette mes vêtements au sol et ils s'aplatissent comme ça et: y a et j'ai toujours un peu regardé ça et j'su- et donc c'est voilà c'est l'idée d'un vêtement qu'on jette au sol de cette protection en fait qui heu abandonnée comme ça et qui heu (2.0) du coup l'idée de de de la flaque oui c'est un peu cette idée de: pour pour avoir pour pour avoir le geste mais que ce geste soit complètement figé en fait heu par heu parce que c'est pas c'est pas le tissu que j' présente c'est la le la sculpture quoi heu donc c'est comme:
- Invit :** mais y a he' bah je sais pas peut-être vous franchissez une limite quoi
- Etu :** ouais
- Invit :** parce [que bien-sûr il faut pa:s abandonner votre histoire
- Etu :** [p't-être que j'en raconte trop du coup
- Invit :** mais peut-être vous franchissez une limite où elle est vraiment jetée et () pratiquement mais peut-être il faut trouver la la la la limite (.) où où elle nous paraît encore être où elle a ce potentiel qu'elle qu'elle avait tout à l'heure parce qu'elle au fond elle elle

- elle raconte là ce vêtement moi j'ai je vois aussi une cagoule à la ()
- Prof :** c'est une cagoule là ()/
- Etu :** c'est une cagoule c'est une cagoule
- Invit :** c'est une cagoule
- Etu :** ouais ouais
- Invit :** donc heu
(8.0)
- Invit :** et elle a une facilité aussi 'fin voy[ez y a quelque chose de: la cagoule
- Etu :** [mh
- Invit :** mais y a aussi une fragilité y a aussi un [ce ce potentiel qu'elle a
- Etu :** [c'est pour ça 'fin: c'est pour ça qu' y a
[un coté où dans le papier bulle ça marche bien aussi quoi
- Invit :** [et heu: et le jeter heu
(6.0)
- Prof :** ouais c'est juste qu'on est un peu comme j' te dis dans un trompe-l'œil et ça neutralise un petit peu peut-être
- Invit :** mh mh
- Prof :** la réalisation en elle-même de la: de la cagoule
- Etu :** mh
- Prof :** pour d'avantage raconter une histoire qui heu (.) une autre histoire en fait
(4.0)
- Prof :** qui donne d'autre enfin qui rajoute des clés à ()
- Invit :** et du coup () l'expo hein
- Etu :** mh
(3.5)
- Etu :** après j' peux faire un::
- Invit :** en fait on est plus tranquille en voyant la flaque on est on est moins inquiet
- Etu :** j' peux faire un essai en ramenant la plaque et heu poser dessus pour voir (.) là
(4.0)
- Etu :** ouais/ j' fais ça/ je ramène la plaque et j' fais un essai heu de la mettre sur heu de la remettre sur la plaque en bois/ *(sort la sculpture en cire de la flaque et la pose sur un endroit sec, en l'occurrence une dalle du sol qui a la caractéristique d'être ronde et foncée alors que toute les autres sont rectangulaires et plus claires)*
- Invit :** (se tourne vers Prof) °elle est belle quand même, elle reprend de la force° (là vous la mettez face au mur bien alignée j'comprendrais)
- Prof :** elle reprend de la force hein
- Invit :** et puis là au moins en plus l'ambiguïté du du enfin l'ambiguïté
- Etu :** mh
- Invit :** là elle () mais en même temps on voit la tête mais en même temps on voit la cagoule mais en même temps on voit une chose fragile (.) et on la voit aussi écrasée mais en même temps elle a
- Etu :** ouais elle [est translucide ouais
- Invit :** [elle nous regarde (.) y a quelque chose qui
- Etu :** bah la lumière se reflète en fait donc on a l'impression que y a elle
- Invit :** mais c'est une belle pièce (*rires*)
- Etu :** (*rires léger*)
- Prof :** elle est presque heu phosphorescente aussi hein

Etu : bah on a on a [c'tt' impression
Invit : [oui oui là avec la lumière
Etu : bah on a c'tt' impression là mais c'est en fait c'est une [c'est une illusion ouais
Prof : [c'est la couleur
Etu : c'est la couleur ouais
 (1.5)
Prof : mais ça on est vraiment [()
Invit : [oui oui elle a- la lumière elle est très crue elle est très froide
 (4.0)
Invit : mais en tout cas c'est une belle pièce
Prof : ouais c'est une belle sculpture hein
Invit : une belle sculpture (6.0)
Etu : bon du coup je: je: j'enlève l'eau pour pour voir (.) () on va laisser sécher et on
Prof : ouais
Invit : mh
Prof : et on regarde après
Etu : on regarde après

Situations de bilan

Projet Animation - Le temps

Etu : Alors m:: je pense que je vais commencer par vous parler de:: du temps (*rires*) qui est là heu
 rmh: (2.0) c'est heu encore assez frais (.) c'est pas du tout complet (.) il manque heu (0.5) il
 manque plein de chose (.) heu l'idée de départ c'est de faire soixante horloges (.) donc que ce
 soit assez long (0.5) heu mh:: (1.5) pour l'instant j'en ai heu dix (2.5) heu mh:: ok j'avais
 commencer par décrire c'que c'est et après (*rires*) et après j'déroulerai (.) donc y a heu: des
 horloges animées que je dessine heu et par-dessus viennent s'incruster heu des images
 d'actions heu hyper quotidiennes hyper triviales et qui se répètent (.) c'est à dire qu'à terme
 là j'ai vraiment que quatre heu actions (.) c'est vraiment peu (*rires*) ça fonctionne avec les dix
 horloges mais à terme j'aurai de toute façon moins d'actions effectivement que d'horloges
 pour qu'elles puissent revenir parce que c'est des actions qui reviennent heu la deuxième
 chose c'est que ces actions là en fait au début j'ai j'ai pas du tout pensé les deux choses
 ensemble (.) j'ai fait d'un côté les horloges et d' l'autre les images et heu en fait (4.0) (*souffle*
et inspire) heu m:: dans les images les actions en fait sont heu ralenties subtilement c'est à
 dire que quand on voit seulement l'image on s' rend pas compte heu:: j' me rend compte
 aussi là qu' ça (1.5) ça paraît pas forcément mais du coup le fait de superposer les deux
 images rend tangible le fait que effectivement pour lacer une chaussure heu un individu
 lambda mettra heu je sais pas entre heu 5 et 7 secondes et et là le plan dure presque heu
 vingt secondes (.) y a des hésitations et cetera
Prof 1 : et quel est l'en l'enjeu de c' travail/
Etu : heu l'enjeu du travail [c'est
Prof 1 : [qu'est-ce que tu cherches à montrer
Etu : de parler en fait du (.) je travaille toujours sur l'espèce de relativité du temps qui passe et
 heu:: en troisième année j'ai heu j'ai j'ai fait une pièce où j'ai fait compter soixante personnes
 de un à trois mille six cents et heu et j'obtenais comme ça heu c' qui aurait dû être une heure
 mais j'obtenais une heure quarante-cinq de décompte de temps qui qui qui déroule comme
 finalement leur propre temps et leur propre temps de vie devant la caméra et donc quand
 quand j'ai pensé à faire des horloges c'était un peu le pendant c'est à dire que je voulais faire
 comme bah j' le finalement c'est presque le même projet mais je vais le refaire juste et heu j'

veux que la mesure du temps soit juste mais j' veux qu'on voit que c'est quand même ma patte et donc j' vais pas juste filmer des horloges j' vais les dessiner parce que parce que j'accorde une certaine importance à ça (.) pareil en troisième année j'avais un film heu qui était comme un journal où j' m'étais dessinée en rotoscopie ici parce que ça ça passe par là j' veux dire (.) j'ai tout un travail autour du journal et donc de l'écriture et et le dessin reste une forme d'écriture

Prof 2 : mais est-ce (.) juste une question (.) tu vas caler le temps des horloges sur l'heure exacte à laquelle on est/ (.) où ça c'est pas du tout:

Etu : heu c'est [pas franchement prévu

Prof 2 : [parce que j'ai cru comprendre 'fin

Etu : parce que si j'ai qu'une heure (1.0) a priori elles sont cal' 'fin heu j' les dessine donc c'est des images fixes en fait

Prof 3 : donc tu connais inévitablement le travail de Christian Markley (0.4) Clock (.) qui est vraiment LA pièce heu de référence par rapport à ça qui est absolument impressionnante (.) tu la connais ou pas/
(inaud. : superposition de voix)

Prof 3 : c'est une horloge c'est une horloge c'est une c'est un c'est un fil' c'est une horloge film

Prof 1 : oui

Prof 3 : film horloge

Prof 1 : ouais mh
(2.5)

Prof 3 : heu:: ce [serait quand même bien

Prof 1 : [tu l'as vu/

Etu : [non () 'fin enfin heu

Prof 1 : [tu as 'fin tu as vu des images ()

Etu : non mais on on [en a déjà parlé effectivement mais

Prof # : [on en a déjà parlé ()

Etu : je visualise l'effet que ça peut donner mais mais j' l'ai pas vu=

Prof # : t'as imaginé mais tu l'as pas vu

Etu : voilà

Prof 3 : nan mais parce que

Prof 1 : mais c'est vrai que quand on voit ça c'est difficile de penser autre à autre chose qu'à ça
[et donc

Prof 3 : [oui et puis parce que l'e l'expérience moi pour l'avoir vue est est assez:: assez incroyable parce que si tu veux donc bon hormis le coté heu j' veux dire heu énorme du travail ehin j' veux dire heu puisque on est en temps réel mais si tu veux c' qu'est très intéressant c'est que heu on rentre on s'assoie comme dans une salle de cinéma on a l'heure en permanence évidemment et en même temps on regarde un ensemble comme ça de plans (.) bon et ça pourrait être très laborieux dans le fond [tu vois /

Prof # : [et ça l'est pas

Prof 3 : du fait de l'incohérence parce qu'on passe d'un plan à un autre et en fait pas du tout (1.0) pas du tout c'est à dire que ça créer(.) ça créer des narrations aussi qui sont très très étonnantes c'est à la fois un film et une horloge c'est ça qu'est extrêmement [heu comment dire heu c'est c'est pour moi une des plus belles pièces qui ait été produite j' veux dire là heu c'est dernières années c'est vraiment et ça je pense que quand je vois ce travail-là (*se retourne et montre du doigt la vidéo*) inévitablement c'est quelque chose qui va venir à l'esprit de [j' veux dire

Prof # : [tout de suite

Prof 3 : tout de suite (0.5) tout de suite tout de suite (3.0)

Préambule au bilan – Projets peintures conceptuelles

Etu : donc j'avais p't-etre co- expliquer de façon générale si vous avez tous fait le tour (.) j'ai:: essayé là pour le bilan de tout regrouper de: (1.5) 'fin pas pas d' faire une pièce mais jouer comme une exposition heu sur le fait qu'en fait tous les derniers travaux qui sont produits dernièrement ont en commun une sorte de/ processus du travail qui justifie plus ou moins de de choisir à chaque fois de- permette de choisir à chaque fois des formes des des m:: des éléments récupérés heu de 'fin des éléments très différents à chaque fois et y s'trouve que en fait cette heu: ce procédé-là ça serait celui de vérification c'est pour ça que: heu le titre général pourrait être celui-là et du coup le titre de chaque pièce qui est numérotée ici pourrait être heu finalement vérification 1 2 3 4 5 et avoir (0.5) une sorte de sous-titre qui décrit plus ou moins chaque objet mais en fait c'est un peu tout le temps cette heu cette démarche presque heu presque scientifique 'fin c'est presque une démarche qu'i' y a dans dans le dans la démarche scientifique c'est à dire de de poser une hypothèse au début et de vérifier par différents moyens si' s'trouve que ici c'est 'fin dans mon cas c'est surtout par les moyens de la peinture mais de vérifier cette hypothèse et aussi (0.5) donc ça c'est venu surtout heu au cours de *premier pour ça (inaud.)* premier puisque c'est le premier heu mm de de cette série-là de cette procédure-là et c'est celui pour lequel à chaque fois que j'en parlais j'me rendais compte que j'disais j'voulais simplement vérifier une hypothèse et c'était la vérification d'une hypothèse (0.5) donc pour celui-là c'est presque plus clair heu l'hypothèse de départ c'était en fait j'voulais voir si j'pouvais faire un tableau qui serait le l'image de son propre cartel et inverser complètement du coup le rapport entre la description de l'image et le la réalisation et et du coup en fait j'me suis rendu compte que c'terme de vérification résumait même tout ça ét- étymologiquement puisque ça vient de du mot latin de vrai et de faire donc rendre rendre vrai le fait de réaliser rendre vrai c'que l'hypothèse de départ commence à (0.5) à donner comme piste et donc y: à chaque fois en fait le fait de de réaliser le tableau permet de boucler cette cet' cette heu ce ce raisonnement théorique et heu voilà de faire advenir la vérité d'ce de ce raisonnement-là donc (1.0) heu donc voilà c'est le cas pour celui-là la sculpture heu est venue exactement au même moment c'est à dire que une fois que celui-là était fait j'ai trouvé ce livre heu: dans une bibliothèque qui finalement heu condensait déjà c'est un objet déjà tout fait et parfait qui condensait en sculpture c'que là plus ou moins j'avais essayé de faire en peinture heu c'est à dire ce livre déjà classé dans la bibliothèque et qui se cartelisait lui-même en quelque sorte qui disait je suis une sculpture et donc il restait plus qu'à le présenter comme une sculpture pour le le: lui donner raison en fait (0.5) il s'agit là en fait à chaque fois aussi de prendre au pied de la lettre soit les objets soit les gi- les images comme j'l'ai ici utilisées pour () mes procédures mais de de de croire jusqu'au bout qu' c'est vrai pour leur leur voilà faire a faire réellement advenir cette cette vérité là (1.0) heu:: je sais pas si j'avais faire chaque tableau l'un l'après l'autre [mais

Prof 1 : [bah ça ça ça ça m: comment dire induit ça en fait c'est tu [c'est un mouvement

Etu : [ça induit ça aussi

Prof 1 : c'est un mouvement qu' tu as induit donc [on a envie

Etu : [oui

(1.0)

Etu : oui voilà heu::

Prof 1 : peut-être que

Etu : c'est la même chose pour celui-là donc qui est encore dans cet' cette série-là à évoluée parce qu'en fait ce le fait aussi d'poser ce ce ce heu- cette procédure de vérification m'a permis

ensuite de à la fois d'enclure tout ceux qui étaient déjà fait et en même temps ensuite d'en agglomérer d'autres donc cet' cette les trois premiers c'était ceux-là donc qui reprennent aussi 'fin qui vérifient aussi en quelque sorte une sorte d'histoire de l'art conceptuel où j'me réessaye à des formes qui existent heu comme ça heu m: donc les trois premiers étaient quand même 'fin très 'fin assez heu austères et complètement tautologique c'qui c'qui m'intéresse beaucoup mais au bout d'un moment c'est un peu aride [mais donc ça m'a permis d'ouvrir ça

Prof # :

[rhm rhm

Etu : donc là dans ce cas-là y s' trouve que c'est un texte que j'écrivais pour essayer de comprendre le projet ce tableau-là et que à la fin du texte dans le fil de la réflexion la réflexion se bouclait sur elle-même en décrivant un tableau qui devait v'nir heu qui serait l'image de cette réflexion (.) est-ce que il pourrait y avoir un tableau qui soit que l'image de de sa conception théorique et donc vu que le texte l'induisait il fallait il restait plus qu'à le peindre et donc j'ai pris une image de ce texte et j'ai peint cette image pour encore une fois de rendre heu faire que ce texte dise une vérité faire heu faire advenir cette vérité de de c' texte et du coup du tableau aussi (1.5)

Etu : et m:: et donc voilà y'avait un peu c'est trois projets-là qui une fois qu'ils étaient englobés en des termes de vérification permettaient ensuite don- je voilà j' réalisais que vérification c'était à la façon de une façon de travailler de de saisir des images que j'avais fait puisque y a une sorte de méfiance quand même à l'égard de de: (1.0) de

[...]

Etu : mais il s' trouve que cette inscription là il l'a inscrite en 1929 sur un autre carré noir sur fond blanc qu'il a fait heu en: pour faire du carré noir sur fond blanc le tout début de toutes les recherches sur l'abstraction heu et même toute l'abstraction européenne 'fin

Prof 1 : il l'a antidaté

Etu : il l'a complètement antidaté parce qu'il voulait qu ça devienne une sorte de symbole absolue de l'entrée

Prof 1 : (la place de sa peinture à lui)

Etu : voilà

[...]

et donc j'étais très amusé par cette idée-là donc j'ai décidé de prendre encore une fois complètement au sérieux à la fois (.) cette fiction là où il a antidaté le tableau et du coup heu: les images qui en découlent c'est à dire que j'ai (.) j'ai cherché sur Internet Carré noir sur fond blanc 1913 et j'ai décidé de prendre au sérieux les images que qu'on me donnait [...] en postulant que heu: les images qu'on trouve sont réellement les images d'un Carré noir de 1913 qui existent pas [...]

12'30

Prof 1 : est-ce que tu peux dire quelques mots sur la- comment dire heu- la qualité heu. comment dire heu. comment dire (.) subjective c'est à dire qu'il s'agit de la touche picturale

Etu : mm

Prof 1 : là en plus tout est noir et blanc donc y a un certain aspect formel, pictural tu vois

Etu : ouais

Prof 1 : des choix subjectifs

Etu : mm

Prof 1 : qui est en fait relié à la question de la vérification dans une sorte de pseudo (jeux de rôle) si tu veux

Etu : ouais

[...]

Etu : nan parce que: heu: parce qu'en même temps ce ce ce ce (1.0) ce jeu théorique de vérification permet aussi moi de me libérer et d'assumer un certain geste dans la peinture c'est à dire que heu l'image du carré blanc sur fond blanc j'aurai pu effectivement le faire ou demander à quelqu'un d' le faire de façon parfaitement heu hyper réaliste mais il s' trouve que moi c' qui m'amuse dans ces images aussi c'est que elles sont déjà picturales et elles induisent déjà elles induisaient c'est à dire ces petits pixels elles induisent déjà une une touche qui était déjà extrêmement loin des théories de Malevitch et c'est aussi ça qui m'amusait

15'01

Prof 1 : qu'est ce qui qu'est ce qui heu vient faire le choix du support ()

Etu : heu: le le l'isorel c'est un truc qui qui:: (.) c'est parce que c'est récupéré j' crois

Prof 1 : mm

Etu : heu pour celui-là très clairement parce que c'est fin heu et que ça peut avoir plus ou moins en épaisseur l'épaisseur de la peinture uniquement ou l'épaisseur de la page et pas beaucoup plus que ça c' j'ai pas envie d' faire (.) de la peinture heu (.) heu: démonstrative en gros châssis en gros voilà heu donc ça m'allait assez bien et c'est aussi le fait de récupérer les matériaux tout autant que je récupère heu soit les (.) les les espèces de réflexion théorique soit les images soit les: l'histoire dans laquelle j' m'insère c' qui m'intéressait c'est voilà et donc pour moi il faut que le support soit presque tout autant récupéré que le sujet

Prof 3 : et là on est dans un châssis fabriqué

Etu : oui mais fa' mais il est finot' il est noté comme fabriqué parce que je récupère un format de Malévitch ça c'est le format de: carré noir de 1915 donc finalement c'est tout aussi récupéré mais i' s' trouve que comme c'était une peinture à l'huile sur heu toile avec un châssis heu ça m' permet de voilà

Prof 4 : t'es obligé d' rentré dans une heu\=

Etu : j' suis obligé d' rentrer dans c' truc mais du coup c'est encore de la récupération et du coup ça m' va cette fois-là de faire une peinture sur châssis (2.0)

Etu : donc voilà

Prof 4 : et est-ce que [tu vas

Prof 2 : [y' a y' a quand même heu pour moi y' a quand même une opération qui se passe (.) j' rejoins un p'tit peu 'fin j' suis un peu dans (.) je prolonge un p' tit peu c' que la question que te posait Cécile puisque y' a cette question du déjà-là (.)

Etu : [mm

Prof 2 : [qui serait: une: espèce de point d' départ heu qui justifie le fait que toi en l'occurrence tu peins

Etu : oui

(1.0)

Etu : oui

Prof 2 : d'accord (.) un geste-là qui fait qu'il est en amont de toi (.) d'accord (.) mais que en même temps c'est quand même toi qui décides de prendre Malevitch plutôt qu' Mondrian par exemple heu: tu vois/ donc malgré tout déjà tu instaures j' veux dire heu en soi un certain nombre de choix

Etu : mm

Prof 2 : qui sont aussi du côté du subjectif

Etu : oui

Prof 2 : d'accord (.) et la question du peindre elle est aussi dans ce subjectif là (.) le geste

Etu : oui

Prof 2 : hein heu: donc en fait t'es dans une espèce de: je sais pas 'fin c'est plus une question () de rapport entre ce déjà-là

Etu : mm

Prof 2 : la vérification est un jeu une sorte de simulacre de vérification puisque le geste peint il vient de toute façon aussi dire autre chose () de rapport entre ce déjà là

Etu : mm (1.5) heu: oui mais en même temps heu: (1.0) cette subjectivité elle est là heu (1.0) elle est là même dans: 'fin (1.5) comment dire c'est pas propre à la peinture dans une démarche scientifique aussi on p' 'fin on peut considérer que le qu' l'hypothèse de départ est subjective ensuite il s'agit de mettre en forme une une heu: (.) construction théorique pour le vérifier etc. (.) mais y a toujours 'fin oui j' crois qu' y a toujours une part de subjectivité (.) et là [i' s' trouve que=

Prof 2 : [oui sauf que

Etu : = comme c'est dans un autre domaine ça le permet encore plus mais:

Prof 1 : est-ce que tu con- est-ce que tu considères que la peinture (.) le geste peint et cette subjectivité fait quelque () et ce que ça vient dire éventuellement si la vérification fonctionne c'est que tu considères que par à travers la peinture et le geste [peint

Etu : [oui oui oui
bien sûr

Prof 1 : et la facture de la peinture et cette subjectivité là

Etu : ça vérifie le: [la possibilité de

Prof 1 : [tu fais vérité quoi

Etu : oui oui
(1.0)

Etu : [et vérifier la possibilité du de la peinture la possibilité oui oui bien sûr

Prof 1 : [et tu fais acte de (vérité)

Prof 2 : nan parce que le la question de la: vérité elle peut être je heu jouée et certains peintres l'ont fait: très très brillamment par le faux

Etu : oui

Prof 2 : c'est à dire [par la reproduction ou par le faux

Etu : [bah heu

Prof 2 : donc heu moi je: en t'écoutant (.) je pense effectivement à Francis Picabia qui en permanence dès le départ dit que en tant qu' peintre s': heu un des gestes constitutifs pour lui d'être peintre c'est d'avoir fait des copies et des faux

Etu : ouais

Prof 2 : et de jouer en permanence toute sa vie sur cette sorte de tension j' pense qu'il a jamais résolu et qu' c'est ça qu'est intéressant justement c'est qu'il: y a pas de solution à ça pour lui

en tous les cas c'est même l'objet de crises profondes heu j' dirais existentielles

Etu : ouais

Prof 2 : hein sur ce rapport entre la vérité et effectivement le simulacre

Etu : mm

Prof 1 : là ce serait l'inverse

Prof 2 : alors juste[ment je sais pas c'est

Etu : [mais là heu

Prof 1 : bah ce s'rait vraiment u' une toute autre heu une [proposition quasiment ()

Etu : [oui oui oui mais dans le sens où (.) pour moi cet' cette idée de vérité elle concerne pas la vérité de la peinture appliquée à autre chose (.) et c'est une 'fin c'est un une des définitions possibles de vérification () c'est le: ça concerne une sorte de logique interne c't à dire quelque chose où même la vérité quelque chose c'est (.) c'est si cette chose-là se 'fin comment dire se vérifie elle-même aussi donc c'est plutôt dans c' sens-là qu'on peut parler de vérité après je je j'estime pas que ce tout ça peut plaquer une vérité ou alors elle est elle est dérivée ça j' suis tout à fait prêt à à l'imaginer mais [mais mais

Prof 1 : [()

Etu : mais c'est une vérité qui se construit sur elle-même et qui

Prof 1 : elle se construit sur ton [discours c'est (indéfectible)

Prof 3 : [mais c'est ()

Etu : comment /

Prof 3 : elle t'appartient

Etu : non c'est [c'est c'est [c'est::

Prof 2 : [oui:

Prof 1 : [si elle t'appartient

Etu : c'est la vérité d' chacun des:

Prof 2 : oui mais c'est c'est [c'est parce que tu les montres ça

Prof 1 : [(ça vient) de toi c'est parce que tu [les montres

Etu : [oui bah bien sûr mais je l'énonce par ça

Prof 6 : moi j'ai pas enfin: (.) y a un truc qui reste un p'tit tout p'tit peu flottant dans ce sens-là c'est bien sûr elle t'appartient mais on sait pas si c'est le fait qu'elle t'a- qu'elle t'appartient qu'est important ou si c'est le fait qu'elle valide le fait que tu fasses de la peinture (1.0)

Etu : oui oui c'est

Prof # : oui bah oui

Etu : oui oui parce que: (.) c'est aussi une façon de pouvoir avec cet espèce de doute permanent sur heu:: non pas l' recours à la peinture mais d'envie d'en faire ça permet aussi bien sûr de valider le: le r'cours à la peinture et c'est pour ça que là dans ce texte là y:: y a marqué il suffit réellement de peindre la photographie d'un tel texte or on sait que qu'on pose j'aurais pu exposer: épingler la feuille mais vu que l' texte c'est aussi bien sûr oui oui (1.0) et p't-être on peut parler du du dernier du coup

19'20

24'09 ... extrait du TdP de Jérôme

Etu : donc j'ai repeint et effacé comme Richter donc en noir et blanc pour faire plus comme Richter aussi et donc pour vérifier encore une fois j'ai utilisé heu Google image pour voir quel genre d'image puisque j'avais fait ça pour la première peinture pour voir quel genre d'image heu sort en lien avec cette image-là donc c'était des peintures très naïve heu d'enfant ou de peintre du dimanche heu très coloré et: et en mettant cette image là sur internet i' s' trouve que la une des premières heu occurrence c'était un tableau de Richter\ (.) plutôt heu le reste des peintures mais une une de ces images c'était un tableau de Richter et donc ça allait même au-delà de: de mes de ma volonté de vérification et i' s' trouve même que ce tableau de Richter c'était le numéro 1 de son catalogue raisonné

Prof 5 : ho (*inspiré*) han (*soufflé*)

Etu : heu on () 'fin

Prof 5 : (*rires*)

Etu : en 1962

Prof 5 : là tu nous fais marcher là\

Etu : non non pas du tout

Prof 5 : (*rires*)

Etu : tous les documents sont en bas [()]

Prof 5 : [je sais: mais c'est extra (.) tu peux ()]

Prof 2 : et d'ailleurs la proportion de blanc de gris ou de: ()

Etu : oui c'est des c'est c'est

Prof 2 : c'est sur ce critère-là\

Etu : je pense que c'est sur [()]

Prof 1 : [attends tu peux recommencer ()]

Prof 3 : [(*rires*)]

Prof 5 : (*rires*)

superposition de voix ()

Prof 1 : tu peux juste recommencer °s'il te plaît° moi j'ai besoin d'une de d'une seconde fois pour y croire

Prof 3 : () du début hein

Etu : non non

Prof 3 : (*rires*) ()

(*superposition de rires* [)]

Prof 1 : [juste ça juste ça

(*superposition de rires*)

Projet Installation dessins et photos

Etu : je commence du coup avec un travail que je mène donc c'est un travail d'installation donc j'ai décidé de présenter des photos des installations que j'ai déjà réalisées avec une installation en vrai donc ici je les présente plus comme des recherches comme des comptes rendus mais pas en tant qu'œuvre en tant que telle et ce qui m'intéresse là c'est de mettre en lien une représentation donc qui est un dessin à l'encre sur un mur qui est la représentation à la fois des fenêtres en tant qu'objet en tant qu'ouverture (.) les fenêtres sont toujours ouvertes et en même temps en tant que l'idée qu'on voit quelque chose (.) une vue qui créer une ambiance un contexte et donc cette représentation est mise en lien avec un objet un objet réel un objet tangible avec lequel le spectateur

Projet Installation vidéo

Etu : et: du coup j'é: j'écris beaucoup et j' voulais justement essayer d'un: un moyen de: de- c'est c'est la première fois que je que je le monte donc c'est vraiment une expérimentation en cours\ (0,5) de: mh (.) de mettre en: en: (0,5) en espace (.) un texte (0,5) et heu: dans cette pièce-là j'ai: je voulais beaucoup parler de l'intimité/ (.) et heu: avec ce ce truc-là de rechercher une vidéo c'est pas un écran projeté c'est pas grand c'est quelque chose de tout petit et (0,5) et on traverse l'espace pour y atteindre et y a des voix qui sont présentes (.) si je pouvais je présenterai ça dans un espace plus grand/ pour qu'il y est plus de déambulation mais là c'est pas possible (1.0)

3'06

Etu : j'avai:s vraiment cette idée de déambulation pour trouver une rencontre avec quelqu'un qui est dans une- presque une situation de vulnérabilité (0,5) et heu: (0,5) et voilà avec tout ce que le texte peut évoquer (.) et: dans les différentes lectures parce que à la fois=

Prof 2 : =alors qu'est-ce- comment tu modifierais cette installation/

Etu : heu:: mh: (.) d'un point de vue juste (.) formel (.) heu: j'aimerais déjà qu'on ne voit pas les enceintes (0,5)

[...]

Etu : et je pense que je pourrais mettre plus de vidéos (.) et ce s- j' verrais plus ça (.) dans les idées un peu que j'ai comme vraiment un: grand espace déambulatoire peut-être un peu plus labyrinthique où on erre avec le son et on rencontre des images à différents endroits (.) je sais pa:s c'est un- c'est un peu l'envie qu' j'ai mais du coup c'était [compliqué

Prof 2 : [donc c'est plus une sorte d'orchestration là=

Prof : =mh mh

Etu : orchestration/

Prof 2 : oui

Prof : comme une partition (.) tu nous emmènes

Etu : bah mh- j' pense qu'il y aurait plusieurs heu chemins possibles (.) là c'est c' qui m: énerve un peu dans cette forme-là c'est qu' c'est très: un [couloir

Prof : [ouais parce que (.) moi j'ai pas-

Prof 2 : c'est très symétrique

Etu : [oui

Projet Film documentaire

Etu : heu:: (0.5) je vais d'abord vous présenter un film (0.5) c'est: un film que: j'ai: (0.5) que j'ai voulu réaliser parce que je me posais heu: je m'intéressais à la question de la transmission () culturelle

Prof : mh mh

Etu : et heu:: que-ce qu'au final- sur quoi reposait une culture\ surtout heu: et heu: aussi je:: mh: du coup ça c'est- je m'intéresse assez à cette question-là parce que (.) heu:: j' suis métisse et heu: ma mère est éthiopienne\ et: du coup (.) je: j' me posais la question comment elle elle me transmettait sa culture (0.5)

Etu : heu: sachant que je p- heu 'fin j'ai toujours vécu en France j' suis allée très peu de fois en

Ethiopie et heu: je- elle m'a pas transmis sa langue (0.5) et heu: c'est: [pas:

Prof 2 : [elle la parle heu (0.5)

jamais

Etu : bah justement heu: moi je: j' l'ai vu beaucoup parler heu: 'fin y'a y'a y'a quand même des moments très privilégiés où elle parlait sa langue et heu: c'était heu lors de certaines traditions de fêtes et notamment la cérémonie du café\ du coup j'utilise dans ce film justement cette cérémonie le rituel ce c'est une sorte de rituel heu: pour justement aborder cette- pour glisser justement sur cette question-là heu: qui est heu comment on transmet heu: (.) une culture (.) et sur quoi ça repose (0.5)

Etu : donc j' voulais heu

Prof 2 : il dure 6 minutes/

Etu : oui

Prof 2 : ça va/

Prof 3 : [bah c'est à toi de voir hein de: de [gérer (*rires légers*) heu tu vois [(*en s'adressant à l'étudiante*)

Prof 2 : [ça va le faire/= [(*en s'adressant à l'étudiante*)

Etu : =oui

(*visionnage de la vidéo*)

Etu : donc heu voilà (1.5)

Etu : et heu: donc c'était heu: (.) j'ai voulu heu:: utiliser un: un dialogue heu (1.0) au départ qui était heu: un peu- assez documentaire heu: parce que je le j' lui avais posé une liste de questions en fait à ma mère et elle me répondait (.) et heu: s- et après j'ai réécrit ce: dialogue parce que: (.) par rapport aux impressions que: qui en ressortaient parce qu'elle me elle me elle sentait surtout les questions comme un reproche (.) heu: de: justement le- de pas avoir transmis certaines choses et heu: et souvent en fait heu:: c' que j'en: retenais à la fin c'était heu que: (.) le fait de ne pas avoir ce que nos heu nos paren:ts ou: grand-parents ont pas heu (.) nous ont pas transmis souvent on on dit bah c'est de leur un- en- entre guillemets c'est de leur faute mais heu des fois surtout ça dépend de nous (0.5) donc j' voulais que ça ressorte aussi sur heu: ce film (1.0)

Etu : donc heu: voilà (1.0)

Etu : et heu:

Prof : tu connais heu- oui enfin on en reparlera tout à l'heure (*tout le monde se lève pour se diriger vers un autre projet*)

Projet notation de la danse

Etu : heu: j'me suis intéressée heu:: mh: au niveau de: la dan:se heu: qu'est-ce que- ou du moins ou du- ou plus précisément du mouvement et heu comment heu par exemple on peut écrire un mouvement\ [comment on peut à partir de: [(*sonnerie téléphone fin de bilan*)

Prof : vas-y vas-y

Etu : dans un ensemble de: heu: bah ça partait en fait d'une pièce de: Anna* Teresa de

Keersmaecker\ qui avait heu (0.5) heu: travaillé à partir d'une pa:rtition (0.5) et avait heu justement orchestré au niveau de de son de façon très précise heu:: le:: le: comment (.) le ra- le le décalage qui pouvait y avoir de son à l'unisson

Prof # : Steve Reich

Etu : Steve Reich (.) exactement (.) merci

Prof # : de rien

Etu : et heu::

Prof 2 : tu l'a vue cette heu:

Etu : oui (.) oui oui

Prof 2 : comment elle s'appelle/

Etu : Anna Teresa de Keersmaecker

Prof 2 : ah oui: non mais le non le s:pectacle (0.5) la pièce (0.5) [chorégraphique

Etu : [ah heu: non j'ai juste vu la vidéo extraite

Prof 2 : °d'accord°

Etu : heu:: et heu:: mh du du spectacle et justement j'me demandais comment à partir du son on peut écrire un geste de façon heu: très précise (0.5) qu'est-ce que qu'est-ce qui nous en reste et heu du coup j' me suis intéressée à cette idée de: de protocole d'écrire des mouvements (0.5) et heu qu'est-ce que aussi ça pourrait signifier (0.5) c'est à dire heu au final qu'est-ce que ça fait de écrire une partition d' gestes (0.5) et heu: cette partition au final qu'est-ce qu'elle veut dire (0.5) et heu: j' me suis intéressée du coup à coté de ça à: des: choses de l'ordre du chiffre (0.5) heu: comme le nombre d'or (.) ou heu: justement on a un rapport avec juste- le c'est un nombre qui heu: qui heu: comment (1.5) j' perds mes mots heu qui heu:: indique des des proportions (.) aussi dans la nature et heu: même () elle l'utilisait au niveau des: des proportions du corps comme un idéal et comment heu justement on- ce ce nombre peut-être on pourrait être traduit (.) par la suite heu (.) en mouvement

Prof : d'accord (.) il faudrait l'expérimenter réellement aussi [fin ce ce ()

Etu : [après c'est c'est en cours et heu voilà je je- c'est pas encore abouti et: j'aimerais le développer par la suite

Projet Vidéo science-fiction

Etu : heu: donc (.) pour ces animations: heu mh tous les vendredis heu:: voilà donc on a une session d'animation (.) donc heu j'essaie de m'imposer ce cadre de: de production de heu on commence à 10h et demie et on rend à 16h (.) heu:: comparément aux animations qu' j'ai pu faire l'an: l'an dernier heu j'ai arrêté donc heu vraiment 'fin le dessin le le la série de décors et de personnages tout ça\ (.) et j'avais voulu heu faire quelque chose de plus heu:: de plus manipulatif de plus contemplatif et heu j' trouve que ça heu comparément avec la première animation/ (.) j'ai essayé de heu: (1.0) j'ai essayé de: () symboliser des choses quand j'ai fait voir des 'fin l'animation y en a qui voyaient notamment à- 'fin heu l'espace p'tit voyage dans l'espace et heu j'ai: j'avais voulu après heu: partir comp- complètement dans l'abstrait pour heu donner quelque chose heu juste contemplatif et heu voilà juste être présent pour regarder et ressentir des choses (1.0) heu:: j' me suis amusé aussi à faire heu comme je manipulais beaucoup d'objet donc heu: 'fin mécanique électronique tout ça/ heu: de faire un: lien avec heu: avec l'organique/ dans le sens où les bandes sons/ heu à partir de: celle qui vient de passer et jusque heu suivante/ heu: ce sont beaucoup de pulsations/ (0.5) donc heu: quelque chose qui rappelle (.) notamment les battements du cœur ou la vie/ en: général/

- (1.0)
- Etu :** heu:: donc heu: °à part-° à partir de celle-là (.) j'avais voulu beaucoup plus construire des choses/ essayer de: commencer à organiser les choses (.) mais après un rendez-vous avec Louise Durand notamment heu: elle m'a dit de heu: (1.0) de- (0.5) moins essayer de construire (.) dans le sens où je perdais heu une énergie personnelle
- [...]
- Prof :** alors peut-être que j'aurai pu le dire plus simplement (.) qu'est-ce que tu veux en faire/
- Etu :** ce que je veux en faire heu: (1.0) bah j'ai pas franchement réfléchi c'est heu 'fin=
- Prof :** =[bah il faut
- Etu :** [tous les vendredis quand j'arrive pour heu 'fin pour l'animation heu j'ai j'arrive (.) pas forcément avec des idées en tête
- Prof 2 :** tu fais le bourrin et puis c'est bon pendant une journée tu sais où t'es
- Prof :** non non mais il faut maintenant que tu commences [à effectivement heu
- Etu :** [oui
- Prof :** réfléchir sur heu comment ces images-là heu tu peux les repositionner
- Etu :** oui
- Prof :** de façon à ce que effectivement qu'elles heu qu'elles n'aient plus simplement heu cette heu fonction d'effet
- Etu :** mh
- Prof 2 :** ou de réponse à un exercice tu vois je veux dire heu
- Etu :** ouais
- Prof 2 :** voilà c'est des réponses (.) mais la question nous qu'on qu'on qu'on veut enfin tout ce qu'on veut nous c'est que tu poses des questions c'est que ça fasse question tu vois ce que tu proposes
- Etu :** ouais
- Prof 2 :** là ça fait pas question là (.) ça fait que c'est c'est fini tu vois tu fais un deux trois quatre cinq tu peux aller jusqu'à dix tu peux aller jusqu'à cinquante tu peux aller jusque cent et puis finalement on aura pas bougé tu vois
- Etu :** ouais
- Prof 2 :** parce que le point de vue (.) là (.) il est y en a pas (.) tu comprends
- Etu :** d'accord
- Prof 2 :** c'est des images qui se génèrent elles-mêmes bon t'as le son qui est intéressant (.) ça il faut que tu le: tu le valorises (.) mais sinon tu vois je veux dire là tu te plantes (.) tu vois (.) tu vas à la 'fin tu vas à la cata si tu fais des trucs comme ça=
- Etu :** mh
- Prof 2 :** parce que heu:: j'ai l'im' heu y encore une fois nous ce qu'on veut c'est un regard tu vois
- Etu :** oui
- Prof 2 :** qui aille quelque part (.) et là heu c'est technique (.) tu nous fais des trucs comme ça les uns après les autres sans en plus avoir la possibilité de les commenter heu parce que c'est difficile effectivement c'est impossible même (.) je veux dire en dehors de l'effet effectivement et de la et de et de la du vertige que ça peut te donner heu puis de la difficulté sans doute technique de les de les assembler (.) le reste heu où est-ce qu'on va
- Etu :** mh
- Prof 3 :** oui ce que t'as mis en place c'est un petit peu du système

Projet Lithographie – Ambiance cinématographique

Etu : et ensuite heu on part complètement dans la litho et j'ai voulu heu essayer de retranscrire une heu une ambiance (.) cinématographique
(5.0)

Prof : et qu'est-ce qui ferait selon toi cette ambiance cinématographique/
(3.5)

Etu : bah je bah ()

Prof : parce qu'en fait tu parles de ton travail de manière très très générale

Etu : mm

Prof : et: c' (.) entre autres je sais pas pour mes collègues mais pour moi c'est très difficile de comprendre

Etu : mm ()

Prof : comment tu traduirais toi l'ambiance cinématographique c'est vaste

Etu : c'est: en fait c'est le sujet en fait c'était de:: retranscrire heu (.) la condition humaine heu au crépuscule (.) et en fait j'ai voulu retranscrire heu: le:: le corps entre l'éveil et le:: et l'endormissement 'fin

Prof : d'accord

Etu : l'éveil et °le:° et du coup j'ai voulu faire toute une série comme ça heu
(3.0)

Prof : () ça a plutôt l'air d'être une ambiance de fin de boîte de nuit non/
[c'est pas ça/

Etu : [ouais oui toujours en rapport avec heu le plafond et ()
(2.0)

Prof : °°d'accord°°
(2.0)

Prof : p't-être qu'on peut continuer p't-être qu'on va finir par saisir heu

Classe Idée de départ

Formes prototypiques

Livres

Etu : j'étais parti donc heu sur une idée heu un peu heu plus narrative avec beaucoup d'éléments et du coup l'idée qui a été retenue c'est l'idée du débordement de la matière avec- heu d'un objet: et du coup l'objet que j'avais choisi c'était les livres (.) à la fois parce que du coup ça a une heu: c'est: (.) 'fin du coup vu j'ai un rapport à l'écriture j'avais aussi- c'est des objets qui me parlent et c'est des objets que je trouve intéressant heu au (.) au niveau de la forme

Auto-stop

Etu : et: heu: bah du coup j'avais eu l'idée de: heu: (.) 'fin c'était pas complet en fait j'ai eu- l'idée est pas complète (.) ça fait un moment que j'ai envie de faire ça (.) c'est de: matérialiser le trajet (0.5) en envoyant en fait en permanence les mes panneaux au fur et à mesure du trajet et je cherchais une manière de con- de marquer le: la rencontre sur le panneau aussi mais bon (.) pour l'instant j'ai pas trouvé

Souffle

Etu : donc c'est en fait heu: (.) j'aimerais bah pourquoi pas heu (.) danser plus ou moins (.) sur heu une musique heu (.)

Prof 1 : une des musiques ouais

Etu : ouais une des musiques (.)
faire des mouvements

Prof 1 : (oui de la tête)

Etu : et puis heu enregistrer (.) mon souffle

Prof 1 : ah oui c'est si si [t'en avais parlé

Etu : [c'est l'histoire du souffle ouais

Prof 2 : t'en avais [parlé

Prof 1 : [ouais si si si

Etu : ouais mais ça c'est un peu plus concrétisé en fait

Install mini

Etu : oui oui alors moi je suis parti sur heu: donc d'abord j'ai collecté beaucoup d'objets qui me plaisaient pour leur heu: plasticité

Prof : mh mh

Etu : et donc c'est c'est pour la plupart des des petits objets un peu: qui rappelle quelque chose de précieux

Prof : d'accord

Etu : de fin (.) et l'idée c'est de coloniser un espace avec un assemblage d'objets qui forment un peu une archi une architecture

Prof : mh

Etu : donc de de voir comment heu du coup [] plein de de choses différentes heu à certains endroits en fait avec des fois des des mélanges d'objets des fois voir comment je peux les faire tenir et: et les élever en fait

Fourmilière

- Etu :** du coup moi j'suis parti sur la fourmilière
(1.0)
- Prof :** d'accord
- Etu :** donc j'ai commencé par faire une sorte de de (.) plan heu plutôt () de c' que c'est heu en réalité
- Prof :** mais heu::
- Etu :** () de c' que c'est automatiquement les salle quelles salles sont plus grandes
- Prof :** mais en les en les imaginant ou en te:: ou en regardant les images heu
- Etu :** en m' basant sur des images [et en m' basant sur heu c' que j' savais d'elles [dans c' cas les les
- Prof :** [ah oui d'accord [d'accord

Maquette habitat et ampoule

- Prof :** alors ouais avant d' dire ça p't-êt' reprend d'puis l' début d'abord
- Etu :** bah je je commence
- Prof :** ouais
- Etu :** donc heu: j' voulais travailler sur heu comment habiter un espace heu heu:: et du coup () comment le représenter
- Prof :** mh mh
- Etu :** et heu:: pour l'évoquer et j' voulais juste évoquer et que chacun après heu imagine heu heu son espace et du coup pour ça j'suis parti sur l'idée de délimiter l'espace uniquement par heu les arrêtes de l'espace (.) et puis heu:: et puis par un objet par pièce qui peut s' multiplier mais un s' un une seule catégorie d'objet qui évoque heu la pièce avec laquelle on ()

Esthétique du souvenir

- Etu :** en fait j'ai produit beaucoup d'images au début du semestre des images que je ne trouvais pas concluantes qui me plaisaient pas qui: mh: disaient pas grand-chose ou: du coup qui ne tranchaient pas j' voulais à la base travailler l'esthétique du souvenir avec la présence du blanc sur la feuille notamment\ et: au final ce que je vous présente-là

Travailler avec les mots et le langage

- Etu :** c'est un travail toujours dans cette volonté de:
travailler avec les mots avec le langage
heu j' me- j' m'intéresse beaucoup à la mise en voix d'un texte

Formes dérivées

Troglodyte

- Etu :** heu: moi je:: heu:: 'fin j' viens d' Saumur du coup [heu: j'ai
- Prof :** [ah oui ah les troglodytes
- Etu :** voilà
- Manu :** hahaha (.) d'emblée
- Prof :** ouais
- Etu :** surtout qu' j'en ai chez moi [machin
- Prof :** [ah ouais/ tu vis dans les troglodytes/

Etu : nan mais heu: nan mais bon heu:: j'ai ma cave et tout

Organique

Etu : du coup bah j'sui:s partie heu surtout sur les: 'fin les organes humains

Prof : d'accord=

Etu : ='fin [j'ai (j'ai fait déjà) des recherches

Prof : [donc pour toi c'est organique

Etu : ouais pour moi c'est [très organique

Prof : [ouais ouais

Etu : et heu mh (.) quand j'ai:: (0.5) en fait heu quand j'ai (.) quand j'ai fait mes recher- 'fin quand j'ai eu l'idée (.) pour moi j'étais vraiment dans sa tête en fait

Prof : ouais=

Etu : ='fin dans cette folie et: du coup heu j'aimerais bien: créer une maquette heu (1.5)

Etu : avec heu bah très organique

Artialisation

Etu : alors du coup moi j'étais partie beh de: du terme que vous avez dit tout à l'heure sur l'artialisation

Prof : ouais

Etu : sur le fait que heu la:: la nature devient esthétique

Prof : 'fin c'est c'est pas moi c'est [heu

Etu : [oui non [non c'est Alain Roger (.)

Prof : [c'est Alain Roger

Déplacement ardoisière

Prof : alors

Etu : bah en fait moi j'étais partie sur l'idée du nomade qui heu: qui bouge d'un point A à un point B par exemple

Prof : ouais

Etu : et en fait ça m'avait fait penser à l'hypnose en fait

Prof : ouais

Etu : et à la personne omnisciente qui dirige une personne une personne inconsciemment qui elle se sent 'fin est inconsciente d'un point A à un point B=

Prof : =ok=

Etu : =et qui a cette heu [()

Prof : [(tousse)

Etu : et du coup j'étais partie sur trouver un espace (.) le mesurer et créer des trajectoires qui peuvent être complémentées par heu les cheminements qu'on: qu'on fait

Fixés sous verre

Etu : je voulais faire des heu: des sortes de fixés sous verre mais heu: bon là il est cassé (.) mais heu (0.5) heu (0.5) j'avais f- j'avais commencé à faire des fixés sous verre comme ça avec heu des couleurs heu vives et heu en ()tion et heu en laissant des gros empâtements derrières (ou des) volumes

Scènes avec fenêtre

Etu : j' suis partie sur l'idée de prendre des bouts de film (.) où heu on voit quelqu'un qui regarde par une par une fenêtre ()

Prof : comme fenêtre sur cours ou

Etu : en fait j' suis en train d'archiver heu plein de scènes comme ça dans plein de films différents (.) là j' suis à une dizaine de films avec heu : en moyenne di- dix scènes par film sauf fenêtre sur cour ou là y en a plein plein

Manu : et tu: t'as une idée déjà de ce que tu veux en faire ou: pour l'instant tu collectionnes

Contre-exemples

Peintre

Etu : donc heu: en fait l'idée (1.5) donc là on (aura) une espèce de grand cube heu: heu en bois

Prof 2 : mh

Etu : heu: de la taille de: de de c' fusain là en fait

Prof 2 : (signe de tête - oui)

Etu : ce sera (s'approche du dessin)

Etu : () une forme qui partirait comme ça (.) plus qu'un cube en fait

Prof 2 : mh mh

Patchwork et cire

Etu : et du coup en fait j'ai essayé de faire un: j'avais fait un autre patchwork histoire de (.) m'affilier un plu un peu plus avec le patchwork et puis du coup j'ai essayé d'en faire un avec heu (.) plus de la tapisserie parce que c'était une matière plus épaisse et: ça me plaisait plus de travailler avec ça (.) et en gros j'ai essayé de faire plusieurs expérimentations en fait (.) je voulais travailler avec de la cire aussi (*regarde l'enseignant qui lui regarde les objets posés au sol*) et heu du coup je suis peu satisfait parce que ça m'a un peu heu

Classe Evaluation

Evaluation positive

Evaluation croisée : Critique faible -> Etu 2 / Louange -> Etu 1

Suivis des projets de deux étudiants avec deux enseignants. Etu 1 montre une nouvelle vidéo car n'a pas avancé sur le projet sur lequel on l'attend. Il sollicite les profs sur cette nouvelle vidéo.

Prof 1 : beh voilà (s'adresse à Etu 1)

Prof 2 : [voilà (s'adresse à Etu 1)

Prof 1 : alors juste heu: tu vois/ (.) c' qu'il fait là ces voiles qui sont heu: sur- superposés et' cetera on on sait pas on sait plus qui est- quel personnage dit quoi tu- il faudrait presque que tu aies parfois des des des moments heu: un peu comme ça (.) mais Chaton il fait ça (s'adresse à Etu 2)

Etu 2 : mh mh
(1.0)

Prof 1 : [toi tu l'as écouté
[(regarde étudiant 1)

Etu 1 : (rires)

Prof 1 : (rires) et: mais c'est bien parce que voilà tu tu t'utilises aussi ça là (0.5) nan c'est vachement bien hein

Prof 2 : ouais mais attend alors [question

Prof 1 : [en tout cas là c'est abouti

Prof 2 : ouais (.) ça c'est un projet/ (.) qui remplacerait les autres/

Etu 1 : ah nan nan nan mais en fait heu: 'fin je j'avais envie 'fin juste là comme j'ai rien à montrer (0.5) de concret sur les hommes politiques=

Prof 2 : =ah mais moi je trouve ça vachement bien

Prof 1 : en tout cas (.) sers-toi de ça (.) alors p' t-être [pour le mettre un peu plus heu côté:

Prof 2 : [ouais

Prof 1 : des hommes politique et pour le coup cette [sur- heu: [superposition avec les: les trucs voilà

Etu 1 : [oui

Prof 2 : [mais pas plus hein (.) pas trop (.)
qu'on: soupçonne [tu vois

Prof 1 : [ouais

Prof 2 : faut pas que ce soit trop d' (geste saccadé de la main)

Prof 1 : direct ouais

Prof 2 : ou[ais

Prof 1 : [ouais mais

Prof 2 : je trouve ça assez bien hein

Prof 1 : p't-êt' un tout p'tit peu plus de gestes politiques

Prof 2 : [ouais

Prof 1 : [parce que c'est quand même son objet au départ heu::
(1.0)

Prof 2 : ouais mais là ça me convainc assez

Prof 1 : ah bah moi aussi (.) moi aussi

Prof 2 : (tousse) c'est bien
(1.0)

Prof 2 : (*pointe du doigt vers l'écran de l'ordinateur*) nan vraiment

Prof 1 : (regarde l'étudiant 1) tu sais tu sais pourquoi aussi (.) parce que là ça passe heu: un peu de l'imitation gag

Etu 1 : ouais

Prof 1 : à un travail

Etu 1 : (*mvt de tête – prend acte*)

Prof 1 : j' dis pas que l'imitation n'est pas un travail mais y'a un côté heu

Prof 2 : bah là heu

Etu 1 : se l'approprier

Prof 1 : parce que toi tu peux avoir cette tendance-là heu: donc à un moment donné

j' pense y- y faut qu' ton ton travail y soit à la fois et: (*geste de la main qui tourne*)

ton registre (hein donc) mais mais [mais mais y doit toujours être hyper sérieux (*regarde l'étudiant*)

Etu : [(sourire-----)]

(oui de la tête)

Prof 1 : mais parfois ça:: ç' c'est à la frontière [du truc de copain: heu je déconne

Etu 1 : [(rires-----)]

Prof 1 : tu vois ce que je veux dire/ (.) voilà

Etu 1 : ouais

[...]

Prof 1 : donc tu vois voilà (.) et là j' trouve qu'il est- c'est (.) superbe

Louange énoncé + critique énoncé + pointage

Etu : bon en fait normalement j' le reprenais au début=

Prof : =ouais ouais

(*geste de [pointage vers le projet/l'étudiante]*)

[c'est pas mal hein (.) c'est pas mal après- parce que

Etu : peut-être plus vite

Prof : ce qu'est intéressant c'est que j' trouve qu'y a [t'as t'as

Prof 2 : [l'enregistrement ()]

Prof : voilà (.) t'as deux fo- deux deux deux: façons de parler (.) t'as celle qui est enregistrée qui est assez neutre

Etu : ouais j'ai fait heu:

Prof 2 : c'est pas mal au niveau du son

Prof : hein ce qui est plutôt assez beau et puis effectivement il y a de la réverb' [et c'est pas si mal

Prof 2 : [ouais

elle est belle la voix [là enregistrée

Prof : [et heu: voilà

[après j' pense qui- c'est le rythme

[(gestes des deux mains, index vers le haut)]

Enonciation de correction du projet après critique

Prof : il faut retravailler un peu le rythme mais tu vois là c'est vachement mieux non/

Etu : bah en fait je: [heu:

Prof : [et puis même t-

Etu : c'est après heu: après l'enregistrement j'ai décidé de faire cette voix: un peu plu:s

[brute en fait

Prof : [ouais (.) ouais

- Etu :** et heu[: donc c'est pour ça
Prof : [c'est mieux
Etu : je j' pensais l' faire plus lentement
Prof : ouais et heu: j'ai fait les espaces un peu plus longs pour me laisser le temps mais au final j' pense que j'aurai du les faire un peu plus courts
Prof : ouais peut-être
Etu : donc là ce que je vais faire c'est que je vais recommencer l'enregistrement [...]

Identification d'un nouveau référent - louange

10. **Prof :** en tout cas (.) une chose aussi (.) [qui est hyper abou-
11. **Prof 2 :** [() c'est pas mal
12. **Prof :** ouais c'est bien
13. **Etu :**
14. **Prof :** une chose aussi c'est que tu as pris vachement confiance en toi et que maintenant le texte tac tu le dis heu: boom boom boom boom (.) t'es d'dans quoi (0.5) donc ça c'est bien

Question sur accord ou non avec référent de l'éloge/louange

15. **Etu :** mh
16. (2.0)
17. **Prof :** nan/
18. **Etu :** oui si si (rires)
19. **Prof :** même toi tu le sens enfin j' sais pas tu le [sens
20. **Etu :** [ouais
21. **Prof :** 'fin: je:
22. **Etu :** bah j' me sentais quand même toute rouge mais heu: (rires)
23. **Prof :** nan nan nan nan nan j' t'assure tu l'étais pas et qu' t'étais vachement concentrée [et que voilà c'est c'est heu: [(geste de la main à l'horizontale qui scande un rythme)
24. (0.5)
25. **Prof :** nan ça marche

Critique de formes interrogatives

Désaccord partiel + critique

Prof 2 : en fait moi je t'- je trouve ça intéressant qu' tu sois: fasciné- intéressé par cet aspect incommensurable tu vois de d'() c'est c'est- c'est vrai qu' c'est assez fascinant\ mais c' c'est qu'est-ce- c'est quoi la différence/ (.) on pourrait voir ça dans un planétarium par exemple heu: tu vois/ (.) qu'est-ce que toi tu nous apportes comme expérience artistique/ ou comme regard là-d'ssu:s/ différent\

Suscite l'autoévaluation

1. **Prof :** et tu:: en es satisfait/
2. (0.5)
3. **Prof :** de ton installation/

4. **Etu** : pas tout à fait (.) pour moi il manque encore des choses

Evaluation d'un terme

1. **Prof 4**: c'est quoi pour toi la science-fiction parce que c'est pas très très clair pour nous
2. **Etu** : heu pour moi la science-fiction c'est

Séquence IRE

1. **Prof** : tiens viens voir s' te plait (0.5) [regarde
2. [(pointe du doigt l'endroit où il se tient et recule d'un pas)
3. **Etu** : (approche et se place à l'endroit indiqué)
4. **Prof** : qu'est-ce qu'on voit/
5. **Etu** : (se retourne vers le prof et regarde à nouveau le projet) (inaudible)
6. **Prof 2** : (rires)
7. **Prof 3** : (se lève [et rejoint Prof 1 et Etu)
8. **Prof 2** : [(rejoint Prof 1 et Etu)
9. **Prof** : non mais regarde regarde (.) qu'est-ce qu'on voit/ (se décale pour laisser la place à Prof 2
10. et Prof 3) décris ce que tu vois
11. **Etu** : heu (0.5) je vois le: (0.5) le socle
12. **Prof** : mh mh
13. **Prof 3** : (quitte le groupe/le point de vue commun)
14. **Etu** : heu les: les lettres [les mots
15. **Prof** : [est-ce que c'est un socle/
16. **Etu** : oui
17. **Prof** : oui/
18. **Etu** : moi personnellement je vois un socle
19. **Prof** : c'est pas une sculpture/
20. **Etu** : ah non
21. **Prof** : donc le fait qu'ils soient déplacés qu'il y ait un [() qui glisse par rapport à l'autre
22. **Etu** : [ah ça c'est pour les équilibrer
23. c'est pour les équilibrer
24. **Prof** : oui sauf que nous on voit pas ça (.) enfin moi je vois pas ça
25. (0.5)
26. **Prof** : moi je vois une sculpture
27. **Etu** : mh mh
28. **Prof** : parce que ça veut dire que si tu veux heu:: (0.5) ce qui se passe c'est que tu es (.)
29. effectivement concentré sur ta problématique heu de heu mettre en espace des mots
30. **Etu** : mh mh
31. **Prof** : et du coup tu penses à une présentation et du coup tu ne te rends pas compte que la
32. présentation que tu mets en jeu participe d'un dispositif qui est sculptural
33. **Etu** : d'accord
34. **Prof** : c'est-à-dire que (.) faut pas que tu oublies que on perçoit un ensemble

Bilan 2 - 2'16 Critique non énoncée + question

Prof : la photo me pose heu:=

Etu : =ce n'est pas une photo c'est une vidéo=

Prof : =c'est une vidéo d'accord mais- alors la vidéo/

Etu : bah c'est la première fois que j' le que j' le monte comme ça (.) je suis pas encore tout à

fait convaincu non plus mais heu dans ce rapport là (.) je voulais vraiment un: mettre en lien ce texte avec des images- (0.5) pas de nudité mais (.) quelque chose qui: en rapport avec le corps et heu et en fait c'est heu c'est la première image que j'ai faite que après j'ai refilmé parce que la qualité n'était pas comme je voulais donc je suis resté sur cette image (.) mais je pense qu'elle peut totalement évoluer

[...]

c'est des choses qui m'intéressait mais j' suis pas- j'ai pas- j' pense que j'ai pas tout les éléments [pour vous répondre non plus

Prof : [mh mh

Etu : dans le sens où c'est encore en travail

[...]

Bilan 2 - 3'19 Auto-critique suscitée

Prof : [(*signe de la main – interpelle pour prendre la parole*)

alors comment tu modifierais cette installation/

Etu : heu: mh: d'un point de vue juste formel (.) j'aimerais déjà qu'on ne voit pas les enceintes (.) j'aimerais que le son ne soit pas: mh: comment

Bilan 2 - 4'07 Auto-évaluation suscitée + critique implicite + auto-évaluation positive

Prof : et du coup je me dis bon évidemment si on interagit physiquement heu:: (.) dans quel sens j' veux dire toi tu: ça t'intéresse/ (0.5)

Prof : au delà du fait de voilà (.) qu'on soit présent: (.) qu'on [°s'asseoit:°

Etu : [bah pour moi ça crée une dynamique poétique

Prof : (*mouvement [de tête vers l'arr[ière appuyé]*

[d'acco:rd/

Etu : [dans le sens où [heu:

Bilan 2 – Vid2 - 8'23 Interruption du récit de projet – critique implicite du récit, manque info essentielle

Etu : c'est des images qui sont mises en lien en fait et: j'ai pas de réponse à donner au: au' au spectateur sur ce que [ça dit exactement

Prof : [(*tousse*) mais quels sont ces lieux/

Prof 2 : ouais

Etu : c'est un lieu de travail heu: un lieu d'habitation et: un hôpital

Bilan 2015 Agathe

Prof 1 : et quel est l'en l'enjeu de c' travail/

Etu : heu l'enjeu du travail [c'est

Prof 1 : [qu'est-ce que tu cherches à montrer

Etu : de parler en fait du (.) je travaille toujours sur l'espèce de relativité du temps qui passe et heu:: en troisième année j'ai heu j'ai j'ai fait une pièce où

Suivi - Demande de précision

Prof : (*regarde attentivement le projet*)

ah oui t'as inséré: (.) d'accord

Etu : j'ai mis en gro- [un gros empat-
Prof : [(hochement de tête)
Etu : vraiment beaucoup de jaune (.) j'ai j'ai écrasé heu les deux et j'ai [heu frappé au marteau
Prof : [(hochement de tête)
Etu : et ça a fait ça heu: pas heu:
Manu : t'as rien touché/ après
Etu : ah j'ai rien touché (.) c'était- c'est comme ça après [j'ai laissé sécher
Manu : [c'est marrant
Etu : et heu ça a composé ça comme ça et ça je trouve ça intéressant
(0.5)
Prof : alors qu'est-ce qui t'intéresse=
Etu : =[ben je
Prof : [quand tu dis je trouve ça intéressant (.) est-ce/ que tu pourrais être un peu plu::

Critiques fortes

Bilan 1 - Désaccords multiples

Prof : [mais enfin il est encore très:
Prof 4 : [t'as fait un gros plan quoi
Prof : il est très reconnaissable
Prof 4 : ça s'appelle un gros plan ça (*rires légers*)
Prof : (*rires légers*)
Prof 2 : mais alors du coup tu tu heu [tu penses que on ne reconnait pas que c'est des vis/
Prof : [il est très reconnaissable
Etu : si
(0,5)
Etu : [si si
Prof 2 : [d'accord=
Etu : =on voit que c'est des vis (.) mais (0,5) heu c'est : vraiment de savoir quelle taille fait la: la vis
dans: dans quel contexte aussi la : la vis a été prise

Bilan 2 - Critique énoncée

Prof : ouais parce que (.) moi j'ai pas-
Prof 2 : c'est très symétrique
Etu : [oui
Prof : [j'ai pas ce rapport à la déambulation (.) ni à l'inti[mité en fait
Etu : [oui
Prof 2 : ouais
Etu : nan nan j' suis d'accord
Prof : l'intimité pour moi c'est pas parce que c'est un espace clos
Etu : ah oui nan
Prof : ell' elle est
Etu : c'est [pas::
Prof : [tu vois/ (.) et là on ressent ça [du coup y a 'fin: voilà
Etu : [ouais

Bilan 2 - Désaccord énoncé fort

Prof 3 : en plus s' tu veux tu- il faut que tu travailles le cadr[age maintenant tu vois/

Etu : [oui nan je j' suis: j'suis- ouais

Bilan 2 - Critique énoncée

Etu : et donc c'est la solution que: [que j'ai trouvée quoi

Prof : [mais alors moi le- heu: 'fin ce qui peut-être me gêne c'est justement le texte [tel qu'il est écrit c'est-à-dire-

Etu : [mh mh

Prof : et entendu (.) c'est-à-dire que (.) je le trouve heu: si tu veux (.) il appuie beaucoup trop

Etu : d'accord

Prof : sur ce que tu veux dire

Etu : ok

Prof : c'est-à-dire qu'on a l'impression dans le fond (.) que là tu énon:ces (.) tes intentions et qu'il serait peut-être plus judicieux d'être dans des ellipses (.) en tous les cas dans des formes qui n'aillent pas directement au but

Etu : des (olé-) des ellipses au noir/

Prof : ou:i ou je sais pas (.) quelque chose- tout à l'heure tu parlais de récit

[...]

Prof : je trouve qu'il y a quelque chose d'un peu trop (.) littéral (.) voi[là

Etu : [c'est possible

Bilan 2 - Fin de séquence - désaccord partiel atténuant suite de critiques fortes

Prof : non mais c'est c'est c'est une c'est un: première

Etu : [

en tous les cas y a: matière à::

Etu : j'avais besoin on va dire de poser ça [pour que ça existe une première fois

Prof : [oui oui bien sûr

Bilan 3 - Critique forte

Prof 1 : pourquoi est-ce que tu passes par tout cet heu cette cette mise en scène là [assez didactique

Prof 2 : [c'est très étrange

et puis e- on on dirait une heu on dirait aussi une burka hein

Prof 3 : mh mh

Prof 1 : ah bah c'est pas

Prof 4 : ah oui carrément moi [c'était le:

Prof 1 : [c'est pas- c'est pas on dirait (.)

j'espère quand même que [c'est un geste

Prof 2 : [tu l'as vu ou pas/

Etu : heu [jamais remarqué (*petit rire léger*)

Prof 3 : [ah oui non apparemment

Prof 4 : c'est vrai/ (.) ah bah dis don'

[nombreuses voix superposées]

Prof 1 : alors là si t'as pas maîtrisé c'est un vrai problème

Prof 3 : ouais

Etu : d'accord

Prof 1 : heu parce que si tu veux ça c'est des choses qu'on teste avant un bilan

Bilan 3 - Critique énoncé

Intervient après un autre membre du jury

Prof : ou:i parce que en fait c'est le rapport du mobile immobile
(0.5)

Etu : mh mh

Prof : tu vois/ (.) que que que que tu mets en jeu (.) et moi je trouve que justement ton texte là y y vien:t un peu: redire (.) ce que dans le fond l'image nous renvoie

Bilan 7 - Un discours inquiétant

Prof : et alors c'est marrant parce que (0.8) ce que tu di:s est (.) beaucoup plus inquiétant que ce que l'on voit=

Prof 4 : =que c' que tu montres oui oui effectivement
[oui oui

Etu : [oui

Prof : [heu::[:::

Prof 4 : [que [ce que tu as fait par rapport à:

: [(chevauchement inaud.)

Prof : parce que ton image dans le fond là: elle est assez j' dirai pas anodine parce que c'est peut-être pas le bon mot mais en tous les cas elle ne dégage pas [heu:

Etu : [(ouais j' vois ce que vous voulez
dire)

Prof : voilà

Prof 2 : de conscience politique

Prof : voilà

Bilan 7 - Référence et critique forte

Prof 2 : et heu tu connais heu faudrait que tu voies les- tous les atlas qu'y a tu vois par exemple pour organiser les choses

Etu : ouais ()

Prof 2 : parce que: là c'est très heu:

Etu : c'est très rudimentaire

Prof 2 : ouais

Prof 3 : je trouve que si tu veux (.) enfin tu pousse pas assez la réflexion je trouve

Etu : d'accord

Prof 3 : moi je trouve que tu pousse pas assez la réflexion tu nous dis simplement voilà c'est une collecte d'images que je fais au quotidien et que mon outil c'est le c'est le téléphone portable (.) ok

Etu : mh

Prof 3 : mais en même temps on sait pas du tout heu je veux dire heu: qu'est-ce que tu interrogues au travers de ces images-là [du tout

Prof 2 : [mh

Prof 3 : donc si tu veux (.) on passe d'une image à l'autre on est dans des registre effectivement tu dis heu y en a qui sont heu peut-être proches ou ou ou qu'on peut rassembler

Etu : mh mh

Prof 3 : sauf que heu: voilà on ne sait pas sur quels critères

Etu : mh mh

Prof 3 : moi j'ai l'impression pour dire les choses un peu brutales que t'essayes de faire de belles images (.) c'est à dire que avec heu avec heu tu sais c'est toujours le coup du détail

Etu : oui

Prof 3 : quand on prend un heu un heu un détail (.) donc évidemment on lui donne une certaine forme d'abstraction

Etu : mh mh

Prof 3 : d'accord (.) donc on le on l'éloigne (.) du réel et donc du coup il il peut revêtir comme ça on va dire heu une une une composante heu heu assez séduisante

Etu : oui

Prof 3 : voilà (.) bon (.) mais c'est tu nous le dis pas par exemple (.) heu: parce que j'ai l'impression que tu essayes de faire des belles images c'est à dire des images qui te plaisent

Etu : mh mh

Prof 3 : voilà (.) et à ce moment-là je me dis me mais pourquoi

Bilan 7 - Reprise d'évaluation « là encore »

Etu : et donc heu pour le spectateur c'est 'fin- ça- y peut y projeter des des images mentales ou fantasmée et ça c'est quelque chose qui m'intéresse aussi
(0,5)

Prof : ouais mais excuse-moi [de te dire que c'est du lieu commun c' que tu dis là

Prof 2 : [pas vraiment

Prof : on est toujours dans le- on projette toujours sur quoi que ce soit tu vois/
[j' veux dire

Etu : [mh mh

Prof : heu::: (.) j'a- j'avoue qu' je:: je je je ne te suis pas (.) heu en ce sens que là encore je vois voilà des belles ima:ges de deta:ils (.) microscopiques point

Prof 2 : très mauvais accrocha:ge

Prof : tu vois ce que je veux dire/

Etu : nan

Prof : nan/

(0.5)

Etu : 'fin

Prof : nan/ tu::

Etu : c'est pas à ça que:: ()

(0.5)

Prof 3 : en fait ce que tu dis on le voit pas

Suivi 1^e année – Critique forte

Etu : on on pourrait pas considérer que Duchamp c'est du c'est d' l'art brut/

Prof : ah non=

Manu : =nan

Prof : ah non

Etu : mais c'est de l'art c' c'est du conceptuel 'fin heu mais heu:

Prof : c'est conceptuel enfin c'est:: j' ça été du moins il a été récupéré comme ça

Suivi 1^e année – Critique sur la méthode

- Prof :** et alors- et vous attendez heu:
- Etu :** nan nan on réfléchit ['fin elle va venir
- Prof :** [ah: (.) [bon
- Etu :** [on essaie de:
on cherche l'inspiration: (.) on essaie de:
- Prof :** et comment tu la cherches l'inspiration/
- Etu :** bah en faisant un résumé de: c' qu'on a vu ce matin mais de pas faire [pareil: ()
- Prof :** [(rires)
mauvaise méthode de travail
- Etu :** ah bon
- Prof :** non non je pense qu'y faut qu'y faut carrément y aller (.) c'est-à-dire que-
[qu'est-ce qui se passe ici/ qu'est-ce que j' voi:s/ (.) [je prends un carnet de croquis peut-être heu:
[(regarde le paysage devant lui, geste déictique dérivé main ouverte)
[(bras gauche plié, geste main droite)
[je je je commence à regarder les éléments qui m'entou:rent heu [est-ce que est-ce que- quand
[(dessine devant lui)
je passe [le long des ronces [et que heu y a y a du son (.) [quand j' marche heu: là aussi y a du son
[(se retourne, regarde derrière lui, pointe du doigt des ronces)
[(passe le côté de la main sur le bas de sa jambe)
[(marche sur les graviers)
- Etu :** mais au niveau de l'installation c'est ça qui me perturbe parce que moi l'installation s' je sais pas
- Prof :** mais tu verras après: (.) faut pas faut pas mettre la charrue avant les bœufs (.) si t'as rien à me à
montrer l'installation n'existe pas (0.5) et ça c'est le défaut d' l'étudiant (0.5) c'est d'essayer de
se convaincre de trouver une très bonne idée (.) avant même de commencer à travailler
(0.5) j' pense que la méthode elle est autre (.) c'est à dire on commence à travailler peu importe
si c'est bien ou génial pas génial on s'en fout on est pas là on est pas là pour heu on est pas heu
dans un concours hippique (.) c'est pas l' premier qui qui qui qui heu
(12 secondes omises)
- Prof :** donc voilà (.) c'est plutôt (.) il faut des éléments déclencheurs (.) alors je pose une chose voilà
heu elle commence à plier des feuilles de papier et bizarrement moi je fais des analogies entre
ce pliage et ce que je vois là en face
- Etu 3:** °c'est° exactement °ça°
- Prof :** voilà (0.5) [tu vois et pourtant heu voilà (.) j' suis pa:s el' elle m' l'a pas dit
[(en s'adressant à Etu 2)
- Etu 2 :** mh
- Prof :** eh bah le travail artistique c'est sans arrêt ça (.) et moi je regarde- quand je regarde ça et ça
je regarde aussi juste à côté et je m'aperçois qu'il y a une organisation ici qui est plutôt de l'ordre
du muret ici j'ai plutôt des blocs qui sont à la verticale ici y a des blocs qui étaient à la verticale
heu voilà (.) et c'est plein de petites choses comme ça donc heu je sais pas si c'est des prétextes
intéressants ou pas à travailler mais déjà (0.5) d'avoir observé ça (0.5) moi là j' suis déjà content

Suivi 1^e année - Projet Insectes – Critique méthode

- Prof :** moi je pense qu'il y a un problème de méthode
- Etu :** ah
- Prof :** oui (1.0) en ce sens que si tu veux (.) quand on commence un travail que l'on expérimente
que l'on part avec des matériaux que l'on ne connaît pas d'accord (.) avec des gestes que l'on
ignore ok (.) qu'est-ce que l'on fait/
- Etu :** mh bah on expérimente
- Prof :** certes mais qu'est-ce que l'on fait/
- Etu :** on essaie de toucher à tout

Prof : précisément/
(2.0)

Prof : t'as besoin de construire t'as besoin à un moment donné d'un savoir (1.0) tu ne l'as pas (1.0)
qu'est-ce que tu fais/

Etu : bah des bah des recherches

Prof : oui alors qu'est-ce que tu fais comme recherche/

Etu : (*hausse les épaules - rires*)

Prof : (*rires*)

Etu : bah je sais pas

Prof : ouais bah justement ça c'est important parce que je pense que c'est un vrai problème de: là de méthode de travail (.) eh bien tu vas te renseigner auprès de gens qui ont déjà ce type de pratique [...]

donc tu peux imaginer qu'il y a des gens qui sont des collectionneurs d'insectes ok et ça y'en a

[...]

Prof : et ça te permet comme ça de commencer à dire voilà lui tiens c'est marrant il a bossé comme ça lui il a bossé comme ça tiens lui il a utilisé tu vois (.) hein heu:: et ça te permet d'emmagasinier comme ça un ensemble d'informations (.) donc tu ne pars pas de rien (0.5) on s'appuie toujours sur le savoir des autres et et les pratiques des autres (0.5) on est pas dans son coin en train de se dire ouais faut que je résolve ça je vais y arriver tout seul tu vois c'est hyper important (.) donc ça c'est vraiment un problème de méthode et il faut que tu le prennes en compte parce que ce que je suis en train de te décrire très simplement c'est ce que tu seras amené à faire pour d'autres projets et donc du coup c'est ce qui t'amène à par exemple collaborer (.) à un moment tu ne sais pas faire (.) pour x raisons on ne peut pas être heu compétent heu à ce moment-là on collabore (0.5) on va voir quelqu'un on pose des questions est-ce que tu peux m'expliquer comment ceci tu vois (.) ça c'est absolument fondamental

Critiques faibles

Critique et progression - Projet Architecture filaire

Etu : du coup j'ai des lumières qui s'allument en fonction de la proximité des gens et du coup du du bruit qui feraient

Prof 1 : oui

Etu : en fonction des pas

Prof 1 : je suis d'accord

Etu : de voix et cetera plus on serait proche et plus les les bruits seraient importants plus la lu' l'ampoule s'allumerait fort

Prof 2 : d'accord

Etu : et moins y aurait de bruit heu moins elle serait allumée quoi

Prof 2 : d'accord

Etu : et du coup on découvrirait l'espace encore plus en s'en approchant puisque ça illuminerait l'espace heu quand on arrive dessus en qu'on fait du bruit et

Prof 2 : c'est bien ouais (.) j'aime bien le le la relation [maquette heu lumière le son

Prof 1 : [ouais ouais ouais ouais

ah puis puis le- 'fin- là là y'a eu heu

Prof 2 : et (.) c' qui me gêne là (.) c'est présenté comme ça/
(2.0)

Prof 2 : c'est ça qui m' gêne moi

Etu : ouais bah oui [mais en fait c'est juste pour faire tenir les ampoules heu

Prof 1 : mh mh effectivement [c'est pas forcément

Prof 2 : [ah ouais mais c'est ()

Prof 1 : nan nan mais après 'fin [là on est en [bilan heu pré

Etu : [mais l'idée l'idée c'est qu' c'

Prof 2 : [oui oui oui oui (.) oui oui nan nan mais je:

Etu : l'idée ouais ouais j'ai pas en- [mais l'idée que ce soit dans une heu pièce en fait

Prof 1 : [nan nan mais j'suis d'accord avec toi en en en tout cas j' trouve
que le le le

Prof 2 : il suffit d'un plan heu d'un plan horizontal

Prof 1 : voilà l'i l'idée du du parquet c'est plutôt bien

Prof 2 : ouais 'fin en tout cas heu [ça fonctionne heu très bien

Etu : [ouais mais en fait si j' mets un plan horizontal comment je mets
les ampoules qui viennent par-dessus

Prof 2 : bah tu vas [trouver un système

Prof 1 : [bah après tu trouves tu trouves un système heu ça r' monte heu::=

Prof 2 : =parce que ça ça franchement c'est pas bien [compliqué

Prof 1 : [ouais et ça r' descend heu 'fin

Prof 2 : tu vois pis ça camoufle nan c'est c'est mais tu vas trouver

Etu : mh mh

Prof 2 : tu vois faut qu' tu: trouves

Prof 1 : mais p't-être un peu c' qu t'avais fait aussi pour le: la pièce heu béton tu sais heu:: où où tout
était dessous et puis ça remontait y a p' t-êt' aussi des des sys' des systèmes à trouver pour
que ef' effectivement

Manu : dans les arrêtes des bâtiments

Prof 2 : mais c'est bien hein

Etu : bah au dé' mon idée d' départ c'était d' faire un p'tit coffre pour tout mettre en de dessous
effe[ctivement

Prof 1 : [ouais

Etu : mais après le problème c'est d'arriver avec heu des ampoules parce que j' veux qu' mes
ampoules elles viennent vers le haut [comme ça

Prof 1 : [oui oui oui oui oui (.) oui oui

Etu : comme si elle venait un peu [de nulle part

Prof 1 : [nan mais j'pense que c'est ça

Etu : et c'est ça qu'est pas facile à gérer

Prof 1 : j'pense que c'est cet' cette hauteur là qu'il faut qu' tu gères

Etu : mh mh

Prof 1 : c'est à dire qu' plus plus ça va être haut [moins moins ça va v'nir perturbé le::

Etu : [bah en fait là moi c'est parce que moi j'me suis
référer comme si j'étais dans une vraie pièce et comme si [heu

Prof 1 : [oui mais alors

Etu : je pouvais l'être

Prof 1 : ah: ouais

Etu : alors que si j'étais là heu

Prof 1 : bien sûr

Bilan 1 - Suscite l'autoévaluation

Prof 3 : c'est un travail en cours j'imagine
(1.0)

Prof 3 : ou là pour toi tu estimes qu'il est heu:
(0,5)

Etu : [heu ::

Prof 3 : [que tu as atteint:
(1.0)

Etu : j'imagine (.) d'a- enfin d'après moi il a atteint (1.0) un- un stade où (0,5) je peux le présenter (.) comme ça de- déjà mais j' pense que je peux encore le retravailler je pense que je peux rajouter des choses continuer de : de de de l'étendre °en fait°

Prof 3 : et comment tu l'étendrais alors

Bilan 2 - Désaccord faible

Prof : alors est-ce que [ça (0.5) plutôt que d'être un document (.)
[(montre une photo réalisée par l'étudiante)

Etu : ouais

Prof : qui vient documenter voilà une s' une situation

Etu : mh mh

Prof : ça pourrait être/ un dessin
(1.0)

Etu : mh::
(2.0)

Etu : ou:i

Prof : et [si oui qu'est-ce que ça changerait/

Etu : [mais ça n'aurait pas le même statut pour moi

Prof : qu'est-ce que ça changerait/ (.) °si c'était un dessin°

Etu : pour moi un:: un dessin des croquis (.) j'en ai fait vraiment pour penser les installations a- heu: avant de les faire
(0.5)

Prof : [mh mh
[(oui de la tête)

Etu : [vraiment dans l'idée [de quelque chose de préparatoire

Prof : [(oui de la tête appuyé)

mh mh

Etu : les photographies elles rendent compte de quelque chose qui a eu lieu

Prof : ou:i

Etu : et: pour moi le dessin passe plus par ce stade préparatoire [et la photographie rend compte de ce qui a existé

Prof : [(oui de la tête discret)

Etu : et:: mh
(1.0)

Etu : je trouve que ça marche pas pour toutes les photographies mais:: celle-là j'trouve marche particulièrement bien en photographie et: elle se passe à mon sens d'explication et elle crée un: une image () aussi (.) je ne sais pas si c'est clair

(1.0)

Prof : heu: oui mais (.) sans vouloir plaider pour le dessin [c'est pas du tout le:

Etu : [oui nan

Bilan 2 - Critique énoncée

Prof : alors après le fait qu'ils soient en petit format pour moi c'est un peu: pour l'instant un peu énigmatique

Etu : ouais

Prof : en ce sens que- bon ça esthétise comme ça par ce: dispositif-là (0.5) j' pense que là aussi ce serait bien qu' tu testes heu: d'autres heu: d'autres d'autres d'autres possibilités

Etu : oui (.) je les ai essayés en grand format mais ça n'avait pas grande force et puis la résolution de l'image n'était pas assez bonne

Prof : mh mh

Etu : mai:s faudrait que je pousse encore justement sur les formats

Bilan 3 - forme interrogative routinière – évaluation faible voire absente

Prof : tu le considères comme un exercice/ ou: ou autrement/

Etu : ça a commencé par un exercice que j'ai voulu en fait- 'fin j'ai voulu le travailler () en tant que projet heu:

Prof : et là/ (.) tu l'estimes (.) terminé/ ou en cours/

Etu : mh: je suis un peu hésitante je l'avoue parce que à la base je voulais que [...]

Prof : d'accord

(1.0)

Prof : O/K

(0.5)

Etu : °voilà°

Prof : comme ça passe vite on passe à:=

Prof 2 : =ouais

Prof : à d'autres travaux (.) hein

Bilan 3 - Critique faible implicite. Silence très long

Fin de récit de projet

Etu : 'fin je voulais vraiment le signifier comme ça

(6.0)

Prof : mh mh

Etu : (rires discret)

(1.0)

Prof : tu l'as retravaillé moi (.) j' l'ai vu tu me l'avais montré

Etu : ou:i

Prof : au premier plan () du coup

Auto-évaluations

Suivi - Décoration de mémé

Etu : je trouve que ça fait un peu décoration de mémé

Prof : décoration de mémé est est est est une heu comment dire (.) c'est pas mal de dire décoration de mémé parce que je suis assez d'accord avec toi (.) c'est-à-dire que quand tu fais ça tu les fais glisser vers un [objet très décoratif

Etu : [ouais

Bilan 1 - Evaluation par l'étudiant

Etu : le système solaire en fait on se rend jamais vraiment compte de sa taille (0.7) on se rend jamais vraiment compte de son échelle c'est ça que je voulais montrer qui que: je trouve assez heu: assez intéressant c'est donc- hop

Prof : la manette est là/

Etu : (tend la manette de navigation 3D)

Prof : ah voilà [c'est là

Etu : [voilà
c'est ça que je voulais montrer que je trouve assez heu assez étrange assez incroyable c'est (0,5) cette échelle immense cette échelle qu'on ne peut pas se représenter humainement (0,5) qui : qui nous dépasse complètement

Bilan 2 - Evaluation par l'étudiant (au sein d'une justification)

Etu : donc ici c'est: je les présente plus comme des: reche:riches comme des: comptes-rendus mais pas en tant qu'œuvre heu: en tant que telle

Bilan 2 - Evaluation par l'étudiant

Etu : et en fait ce qui m'intéresse c'est la double lecture que ça crée

Bilan 2 - Attention partagée et affiliation maintenue

Etu : [ça marche particulièrement bien [avec heu: celui de: de l'escabeau
[(se dirige vers la photo -----)]

[(montre du doigt)

Prof 1 : [(se retourne et regarde la photo visée)

Prof 2 : [(se déplace pour regarder la photo)

Prof 3 : (regarde la photo)

Etu : parce que justement

Prof 2 : [(se rapproche de la photo)

Prof 3 : [(se rapproche de la photo)

Prof 1 : [(regarde un autre projet)

Etu : c'est une:- l'idée [d'une grille [...]

Prof 3 : [(regarde l'étudiante)

Bilan 2 - Evaluation par l'étudiant

Etu : ça part à la base d'un travail où j'ai dessiné et: où heu: Laura a pris une photographie justement de moi sur une chaise regardant une fenêtre cette même fenêtre et: du coup j'ai trouvé que l'image était intéressante et du coup j'ai: c'est un travail que j'ai eu autour de ça

Bilan 2 – Conclusion de la séquence par une évaluation

Etu : et c'est cette dynamique-là qui m'intéresse

Prof : d'accord\ (0.5) ok\

Bilan 2 - Auto-évaluation anticipée

Etu : heu: donc (.) l'animation qui est projetée ici c'est heu:: (0.5) c'est un travail qui est en cours depuis le début de l'année (.) et dont: j'ai l'idée depuis la fin de l'année dernière\ (.) j'ai heu: (.) énormément d'intérêt pour l'histoire

Bilan 2 - Auto-évaluation, anticipe critique

Etu : et: du coup j'é: j'écris beaucoup (.) et j' voulais justement: essayer d'in- un moyen- c'est c'est la première fois que je le monte donc c'est vraiment une expérimentation en cours (.) de: de mettre en en: espace un texte

Bilan 2 - Auto-évaluation faible positive

Etu : et: du coup ça a: donné lieu à:: bon nombre de recherches (.) [y' a:: une partie de ma table de recherche qui y est dédié (0.5) y' a un écrit (.) qui justement retrace un peu tout (0.3) toute mon histoire vis-à-vis de ces grandes thématiques (0.5) et: des premiers croquis préparatoires que j'avais fait à l'époque sur heu [su:r c' que j'avais envie de:- les images que j'avais envie de mettre en place (0.5) au début ça a été un travail à l'encre (0.3) et en fait j'ai produit beaucoup d'images au début du semestre (.) des images que je ne trouvais pas concluantes qui me plaisaient pas qui: mh: disaient pas grand-chose ou: (0.5) ou du coup qui tranchaient pas (.) j' voulais à la base travailler l'esthétique du souvenir (.) avec la présence du blanc sur la feuille notamment\ (0.5) et: au final les images que j' vous présente là c'est- donc c'est celles qui sont le plus actuelles (0.5) c'est heu: mh: (0.5) c'est (.) quelque chose que j'ai voulu heu (.) plu:s instinctif (.) plus jeté

Bilan 2 - Critique énoncée, accords entre membres, désaccord

1. **Prof** : mais tu vois t'as dis qu' tu: commençais à travailler de façon plus instinctive par rapport [à la vidéo
2. **Etu** : [oui
3. **Prof** : et ça un peu la- le rapport au texte (.) il a peut-être aussi heu
4. **Etu** : ouais
5. **Prof** : cette forme-là: à prendre heu:
6. **Etu** : bah le texte [il est sorti instinctivement
7. **Prof 2** : [mh
8. **Prof 3** : mh [mh

9. **Etu :** [c'est pas quelque chose que j'ai réécrit
10. **Prof :** oui mai:s y'a y'a quelque chose qui- [euh:
11. **Prof 2 :** [ouais
12. **Etu :** nan mais j' suis j' suis d'accord
13. **Prof 2 :** mh [mh
14. **Prof :** [un peu comme si tu voulais [tout [dire d'un coup
15. **Prof 2 :** [mh mh
16. **Etu :** [ouais
17. **Prof 2 :** mh mh mh [mh
18. **Prof :** [tu vois là
19. (.)
20. **Etu :** et: 'fin je vais pas en parler mais juste dans mes: (.) dans toute la manière dont j' travaille la vidéo c'est très instinctif aussi (.) c'est j' pose une caméra et j' laiss- (.) quelle heure il est/

Bilan 2 - Autocritique + critique

- Etu :** et c'est [ça qui m'intéressait
[(regarde vers jury)
(0'5)
- Prof 1 :** (inspire – s'apprête à parler mais ne dit rien)
- Etu :** c'est un peu [: confus
- Prof 2 :** [mh mh
- Etu :** désolé
(0.5)
- Etu :** j'aurai eu [plus de:
- Prof 3 :** ouais (en souriant)
mais c'est pas- juste- c'est pas c'est [pas hyp-
- Prof 4 :** [nan- 'fin par rapport à- parce que j'ai l'impression-
t'as parlé de drame au début c'est ça/
- Etu :** ouai:s (.) c'est: dans: dans toute l'idée de crise (.) pour moi y'a l'idée de drame (.) heu 'fin un drame- pas heu:: mh dramatique mai:s un drame qui se joue quelque chose de grave (.) en tout cas et: c'est ça qui- c'est ça que j' voulais faire ressortir un peu dans mes: dans mes photographies et: et dans le cadrage aussi (.) qui est quelque chose heu de plus resserré comme (.) un truc qui se resserre justement sur quelqu'un
- Prof 3 :** le- le drame c'est ce que- ce que dirait l'image (.) le dramatique c'est ce que dirait le personnage dans l'image=
- Etu :** =oui (.) ouais
- Prof 3 :** c'est pour ça que tu fais bien de distinguer

Evaluations externes au projet

Bilan 2 - Evaluation par l'étudiant (au sein d'une justification)

1. **Etu :** je commence ici dans le couloir parce que j'aime bah assez l'espace et que je voulais vraiment créer des espaces différents dans l'accrochage

Bilan 2 - Auto-évaluation

1. **Etu** : c'est un travail toujours dans cette volonté de: travailler avec les mots avec le langage
2. heu j' me- j' m'intéresse beaucoup à la mise en voix d'un texte

Evaluations conclusives

Bilan 1 - Ajournement

1. **Prof 3** : (bruit paraverbal comme s'il s'apprêtait à parler)
2. **Prof** : (regarde prof 4)
3. ok on va continuer [parce que ()]
4. **Prof 3** : [ouais je pen' ouais (.) on on va plutôt heu: voir un peu l'ensemble de ton
5. travail

Bilan 1 - Synthèse évaluation du projet

1. **Prof 4** : est-ce que tu penses que la mise en scène de la- de l'aspect scientifique et
2. technologique peut faire histoire/=parce que sinon- °j' veux dire° c'est pas clair là l'histoire si
3. tu nous l'avais pas dit qu'il y a avait une histoire j' veux dire on voyait pas l'histoire parce que
4. y'a pas le rythme qui permet de voir l'histoire c'est peut-être scientifique (.) certainement (.)
5. mais là justement tu vois elle peut être historique- enfin elle peut faire histoire ta science
6. mais en l'occurrence mettre une narration dont tu parles finalement toi là à l'intérieur c'est
7. pas très lisible
8. **Prof 2** : mh
9. **Prof 3** : ouais
10. **Prof 4** : si tu dois ajuster quelque chose (.) c'est tes rythmes

Bilan 1 - Synthèse, évaluation du projet

1. **Prof 3** : faudrait qu'on est qu'on qu'on puisse avoir le temps de:
de discuter plus longuement parce que j' trouve que t'as des pistes qui sont intéressantes
2. **Prof 2** : ouais mh
3. **Prof 3** : mais je trouve que tu les abordes d'une manière qui est assez formelle (.) dans le
4. fond c'est-à-dire que ce serait intéressant que tu commences à effectivement t'interroger
5. [...] et pour l'instant tout ça est encore tu vois/ heu je trouve assez confus et: et par exemple
6. t'a référence à Gary Hill je la comprends pas heu :: c'est pas parce que Gary Hill fait des
7. vidéos dans le- dans lequel il y a un ensemble de bruit au sens du bruit vidéo heu: que
8. forcément
[...]
(10'58) par contre il faut vraiment que là heu je trouve tu: d'un point de vue théorique tu
commences à aborder un certain nombre de questions de manière beaucoup plus précise
hein/
9. **Etu** : ouais
10. **Prof 3** : heu: parce que il y a véritablement matière à

Bilan 1 - Synthèse, conclusion

1. **Prof 2** : alors à la fois tu () mais à la fois tu dis pas parce que tu les regardes pas

Bilan 6 - Evaluation conclusive – recommandation

(Sonnerie minuteur du téléphone)

Prof : 'fin, le geste heu: (*se déplace pour éteindre la sonnerie*)

Prof 2 : ah/ (*se retourne*) je me demandais ce que c'était (.) j' pensais que c'était une installation sonore qui démarrait

Prof 3 : hm hm

Prof 2 : furtivement
(0.5)

Prof 2 : ok
(1.5)

Prof 2 : peut-être

Prof 3 : mh mh

Prof 2 : sans vouloir faire du lien systématique (.) mais il faudrait que tu commences à réfléchir sur les éventuelles connexions qu'il y'a entre tes différents travaux parce que

Prof 3 : [mh

Prof 2 : [j'ai un peu le sentiment que dans le fond tu amenais des expériences mais pour l'instant heu: elles elles (.) elles semblent comme ça chacune un peu isolées

Etu : mh

Prof : mh/

Etu : mh mh

Prof 2 : et que: sans vouloir de manière artificielle faire du lien pour le lien

Etu : mh mh

Prof 2 : il me semble quand même que entre heu: entre heu certaines approches

Prof 3 : mh mh

Prof 2 : il y a des questions qui convergent

Prof 3 : mh mh

Prof 2 : donc à toi de les identifier ces questions et puis de commencer à creuser à développer

Classe - Dénomination projet

Bilan 1

Projet 1

Je vais commencer par la réalité virtuelle	0'01
C'est quand même une expérience assez rapide	0'10
Voilà ce que vous pouvez voir en fait c'est le système solaire	0'42
Et tu: en es satisfait (.) de ton installation/	Prof, 5'46
On va plutôt voir l'ensemble de ton travail	Prof, 6'03

Projet 2

Là c'est des photos en fait	6'18
A la limite celle du bas (.) bon (1.0) mais celle d'en haut	Prof, 7'24
Je trouvais qu'il y avait une différence entre l'ambiance assez froide des vis et assez vertical et ça ce paysage qui est en plus déjà heu qui est moins abstrait aussi	8'12

Projet 3

Alors ça en fait c'est heu (.) j'ai commencé un travail sur le langage (.) plus précisément sur la dimension du langage	8'58
Ce que j'ai essayé de faire c'est des lettres qui sont véritablement en 3D	9'30
C'est aussi deux mots que j'ai choisis parce que	10'00

Vidéo 2

À partir du moment où tu travailles des volumes qui sont importants et que tu mets en place tes mots qui sont	Prof, 1'30
Donc là c'est une vidéo (0.5) en fait heu (.) ouais c'est une animation que j'ai créé	3'56
C'est un travail en cours j'imagine	5'11

Bilan 2

Projet 1

Je commence du coup avec un travail que je mène donc c'est un travail d'installation donc j'ai décidé de présenter des photos des installations que j'ai déjà réalisées avec une installation en vrai donc ici je les présente plus comme des recherches comme des comptes rendus mais pas en tant qu'œuvre en tant que telle	0'38
Et du coup voilà c'est ça qui m'intéressait dans tout ce travail-là	2'00

Par ce travail-là	2'10
Ça part à la base d'un travail que j'ai dessiné et où Laura a pris une photographie	2'15
J'ai trouvé que l'image était intéressante	2'20
Est-ce que ça (.) plutôt que d'être un document ça pourrait être un dessin ?	Prof, 2'30
Pour moi un: un dessin des croquis j'en ai fait vraiment pour penser les installations heu avant de les faire c'est vraiment l'idée de quelque chose de préparatoire alors que les photographies elles rendent compte de quelque chose qui a eu lieu et pour moi le dessin passe plus par ce stade préparatoire et la photographie rend compte de ce qui a existé	
Est-ce que à un moment donné l'image t'intéresse par rapport à toutes ses potentialités notamment par rapport au fait que l'on puisse s'y projeter dedans	Prof, 3'25

Projet 2

Heu donc l'animation qui est projetée ici c'est heu c'est un travail qui est en cours depuis le début de l'année	4'59
J'ai envie de réaliser un documentaire animé	5'19
Ça a donné lieu à bon nombre de recherches	5'49
Il y a un écrit qui justement retrace un peu toute mon histoire vis-à-vis de ces grandes thématiques et des premiers croquis préparatoires à l'époque sur ce que j'avais envie de: les images que j'avais envie de mettre en place	5'54
Au début ça a été un travail à l'encre et en fait j'ai produit beaucoup d'images	6'05
Au final les images que je vous présente là (en parlant des images de l'animation – rapport des parties au tout)	6'20
C'est quelque chose que j'ai voulu plus instinctif plus jeté (.) bah sur l'écran du coup pas sur le papier et la manière aujourd'hui dont je pense que je vais pouvoir travailler sur ce documentaire	6'28
Est-ce que ça veut dire que dans le futur tu vas justement aussi nourrir ton travail par des situations très documentées/	Prof, 9'16

Projet 3

Je vais vous inviter à tester l'installation ici quelques minutes	11'45
Prof : on peut être à plusieurs/	
Etu : heu oui (0.5) c'est un espace (.) donc heu	11'48
Vidéo 2	
Alors (.) c'est un travail toujours dans cette volonté de	1'17
C'est la première fois que je le monte donc c'est vraiment une expérimentation en cours	1'47
Je voulais essayer de mettre en espace un texte et dans cette pièce-là je voulais	1'49

Prof : la photo me pose heu

Etu : ce n'est pas une photo c'est une vidéo 2'18

Je voulais vraiment un: mettre en lien ce texte avec des images pas de nudité mais (0.5) quelque chose qui (.) en rapport avec le corps 2'30

Prof : Alors qu'est-ce comment tu modifierais cette installation/

Etu : heu mh: d'un point de vue juste (.) formel (.) heu: j'aimerais déjà qu'on ne voit pas les enceintes (.) j'aimerais que le son ne soit pas heu mh comment (.) il est spatialisé mais qu'on ne voit pas comment il est spatialisé et d'où il sort qu'il ne soit pas visible (.) et je pense que je mettrais plus de vidéos 3'18

Dans toute la manière dont je travaille la vidéo (.) c'est très instinctif aussi 7'13

Projet 4

Je finis rapidement sur ces séries de photos sur le sujet de la crise 7'20

Et donc heu c'est des recherches mais j'ai fait plus de photos mais j'ai pris que c'est deux-là 7'40

Et ici c'est peut-être le projet le plus important pour moi 7'48

Les photos ont été prises sur heu: sur heu: Google Maps parce que j'ai fait des pho des prises de vues mais elles n'étaient pas concluantes 8'05

Prof : mais quels sont ces lieux

Etu : c'est un lieu de travail un lieu d'habitation et un hôpital 8'30

C'est ça que je voulais faire ressortir dans mes photographies 9'17

Bilan 3

Projet 1

Je vais d'abord commencer par une projection 0'55

C'est un film que j'ai réalisé 'fin qui a commencé tout d'abord avec des expérimentations que j'ai faites au fusain 2'48

Prof : Tu le considères comme un exercice ou autrement/

Etu : au début c'était un exercice que j'ai voulu en fait 'fin j'ai voulu le travailler plus profondément (.) en tant que projet heu à longue durée 4'05

Projet 2

Alors il y a une autre projection du coup 5'04

Vidéo 2

Alors moi par contre ce que je te conseille c'est de lire un très beau livre qui s'appelle Prof, 0'08

Faut que tu regardes les travaux de de de de () Prof, 2'20

On va passer à cette projection si vous voulez	2'46
C'est un travail que j'ai réalisé à partir heu	3'03
J'étais parti sur Kentridge qui avait fait un travail enfin c'est le court métrage « O Sentimentale Machine »	3'10
Ok (.) on passe à d'autres travaux tu peux nous parler de ce travail-là	Prof, 6'40
moi-même je me suis intéressé en fait au cinéma pornographique et je me demandais	7'50
Tu tu connais les films de Ovidie/	Prof, 9'09

Bilan 4

Projet 1

Je vais d'abord vous présenter un film	0'01

Projet 2

C'est un autre film que j'ai réalisé	9'00

Vidéo 2

C'est-à-dire que le texte est tellement fort aussi	Prof, 2'14
Oui c'est-à-dire qu'on est plus on serait dans un document radiophonique donc effectivement qui se traite presque heu exclusivement au son	Prof, 2'16
Est-ce que tu penses que les images là elles emmènent le propos ailleurs	Prof, 2'35
Je pense par exemple à une artiste qui a traité de ça d'une manière très simple une artiste algérienne qui s'appelle () qui a fait un triptyque vidéo	Prof, 6'29

Projet 3

Alors c'est un projet que j'aimerais poursuivre par la suite	7'40
C'est un projet en cours pour le moment que je que j'aimerais continuer heu: je me suis intéresser heu: au niveau de la danse heu: qu'est-ce que ou du moins ou plus précisément du mouvement	7'50

Bilan 4 bis

Vidéo 3

Projet 1

Vous avez compris le principe de la performance on va dire que c'est terminé 0'25

Prof : en fait nous on a activé une pièce là en fait 2'34

Projet 2

Donc ça c'est une pièce heu je dirais que c'est une installation heu et où je fais dialoguer une vidéo et une photo 4'30

Projet 3

Là je voulais travailler plus sur heu: je voulais laisser apparaître des morceaux de personne 6'19

Après ce qui m'intéresse aussi dans ces photos c'est les notions de cadrage 7'11

J'ai fait ma monographie sur David Hockney bah pareil il m'influence pas mal au niveau de la photo parce qu'il travaille la peinture comme de la photo et j'aimerais bien essayer de travailler des photos comme une composition de peinture

Là sur la dernière photo ce qui m'intéresse vraiment c'est 7'32

Elles sont très intéressantes hein ces photos Prof, 8'10

Par contre moi j'ai j'ai j'ai je ne sais pas s'il y a un effet de groupe mais vous avez tous un peu installer de la même façon vos heu images Prof, 8'12

Parce que derrière ces très judicieux ça fonctionne bien heu: c'est c'est une très belle pièce (.) qui est très poétique aussi 8'33

Ce que j'aimerais bien développer dans mon travail c'est un côté sensible 8'43

Dans le fond tu essaies de nous présenter ton travail par rapport heu plutôt à quelque chose qui serait du côté de comme ça réfléchir à des dispositifs des statuts d'image Prof, 8'52

Parce que là on est plutôt dans des images qui sont très fantomatiques en l'occurrence là Prof, 9'14

C'est pas des images pleines (.) c'est des images assez serrées 9'33

Projet 4

Et celle-là par exemple bah du coup elle est un petit peu à part mais heu c'était heu parce que je trouve que 'fin elle sort de la série mais heu je l'ai appelé évanescence parce que il y a plein de choses qui sortent 'fin c'est une image qui est en pleine transformation 9'55

Projet 5

Alors ça c'est des lettres de mes grands-parents heu justement c'est en rapport avec le projet VR (Virtual Reality) 10'25

Du coup j'ai utilisé ces lettres et j'ai fait une **pièce en VR** 11'08

Vidéo 4

Par contre je trouve que ce qui est intéressant avec ce **projet de lettre** 2'49

Prof : Tu imagines poursuivre comment ce **projet** (0.5) dans cette forme-là 3D/

Etu : 'fin je dirais que il peut exister dans cette forme là mais après on avait parlé de faire une **performance** et heu: je voudrais la faire 3'38

Etu : pourquoi pas faire une **pièce** heu: avec de la: ouais avec de la peinture heu tran 'fin invisible

Prof : mh mh

Etu : et heu 'fin de faire une sorte de **dispositif** où par exemple j'écris avec 4'16

moi ce que je constate c'est que à chaque fois tu essaies de mettre en jeu des **dispositifs** Prof, 6'10

par exemple là t'élabores heu on va dire ce que tu appelles toi **un jeu** Prof, 6'26

de la même façon que (.) on est face à des **objets** tu vois là Prof, 6,40

Bilan 5

Projet 1

Donc pour ces **animations** 3'17

Vidéo 2

Projet 2

j'ai commencé à faire ces **dessins-là** 2'02

En parallèle avec les **animations** 2'33

Projet 3

J'essaie de faire de la **photo** [...] donc là c'est encore vraiment au **stade de recherche** 10'12

Projet 4

Ce qui est là-bas c'est aussi **quelque chose** que tu voulais nous montrer/ Prof, 10'49

Projet 5

Ça c'est du **dessin** mais aléatoire (.) y a un moteur il a heu un programme assez aléatoire 11'15

Bilan 6

Projet 1

Tout d'abord je vais commencer par une petite performance orale sur le bestiaire donc du coup je vais (.) réciter une poésie que j'ai écrit sur la licorne	2'00
Donc heu bah là du coup c'est heu un exercice d'écriture je trouvais ça intéressant	3'08
Ensuite heu je vais vous demander de vous asseoir et de regarder cette animation	4'00
Donc ça c'est le début d'un travail que j'aimerai poursuivre après (0.5) heu en animation	4'05
Du coup c'est une animation qui est en cours	Prof, 5'43

Vidéo 2

Projet 2

Ensuite heu là je voulais vous montrer ce projet-là et heu donc « rencontres identitaires » c'est heu ça vient d'un protocole	5'37

Projet 3

On va repartir sur le (1.0) la projection	8'28
Donc ça c'est une vidéo heu (.) que j'ai réalisée	8'49

Projet 4

Alors ça c'est une vidéo que j'ai réalisé	11'41

Vidéo 3

Projet 5

Ensuite on va passer à (.) l'animation	1'30
Alors ça c'est une vidéo c'est deux petites vidéos en fait que j'ai réalisé assez rapidement	1'54
Ça c'est les fameux trucs de: les trucs pardon les exercices de que vous faites sur une journée où vous devez produire en une une amin' c'est ça	
Ok donc ça on a bien compris que ce sont des exercices (.) ou est-ce que t'emmènes ça	Prof, 2'57

Bilan 7

Projet 1

Je vais commencer par vous présenter une animation que j'ai réalisé	0'30
Cette animation elle s'appelle C10H9CIN4S	0'35
Et du coup on se retrouve avec heu 'fin ça je l'ai pas évoqué dans l'animation	2'28
heu:: parce que ton image dans le fond	Prof, 3'10

Bilan 8

Projet 1

Je vais montrer une animation	0'22
En fait c'est une animation qui parle de	1'19
Prof : donc là c'est plus un exercice que tu nous montres	2'52
Etu : heu oui mais qui continue enfin: c'est pas je veux pas que ce soit un exercice pour l'instant ça: ça fait très exercice vu que c'est 12 secondes mais c'est un:	
Prof 2 : c'est un travail en cours	

Projet 2

Donc ça c'est mon deuxième gros projet	5'30
Donc là du coup c'est mon second projet	6'18
Donc ça c'est la pièce principale	6'25
Donc heu y a plusieurs propositions d'installation	6'45
Y'en a une c'est plus une bande annonce en quelque sorte	6'49
Dans la vidéo on voit leurs lèvres qui: qui bougent quoi	7'28
Non mais là ça fait teaser quoi	Prof, 9'48
Moi je suis assez intéressée par cette image-là en fait (réfère à une vidéo)	Prof, 11'45
C'est la dernière proposition que j'ai faite	11'48
Donc bah avec tout mon problème en fait de: montrer ce projet à des: des gens extérieurs	11'57
Bah mon projet en en une phrase c'est vraiment	13'22
Ça c'est un projet qui qui heu que tu démarres tout juste j'imagine	Prof, 14'40
Prof : donc ça ça va donner quoi/ un court métrage/ c'est ça/	14'52
Etu : oui vraiment rester dans la vidéo ça c'est c'est sûr	

Vidéo 2

Prof : Y'avait d'autres vidéos que tu voulais nous montrer	1'02
Etu : ouais y'en avait une autre aussi (.) une animation et une	
Est-ce que la vidéo elle marche Esthé/	1'15
Sur certains médiums c'est vrai que c'est un peu le cas par exemple heu l'illustration	2'22
T'en avais fait d'autres des dessins comme ça	Prof, 3'37
Un truc tout con c'est que tu prends tes dessins (.) tu les	Prof, 4'17
Tu te dis voilà heu tout à coup ce travail-là il est à heu cette échelle-là mais	Prof, 4'47

cette vidéo qui: c'était à: tournait en boucle du coup à la fin de: de l'autre vidéo	7'40
Prof : Tu le présentes comme une vidéo ou comme une installation	9'10
Etu : alors comme une vidéo: en: boucle	
Les animations elles sont tellement courtes qu'on a à peine le temps de	Prof, 10'20
Les vid' les animations t'as pas le temps de les voir qu'elles sont déjà finies	Prof, 10'37
Et puis tu vois la pièce qui est derrière tu vois effectivement elle	Prof, 10'55

Bilan 9

Projet 1

Alors ça c'est un travail sur	0'25
Cet enregistrement ce montage sonore	0'35

Projet 2

Que je compte garder et prendre en compte pour ce travail-ci	3'22
Donc ça c'est un: un projet de: (0.5) pour commencer peut-être plus de bande dessinée et ensuite d'animation double	3'40
Donc j'ai fait quelques images heu qui pouvaient représenter ce que ça donnerait et ensuite j'ai aussi adapté en en: en animation	4'25

Projet 3

Et donc ça c'est le travail d'animation	5'20
Et donc voilà ce: ce travail (0.5) d'animation	6'20
Et que tu essayais je veux dire par des images de: matérialiser	Prof, 6'47
Bah j'essaie de matérialiser beaucoup de chose par des images	6'52
Et de cette production quasi naturelle	7'22
Et c'est comme ça que je travaille quand je fais de la bande dessinée ou du dessin en général	7'35

Bilan 10

Je considérais que c'est deux vidéos que j'ai placé de manière à ce qu'elles dialoguent	0'09
Cette vidéo que j'ai que j'ai appelé méthode	0'27
Et c'est comme ça que je travaille avec la peinture avec heu comment heu avec heu l'installation	1'18
Et Dean Martin cette vidéo de Dean Martin	1'27

Et je voulais plaçais cette heu cette heu (.) ce petit film (.) ce montage (.) cette séquence heu pour heu non seulement comme document mais pas seulement et aussi une pièce en en en soi puisque cette vidéo pour moi est est extrêmement importante	1'39
Pour un nouveau projet de travail	2'18
Tu parles d'une pièce à faire/ (0.5) d'un film à faire d'un projet	Prof, 3'50
En fait c'est un projet global (.) heu d'abord y'a deux photogrammes de cette vidéo que je choisis comme sujet de peinture [...] la vidéo en elle-même n'est pas de bonne qualité elle a du grain	4'09
Le son de cette vidéo aussi	4'28
Dans le futur ces deux pièces seront inséparables/	Prof, 5'38
Tu as parlé d'introduction pour ces deux travaux	Prof, 6'18
Je pense que c'est ce que je ferai une présentation avec le travail vidéo	6'25
L'espace sera circonscrit à l'installation vidéo	6'41
Dean Martin (.) cette vidéo heu je la considère comme comme une matière à travailler exactement comme le bois la peinture projet heu: qui sont présents dans le reste de l'installation	7'20
Que ce soit Dean Martin ou même justement la méthode	10'04

Classe - Enonciation du sujet

Cours vidéo

Prof : et heu et donc heu c' que j' vais vous proposer justement par la vidéo (.) heu c'est d'essayer d' développer heu une relation alors soit comme j'ai mis- donc le titre c'est poétique de la relation (.) parce que heu c'est aussi heu (.) heu trouver un équilibre (.) donc soit (.) avec quelqu'un d'autre (.) qui serait hors-champ (.) donc c'est-à-dire la caméra tournée sur vous (1.5) heu donc on parle en fait de:: de caméra: et d'espace narcissique °que j' vais vous:° que j' vais vous préciser en fait heu de quoi il s'agit (.) de dispositif narcissique (.) la caméra va être sur vous et vous allez avoir quelqu'un en face de vous (.) et en fait mettre en place heu des gestes heu comment dire des: des actions des performances vidéo (.) en fonction de l'autre (.) ou heu mh: avec un objet c'est-à-dire heu quelque chose (.) voilà (.) comment tout d'un coup heu mon geste mon attitude (.) heu: quelle relation j' vais établir avec ça (0.5) ou ça peut être aussi un face à face c'est-à-dire où les deux protagonistes sont heu montrés (0.5) après à vous d'inventer en fait le dispositif sachant que là on ne sera pas dans l'installation vidéo () là on est dans la mono-bande on est dans une trace d'une performance d'une action qui aura été fait sans public (.) et vous allez en fait grâce à ce moyen d'enregistrement ou le retranscrire heu ou:: ou l' présenter (.) d'accord/ (0.5) alors ça peut être très court (.) ça peut être plusieurs actions (.) heu ce sera à vous de: à vous de voir heu: °voilà°

ARC Rue sur vitrine

Anecdote sur le titre

Prof 1 : et donc vous avez vu ça s'appelait rue sur vitrine

Etu : mh

Prof 1 : normalement c'était vitrine sur rue mais [vu que le rue

Prof 2 : [on aurait en- voilà en: ()

Prof 1 : nan la vitrine ne rentrait pas sur la partie rue

Etu : (rires)

Prof 1 : (rires)

Prof 2 : () mais c' qu'est plus- (.) mieux j' trouve ['fin

Etu 2: [c'est poétique

Prof 2 : en tout cas c'est bien ouais

Prof 1 : °voilà° (*mange un quartier de clémentine*)

Contraintes de la première session

Prof 1 : et donc il était- il avait donné ça hein

(*montre l'écran de son téléphone à l'autre enseignant*)

Prof 2 : mh (*signe d'approbation de la tête*)

Prof 1 : pour les étudiants

(0,5) tu peux le lire/

Prof 2 : hum hum (*en exagérant volontairement et se penchant sur le dictaphone*)

Manu : [(rires)

Prof 2 : [(rires)

Prof 1 : [(rires)

Prof 2 : trois (.) quatre (.) a bit of matter and a little bit more

Prof 1 : donc il était parti de ça et il avait demandé donc à chacun d'amener un gr- un: objet (0.5)
et d'essayer de le mettre en situation heu dans l'espace alors que son meuble n'était pas
encore là ensuite heu y a eu plusieurs tentatives plusieurs essais

Prof 2 : ça on a même regretté de ne pas avoir eu l'idée

Prof 1 : ouais mais bon [()]
[(une étudiante entre dans la pièce)]

Etu : heu:
(1.0)

Etu : on a encore cours ensemble/

Prof 2 : ouais ouais ouais

Prof 1 : bah on a changé de groupe mais heu t'es bienvenue parce que on va demander
quelque chose justement par rapport à-

Etu : ok

Prof 1 : à ce groupe

Prof 2 : de toute façon on va voir comment le le groupe se reconstitue heu pour l'instant on a pas
heu
(1.5)

Prof 1 : alors heu (1.0) donc heu (.) vu que la boutique⁹⁹ on a quand même eu beaucoup de
problème (0.5)

Prof 1 : c'est vrai qu'on a:

Prof 2 : parce que ça' été long

Prof 1 : c'est vrai que ça' été très long avant de vraiment pouvoir heu (.) travailler donc ça a démarré
surtout en décembre quand Martin est arrivé il a montré son travail et suite à ça il a proposé
donc de réaliser [ce meuble (.) que vous voyez là]
[(pointe vers une feuille A4 accroché au mur)]

Etu : mh

Prof 1 : c'est la maquette [qu'il a envoyé

Prof 2 : [et donc que vous avez dû voir [à la boutique

Etu : [(hochement de tête) mh]

Etu 2 : mh

Etu 3 : mh

Prof 1 : et heu et donc c'était heu un support en fait à pouvoir mettre (.) en scène hein/-
parce qu'il parlait beaucoup de scénographie

Prof 2 : ouais bah lui il est heu c'est son boulot [hein de de

Prof 1 : [ouais

Prof 2 : de: travailler sur des modules qui permettent d'exposer en fait les choses

Etu : mh mh

Prof 2 : [et là

Prof 1 : [donc il parlait de mettre en scène de mettre en situation (.) les objets heu dans l'espace
mais aussi heu: aut- heu:: prendre appui sur le meuble

Prof 2 : voilà (.) l'idée c'est de de d'opérer un dialogue entre les petites pièces heu: positionnées sur
le meuble (0.5) et puis d'autres pièces dans l'espace
(3.0)

Prof 1 : donc heu voilà

La place centrale

Etu : du coup le meuble a toujours la place centrale/=

⁹⁹ Boutique réfère à la salle d'exposition qui est un ancien local commercial.

Prof 1 : =voilà (.) le meuble a toujours la place centrale
Prof 2 : bah (.) ça c'est la règle du jeu 'fin c'est nous=
Prof 1 : =enfin
Prof 2 : si si vous n'en voulez pas heu: [on on peut ne pas l'en
Etu : [ah non non c'est une question
Prof 2 : on on (.) on peut ne pas l'utiliser (.) c'est-à-dire que là là c'était pour cette session-là heu
 Martin on lui a demandé c'est aussi pour ça qu'il a été choisi hein
Etu : mh
Prof 1 : mh mh
Prof 2 : puisqu'il fabrique des des modules pour heu pour exposer
 (0.5)
Prof 2 : heu: donc là c'était [assez oui
Prof 1 : [mais il peut être de: disposé autrement
Etu : autrement ouais
Prof 2 : voilà (.) il peut être disposé autrement c'est surtout aussi qu'il offrait son m' son meuble
 donc il l'offre à l'école et les étudiants (.) si vous voulez le découper pour f' pour encastrer
 heu des choses c'est possible hein
Etu : mh mh
Prof 2 : c'est-à-dire qu'y a y a pas de:
Prof 1 : ouais
Prof 2 : c'est un c'est un meuble heu qui peut être transformé
Etu : mh mh
Prof 1 : y a pas eu beaucoup de tentatives [hein de c' coté là
Prof 2 : [non
 non

De nouvelles consignes

Prof 1 : et heu: et donc ce qu'on va demander au: au groupe précédent (.)
 heu: ce serait de vous donner des:: des indications: bah qu'-ce- (.)
 heu vous (.) ce serait faire une contre-proposition à leur proposition donc à partir du meuble
 mais heu: à vous de définir un petit peu heu ce que vous souhaitez qu'ils apportent
 (1.0)
Etu 5 : [mh mh
 [(hochement de tête)
Prof 1 : donner des contraintes: heu tu vois
 un protocole assez précis comme il vous avait donné vous en demandant un objet:
 (1.0)
Prof 1 : donc heu [voilà
Etu 5 : [mh
Prof 1 : faudrait qu'on revoie ça
Etu 5 : mh
Prof 1 : vous réfléchissez ensemble
 (1.0)
Prof 1 : ça peut être des couleurs
 ça peut être des mots
 ça peut être heu voilà
 (0.5)
Prof 1 : ça serait pour vous un point de départ [pour heu:
Etu 1 : [(oui de la tête) mh

Prof 2 : en tout cas le le le le: cet atelier et et et dans ce lieu heu:
ce qu'on recherche avant tout c'est un travail plutôt in-situ (.) en résonance avec le lieu hein
c'est pas heu on transporte pas heu (.) un dessin un truc

Le sujet comme prétexte

Prof : après comme je dis si c'est la question du sujet qui vous ennuie bah soit vous prenez un sujet pour deux soit bah y a peut-être des sujets que t'as traité heu avec d'autres profs d'autres cours au premier semestre heu voilà peu importe l'idée c'est de heu

Etu : ()

Prof : après ça t'empêche pas de fabriquer des petites choses à coté heu voilà

Etu : ok

Prof : qu' comment tu vis le là heu l'expérience

Etu : comment je le vis/ hahaha

Etu2 : alors comment le vivre (avec le sourire)

Etu : bah:: heu j'en ai un petit marre de la maquette c'est vrai mais de faire des grands formats ça change parce que: au premier semestre on était: 'fin moi j'ai dessiné sur des formats comme ça (*geste des mains*) ma maquette donc heu

Rappel du sujet

Etu : heu: moi j'aimerais faire un truc avec des vues aériennes heu je sais pas les lignes de Nazca des trucs comme ça [()]

Prof : [ouais (0.5) alors n'oubliez pas quand même que dans le sujet heu: si vous l'avez lu (.) il y a l'idée d'aller chercher un paysage

Etu : mh: (.) oui c'est vrai

Prof : de le dessiner (0.5) de revenir en atelier travailler sur le: ce paysage (.) effraction donc c'est comment ensuite j'amène un élément (0.5) dans ce paysage

Etu : mh

Prof : pour le perturber (0.5) Nazca ça risque d'être difficile 'fin

Prof : sauf si à à au Toussaint t'as t'as le temps de faire un aller-retour

Etu : ah oui nan y aller carrément heu sur place/

Prof : ouais

Etu : heu

Prof : nan faut essayer de tenir le truc après heu: comme je le disais précédemment heu: voilà on est dans une école d'art donc y a y a toujours tout un tas d'exceptions [mais heu

Etu : [mais () paysage imaginaire on fait comment pour aller le le visiter du coup

Prof : bah ça heu ça c'est faut leur poser la question à eux hein (1.0)

Prof : c'est pas moi qui aie choisi imaginaire hein (*rires légers*) (2.0)

Etu : bah vue aérienne alors ()

Prof : ok

Classe - Cadre scolaire, cadre artistique

Cadre scolaire

- Prof :** ça veut dire quoi dans ce style-là/ (.) parce que c'est un peu: là tu sais on est en école d'art donc on: on va heu au fur et à mesure te: te demander d'être plus précise (.) ça veut dire quoi dans ce style-là/
Etu : à grande échelle
(1.0)
Etu : pour heu
Prof : d'accord donc c'est- la grande échelle c'est pas un style
Etu : non [oui (.) c'est vrai
Prof : [d'accord ok

Préambule – cadre artistique

- Prof 1 :** on peut s'asseoir/
Etu : heu: j' pensais d'abord commencer là-haut mais asseyez-vous en attendant si vous voulez
(*superposition de voix*)
Prof 2 : nan nan on y va, on y va
Etu : si vous voulez vous pouvez prendre un
(*désigne du doigt des feuilles A4*)
Prof 3 : d'accord (.) on a un plan
(*chacun des membres du jury prend la notice d'exposition laissée à disposition*)
Prof 2 : y a des audioguides aussi ou pas/
(*rires*)

Ouverture en situation de suivi

- Prof :** qui je n'ai pas vu là/ je ne vous ai pas vu non plus vous/
Etu C : heu non
Prof : [alors vous vous vous nommez comment/
(*cherche dans ses feuilles la liste des étudiants*)
Etu C : Julie Martin
Prof : ah mais je te connais toi

Formuler le statut de participation

- Prof :** parce qu'en fait tu parles de ton travail de manière très très générale
Etu : mm
Prof : et: c' (.) entre autres je sais pas pour mes collègues mais pour moi c'est très difficile de comprendre

Classe - Référence

Description d'œuvre

Prof 2 : donc il avait reconstruit dans le dans le:: mh dans le Grand Café (.) des murs (0.5) voyez tout ça- ça c'est construit dans le: vraiment de- dedans (.) et en plus les les: les briques piquetés (0.5) et tous les: les les gravats heu restaient heu au sol 'fin heu restaient- moi j' l'ai pas vu hein (0.5) mais voilà (.) donc tout ça c'est vraiment heu construit dans le lieu

Référence et jugement esthétique

Etu : y a Claude Lévêque aussi au niveau de l'installation in situ [qui heu:

Prof 2 : [ah ça c'est sûr que [heu:

Etu : [voilà

'fin heu: c'est le maître quoi

Prof 1 : NAN maintenant [c'est

Prof 2 : [heu le maître heu j' sais pas mais heu:

Prof 1 : () ça devient vraiment du EuroDisney
(0,5)

Etu 2 : (*rires*)

Prof 2 : (*hochement de tête*)

Etu : [à la limite

Prof 1 : [nan attend [tu l'as vu au: Louvre/

Prof 2 : [bah (.) c'est
(0,5)

Etu : [ouais ça j'ai pas:

Prof 2 : [c'est (.) c'est vrai [que le::

Etu : [par contre j'ai bien aimé (.) il a fait un travail sur la seconde guerre mondiale
(.) il a travaillé avec des containers

Développement d'une référence

Prof 1 : y a une très très belle pièce [de::

Prof 2 : [ouais

Prof 1 : Piss-
(1.0)

Prof 2 : Penone/

Prof 1 : Penone

Prof 2 : oui [qu'a fait sur le souffle

Prof 1 : [qui s'appelle El Soffolo¹⁰⁰

Prof 2 : ouais

Prof 1 : le souffle

Etu : ok

Prof 2 : j'y pensais ouais

Prof 1 : voilà où tu as une sorte de:: quand tu vois de: sous un certain angle t'as l'impression
d'une jarre

Etu : (d'accord)

Prof 1 : et quand tu t'approches en fait c'est p- c'est pas une jarre mais c'est heu c'est une forme
galbée comme une jarre (.) mais t'as l'empreinte
(0.5)

¹⁰⁰ L'enseignant fait référence à une œuvre portant le titre *Soffio*

Prof 1 : de son:- parce que tu repères son jean heu son sa chemise [et cetera
Etu : [d'accord
Prof 1 : et et même le le le [l'intérieur de sa bouche
Prof 2 : [les lèvres ()
Prof 1 : donc c'est comme com-il est- c'est à genoux et tu sens qu' c'est hop comme comme
quelque chose qui se- (*gestes des bras*) tu vois/ (.) qui heu qui passe heu:: c'est 'fin- c'est du
reste c'est c'est dans les deux sens soit quelque chose qui qui (.) qui sort du corps
Etu : mh
Prof 1 : 'fin du corps heu [en creux parce que l' corps est n'est p- n'est pas visible
Prof 2 : [c'est vrai (qu'il retourne là)
Prof 1 : ou au contraire qui tu vois qui rentre [heu
Prof 2 : [mais c'est à la forme d'une espèce de grande de
grande jarre quoi
Prof 1 : ouais ouais
Etu : ok ouais (.) c'est Penone qu'a fait ça/
Prof 2 : Penone ouais
Prof 1 : [Penone
Prof 2 : ouais c'est une pièce célèbre de Penone
Prof 1 : ouais mh une des belles pièces de Penone

Noter les références

Etu : et donc après j'ai: j'ai pris un livre heu heu: heu: mh(1.0) c'est réflexion: sur la: cabane et
autres choses de la nature 'fin c'est pas ça le titre mais ()
Prof : de qui: est-ce/
Etu : heu: mh je me souviens pas de l'auteur mais en fait c'est un : un recueil de : de : de petites
réflexions par paragraphe comme ça
Prof : faut que tu le notes hein
Etu : ouais ouais [mais je vais le retrouver
Prof : [prends des notes
Etu : il est [à la bibliothèque
Prof : [d'accord
Etu : et ensuite il parle de (.) Walden ou la vie dans les bois [de:
Prof : [ouais
Etu : Thoreau
Prof : bien sûr
Etu : et heu et:
Prof : d'accord
Etu : et en fait il a un peu poussé la réflexion heu de: de Walden: puis aussi de philosophe comme
Bergson [qui partait dans les: dans les bois
Prof : [(*détourne le regard de l'étudiant pour viser devant lui à mi-distance – semble réfléchir – puis
regarde de nouveau l'étudiant*)
Etu : non pas dans (.) si (.) il partait dans les bois s'isoler pendant des des périodes pour réfléchir
Prof : mh

Classe Délibération

Etudiant 1

Prof 1 : je ne comprends pas toujours où il veut en venir

Prof 2 : mh mh

Prof 1 : et heu::

Prof 3 : et c'est vrai que l'ensemble est assez cohérent

Prof 1 : et je trouve qu'il y a qu'il y a des vraies pistes qu'il y a un ensemble cohérent après il est très impressionné par tout ce qui est technique

Prof 4 : oui

Prof 1 : et que le reste passe un peu heu du coup heu

Prof 2 : c'est quelque chose qu'il découvre cette technique (.) là ? (0.5)

[c'est heu nouveau pour lui/

Prof 4 : [heu à quel point de vue tu veux dire/ (.) du point de vue formel/

Prof 2 : oui oui oui tout à fait

Prof 4 : oui il y a beaucoup de chose qu'il a découvert heu notamment l'impression 3D il l'a découvert là (.) et heu la 3D tout court heu même si j'avais fait l'initiation l'année dernière heu mh heu c'est vrai que il a heu alors il s'en empare très vite et il part très vite sur quelque chose c'est-à-dire qu'il a des comme ça des convictions très fortes sur les choses (.) là on le sent quand il parle de de de de son travail c'est: [il a pour lui c'est assez clair dans sa tête hein

Prof 3 : [mh

3'18 - Référence à un projet et une remarque précise

Prof 2 : mais tu vois c'était très très symptomatique quand on l'a emmené par rapport à son premier dispositif là immersif là

Prof 4 : mh

Prof 2 : bon dans le fond effectivement tu lui as dit quoi ça pourrait être ailleurs quoi que que que dans un espace heu ça pourrait être ailleurs et: et et et non il a pas percuté

3'58 – Expo, connaissance des œuvres, référence

Prof 1 : moi je pense qu'il faut aussi qu'il s'intéresse peut-être plus aux formes heu=

Prof 2 : =et puis alors moi je trouve [qu'il y a quand même et:

Prof 1 : [artistiques contemporaines

Prof 2 : voilà c'est ça (.) c'est que là il y a une vraie carence sur les références quoi heu

Prof 3 : [mh

Prof 4 : [oui

Prof 2 : c'est-à-dire qu'il est quand même d'une grande naïveté

Prof 4 : c'est surtout ça

Prof 3 : [ouais

Prof 2 : [et ça il faut vraiment par rapport à ça qu'il travaille sur ses références et qu'il soit [plus rigoureux

Prof 1 : [ouais ouais

et puis heu (.) tu vois je sais pas si il va voir beaucoup d'expo

Prof 3 : je sais pas

Prof 1 : si il s'intéresse beaucoup heu (1.0)

Prof 3 : nan nan nan mais bon

Prof 1 : tu vois heu

Prof 3 : [nan nan ()]

Prof 4 : [bah heu ça je sais pas on peut lui demander

8'44 – Certains profs ne connaissent pas les étudiants

Prof 2 : moi effectivement je les: je les vois pas je vois pas leur boulot

Etudiante 2

Prof : heu: du coup (.) Claire (1.5) bon c'était un bel accrochage [quand même ()]

Prof 2 : [mh mh mh mh

Prof : un accrochage cohérent heu

Prof 2 : y a de l'envergure

Prof : ouais (0.5) moi je trouve

Prof 3 : y a de l'AMBITION

Prof : ouais y a beaucoup=

Prof 3 : =y a de l'ambition dans son travail après bon: heu:: c'est un travail de de de comment dire de premier semestre de: de deuxième année donc je pense que ça va bouger beaucoup mais (.) ça au moins [y a: de réelles ambitions des (.)

Prof : [ouais mais moi je trouve ça bien

Prof 3 : des des problématiques bon voilà heu:

Prof 2 : nan mais elle réfléchit beaucoup elle essaie de mettre en:: œuvre () c'est c'est pas évident (0.5) heu c'est quand même assez ambitieux et: elle a le courage d'affronter heu

Prof 3 : alors après ce qu'il faudra lui dire c'est que mais bon parce je pense que c'est une grande inquiète (.) heu: c'est-à-dire qu'a vouloir tout comme ça chtac chtac chtac chtac ça peut aussi tu vois un moment donné heu heu: un peu la:=

Prof 2 : =la brider

Etudiant 3

Prof : Alexandre (0.5) Martin (0.5) heu:: c'est compliqué Alexandre

0'26 tout est tout est au stade de de l'expérimentation heu première

0'45 j'ai l'impression que c'est quelqu'un qui visiblement heu a de grandes grandes difficultés à savoir ce qu'il fait (0,5) pourquoi il le fait heu:: et donc du coup qui reste heu à une sorte de il confond expérimentation et exercice donc il répète heu il est pas dans cheminement il est dans une répétition et pour moi ça c'est quand même très problématique (transcrire les répliques : mh qui attestent de l'accord des participants)

Prof 2 : c'est très problématique

Prof : moi je clairement je me pose la question de sa place dans: en école d'art

1'24

Prof 3 : moi je pense que c'est un étudiant qui heu qui est intéressant et qui est qui est vraiment [()]

Prof 2 : [qui a une sensibilité en même temps [et qui a un:

Prof : [non non mais ça je::

Recherche de causes

Prof : c'est lié d'abord certainement quand même heu:: à un milieu social assez difficile

Prof 2 : c'est possible oui

Prof : que tu sens très nettement tu vois parce que y a un manque de culture générale un manque de de de
de compréhension du langage tu vois

11'55

Prof 3 : je pense qu'il faut pas non plus lui dire que heu je pense qu'il faut être honnête avec lui
lui dire 'fin voilà "aujourd'hui" (0,5) tu vois [ça va pas marcher

Prof 4 : [ouais pas avec des choses heu ouais

Prof 3 : ouais "ça na va pas marcher (.) tu serais sans doute mieux ailleurs nous on pense ça"

Prof 2 : mh mh

Prof 3 : heu "tu n'es pas viré de l'école tu n'as pas ton deuxième ton premier bilan (.) ce qui ne veut pas dire que tu peux être viré mais ce qui veut dire que tu as quand même une deuxième année qui est quand même très en danger"

Prof 2 : mh mh

Prof 3 : donc vaut mieux peut-être réfléchir à autre chose

Prof 2 : mh

Prof : ouais tu [nan nan mais faut nan nan tu

Prof 2 : [ça faudrait que tu lui dises comme ça

Prof : complètement

...

Prof : mais en même temps il faut déjà lui: lui donner des pistes sur où il peut aller c'est-à-dire je pense que c'est quelqu'un qui peut-être dans un premier temps beaucoup plus heu

Prof 2 : dans le graphisme dans le technique

Prof : oui dans voilà dans un travail dans lequel il soit dans un apprentissage technique quitte à ce qu'après il fasse son chemin [

Prof 3 : [ouais ouais non

Prof : et que par la suite heu (.) tu vois

13'00

Prof : je pense même que par des apprentissages techniques il va prendre confiance en lui

Etudiante 4

14'14

Prof : Alice (.) Alice c'est bien moi écoute

Prof 1 : ouai:s

Prof 2 : oui [c'est bien

Prof 3 : [ouais c'est bien (.) elle a fait un bon accrochage aussi (.) qui était très simple bon à part le fait que ()

15'03

Prof 3 : mais le travail est en cours moi je trouve y a y a quand même des pistes (.) elle a retravaillé son animation elle me l'avait montrée en fait

15'22

Prof 3 : alors bon là elle est partie dans le masque

Prof : mh mh (.) mh

Prof 3 : c'est plus heu: tu vois=

Prof : plus lisible

Prof 3 : ouais lisible plus littérale peut-être aussi

15'40

Prof 3 : elle a pas très bien parlé du protocole qu'elle a fait de dessin de ()

Prof 2 : oui

Prof 1 : ouais c'était pas clair

Prof 2 : oui c'était pas clair

Prof 1 : () mais c'était intéressant surtout qu'elle le projette (.) donc moi je:

Prof 3 : c'est projeté c'est très étrange

Prof 1 : du coup je comprenais pas parce que je connaissais pas le travail

Prof 3 : non c'était c'était assez bien ce truc qu'elle a qu'elle a fait

16'47

Prof 3 : c'était c'était assez beau [son truc

Prof 2 : [mh mh d'accord [(.) ok

Prof : [mh mh

Prof 3 : simple mais ça fonctionnait plutôt bien

Etudiante 5

Prof 1 : heu:: alors Marie

(1.0)

Prof 2 : Marie bah là heu (fait la moue)

Prof 3 : oula

Prof 2 : là ça (rêve)

Prof 3 : () dans un autre registre mais j'ai exactement=

Prof 4 : =oui=

Prof 3 : =la même perception=

Prof 2 : =oui=

Prof 3 : =ça n'a pas [bougé

Prof 2 : [mh mh mh mh mh

Prof 3 : alors moi j'ai en plus contrairement à comment il s'appelle [heu

Prof 2 : [Jean

Prof 3 : c'est que je je pense qu'elle ne bosse pas

Prof 2 : mh

Absentéisme

Prof 1 : moi j'attendais hein je veux dire j'ai dû la voir trois fois à peine heu: en cours (.)
bon heu:

Prof 2 : de toute façon moi je la vois très peu dans mes cours hein
(chevauchements inaudibles)

Prof 3 : non non tout n'est pas validé regarde
(se dirige vers le bulletin de note et s'adresse à prof 4)

Pierre a mis [je ne suis pas sûr de connaître cette étudiante] heu::

[(en lisant-----)]

[images animées (.) je ne suis pas sûr de connaître cette étudiante]

[(en lisant-----)]

Prof 4 : oui mais il valide quand même là

Prof 1 : oui oui nan [mais ça ils sont pas clairs les mecs]

Prof 2 : [nan mais ça c'est pas grave on peut dévalider les collègues]

Prof 1 : ah bah ça y est

Manu : (rires)

Prof 2 : c'est pas le problème

Prof 1 : nan nan heu:: en tout cas là c'est grave parce que- là c'est grave (.) je te dis c'est quand même
une redoublante elle

Prof 2 : elle est redoublante/

Prof 1 : mais oui

Prof 3 : oui c'est une redoublante

Prof 2 : whou:a:

Prof 3 : mais ouais c'est ça le problème

Réunion entre étudiantes – organisation d'une performance collective

Manu : qu'est ce qu'est déjà calé/

Etu 3 : heu: déjà on va faire un:: on serait entre l'animal la femme heu se serait assez primit- 'fin bon on était parti d' ça en tout cas heu c'est:: on partait sur des chants inuits (.) là on était en train d'écouter des chants traditionnels inuits de femmes heu

Manu : d'accord

Etu 3 : mais du coup avec heu:: sans tomber dans le la sacralisation à mort heu la grosse cérémonie heu faudrait qu' ce soit très corporel corpo corporal

La conversation s'enchaîne, je m'en vais durant le tour de parole suivant en échangeant quelques mots inaudibles avec Etu 3

Etu 1 : ouais parce qu'en fait moi c'est quand j' parlais d' ce territoire de trucs comme ça c'était en fait pour trouver des gestes à la performance parce que le chant ça m'intéresse et tout mais c'est juste que bah moi j'aimais bien aussi l'idée de l'instru du corps instrument des trucs comme ça plus que la voix instrument et que:

Etu 2 : corps instrument heu 'fin=

Etu 3 : =mais le les [() 'fin oui

Etu 4 : [mais là voix ça fait partie du corps

Etu 2 : = [(rir[es)

Etu 3 : [oui 'fin ()

Etu 1 : oui nan mais je sais 'fin mais c'est plus que physiquement que plus de: que de chanter ou 'fin ça m'intéresse mais tu vois j'me vois pas pendant 15 minutes faire un son avec ma voix et moi j'su 'fin j'ai plus envie d'être sur des choses 'fin sur heu:

Etu 4 : des objets

Etu 1 : des objets ou des trucs comme ça que où 'fin voilà quoi (.) tu vois un truc heu (1.5)

Etu 3 : là on est en train de parler uni unitairement mais on peut aussi très très bien chacune développer heu un langage heu à soi

Etu 1 : c'est pour ça qu'en fait moi j'pensais qu' le la voix se serait un truc genre par exemple au début ou à la fin ou j'sais pas qu' ça s' rait un moment et qu'après y est d'autres choses qui s' passent autour et tout parce que: même aussi so sonic protest à la base c'est quand même un festival de noise (.) et heu: j' dis pas que parce que c'est un festival de noise il faut qu'on fasse de la noise mais heu (.) heu::

Etu 2 : mais attends deux s'conde 'ttends 'ttends heu abordons le sujet qui moi me dérange

Etu 3 : sonic protest (*rires*)

Etu 2 : (*rires*) moi ces performances elles me plaisent dans l'idée d' faire qu' que chose qui voilà heu ça existe c'est cool mais ça m'emmerde de le::

Etu 3 : de l' convertir à:

Etu 2 : de le

Etu 4 : de l'adapter [à un à un événement particulier

Etu 2 : [de l'adapter tu vois (.) genre heu: j' veux bien faire un truc on l' fait et c'est cool et cetera mais (.) j' suis désolé moi j' me lance (.) juste pas dans: je suis pas un groupe 'fin je j' [suis désolé

Etu 1 : [mh

Etu 2 : mais des hordes oui c'est c'est chouette mais: c'est pas une 'fin tu vois c' que j' veux dire c'est je: j'veux pas te faire de fausses illusions à c' que tu crois que heu: (.) c' 'fin tu vois et le et le trip de c'est du noise et cetera pour moi heu [genre heu ça m' ça veut rien dire 'fin j' juste c'est::

Etu 4 : [mais

- Etu 1 :** nan c'est juste qu' c'est un festival de musique expérimentale et d' noise et du coup faut juste=
- Etu 2 :** =mais là on va au quai
(1.0)
- Etu 1 :** mais c'est sonic protest [c'est: c'est l'événement pour [l' quel on va proposer en fait
- Etu 2 :** [d'accord ok
- Etu 4 :** [et Etu 1 (.) et co' comment
t'as: comment on a été invitées à c' truc là et de quelle manière t'as vendu le: le
[groupe
- Etu 1 :** [mais ça je sais pas du tout en fait c'est: genre heu Nicolas ##### qui m'a envoyé un mail et qui m'a proposé sauf que: [Charles
- Etu 4 :** [ah mais c'est l' mec qui nous avait invité l'an dernier déjà (.) on
devait faire un:
- Etu 1 :** bah ça moi j'étais pas trop au courant d' ce truc [moi j'avais oublié quoi
- Etu 4 :** [bah en fait ce type nous: m'avait
invité (.) [disant bah si tu veux avec ton groupe
- Etu 1 :** [ah mais c'est ça ouais
- Etu 2 :** ouais
- Etu 4 :** tu peux aller au (T rock?) et cetera
- Etu 1 :** mh
- Etu 4 :** et on avait tarder à répondre et du coup il avait: 'fin la place avait été prise quoi
- Etu 1 :** mh
- Etu 4 :** et j' pense qu'il a voulu c' rattraper en s' disant heu 'fin en nous proposant ça quoi
- Etu 1 :** ouais mais du coup en fait j' pense qu'il a dû regarder les vidéos sur heu: [youtube
- Etu ? :** [mh
- Etu 1 :** mais je sais pas s'il a regardé les vidéos heu de Reims de:: décembre ou de: tu
vois la dernière qu'on a faite
- Etu 2 :** mh mh
- Etu 1 :** donc c'est plus ça aussi heu [mais après
- Etu 2 :** [mais en même temps t' vois tu parles de: tu parles de la
performance du corps etc: mais si on a des stalactites heu:: tout [l' long du corps
- Etu 1 :** [mh
- Etu 2 :** et qu' ça s' casse pendant la performance et qu' ça fait du bruit et qu' ça tombe par
terre et que heu:
- Etu 4 :** pis ils 'fin on a pas besoin [d' trente-six millions de: de trucs quoi
- Etu 1 :** [mh
- Etu 2 :** [()
- Etu 4 :** [faut juste que les choses
- Etu 3 :** mais après j' pense heu [Etu 1
- Etu 4 :** [faut les faire bien
- Etu 3 :** Etu 1 e' elle: fonctionne différemment [heu:
- Etu 1 :** [ouais (*rires*) [j'suis plus ouais
- Etu 3 :** [t'as: toi t'as tout ton: t'as un bestiaire (.) il
faut qu' t'es toujours [tes trucs
- Etu 4 :** [ouais (.) d'accord
- Etu 2 :** mais heu:: y a ya pas d' soucis 'fin moi j' suis pas: contre ça c'est juste heu il faut qu' c' il faut:
- Etu 3 :** il faut aussi qu'on soit s' heu fidèle à s' chas' à c' que chacune on n' veut pas faire
- Etu 2 :** voilà c'est ça [moi (.) moi je veux pas
- Etu 1 :** [ouais
- Etu 3 :** [voilà on a une unité mais par contre après chacun ()
- Etu 2 :** j' veux [pas en fait que ce soit un cliché

- Etu 3 :** [c'est hyper intéressant cela dit
Etu 2 : de quelque chose qui n'existe pas 'fin
Etu 1 : mh
Etu 2 : une espèce de représentation de performance parce que les performances ça ressemble à ça et que du coup on fait comme ça parce qu'il faut qu' se soit comme ça tu vois c' que j' veux dire [ou pas c'est que:
Etu 1 : [mh mh (.) bah moi c'est c' que j'disais j'voulais pas trop à la base le truc de bah de danse ou de spectacle (.) du coup [mais
Etu 2 : [ouais mais: si tu veux: f' mh [mettre en (terre) heu
Etu 1 : [mais (.) en fait [nan mais c'est
Etu 3 : [nan mais c'est () j'sais
 qu' tu t'engages tu t'engages moins dans: heu:
Etu 1 : moi c'était pas forcément 'fin moi j' pensais plus à des gestes répétitifs qui font un son un truc comme ça
Etu 3 : tu t'engages moins dans: heu:
Etu 1 : moi c'était pas forcément 'fin moi j' pensais plus à des gestes répétitifs qui font un son un truc comme ça mais c'est pas heu genre la danse comme ça où t'arrives genre danse [contemporain et tou 'fin
Etu 4 : [(rires)
Etu 3 : nan mais nan [mais pas forcément ()
Etu 4 : [nan mais on est j' pense pas qu'on attende ça
Etu 3 : [non non 'fin:
Etu 2 : [j' pense pas qu'heu (rires)
Etu 4 : ()
Etu 1 : nan nan mais c'est 'fin tu vois genre j' trouvais qu' juste l'année dernière on avait un truc trop genre chorégraphique quoi
Etu 2 : ouais
Etu 4 : [mais c'était très théâtrale c'est:
Etu 1 : [genre on est arrivées:: on 'fin
Etu 4 : en fait on touchait un peu à tout
 y avait du costume (.) heu hyper ornementé (.) [heu y avait
Etu 1 : [bah non on avait pas de
Etu 4 : bah on avait d' la terre on avait heu [bah si le body il était quand même heu
Etu 1 : [ah oui (.) oui
Etu 4 : classique mais heu
Etu 1 : mh
Etu 4 : 'fin on avait on avait géré heu jusqu'aux couleurs des heu des heu comment ça s'appelle des
Etu 3 : [de vos boules quiès
Etu 1 : [des boules quiès
Etu 4 : des boules quiès quoi (*en riant*)
Etu 1 : moi j'trouvais qu' justement le costume il était pas 'fin s' moi j'trouvais qu' le costume allait pas trop avec notre perf'
Etu 4 : bah en fait j' pense que:
Etu 1 : mais qui était pas très (.) il était assez minimal pour le coup 'fin
Etu 4 : ouais il était minimal ouais
Etu 1 : mais que: il était pas: j' préférais quand on avait plus des costumes heu:: 'fin j'trouvais qu' ça allait mieux
Etu 3 : déjà () ça permet d'en mettre des tonnes des tonnes quoi dès qu' tu les photo d' tes perfs c'est toujours heu
Etu 1 : oui
Etu 3 : t'en mets la masse quoi

Etu 1 : mh (*rires*)
Etu 4 : bah moi j'suis plutôt pour heu la lenteur (*rires*)
Etu 1 : mh
Etu 4 : et heu le rien (*rires*)
Etu 1 : ouais [nan mais après on peut:
Etu 4 : ['fin j'ai j'ai 'fin on peut faire de belles choses à partir de rien du tout en fait
Etu 1 : ouais ouais [mais j' suis d'accord avec ça
Etu 4 : [enfin bon j'pense
Etu 1 : mais c'est plus c'est heu fait c'est juste que moi j'ai::
Etu 3 : ce [serait un problème
Etu 1 : [juste pas envie d' m'embarquer dans un truc où on va chanter pendant quinze minutes
 parce que [moi la voix [j' me sens pas d' [chanter pendant quinze minutes
Etu 3 : [ah non
Etu 4 : [ouais ouais ouais
Etu 3 : [ah non pas du tout
Etu 1 : c'est juste ça en fait (.) [mais après heu sinon heu: moi ça
Etu 3 : [ouais pis si tu t' sens pas d'chanter pff (.) 'fin
Etu 4 : nan pis [chacune apporte aussi sa p'tite [heu
Etu 1 : [bon bah ça va [parce que j' peux chanter mais c'est: c'est juste que
 heu (0.5) j' veux pas partir sur une chanson pendant quinze minutes quoi c'est plus ça
Etu 2 : ouais ouais bah oui (0.5)
Etu 1 : mh
 (3.0)
Etu 1 : mh
Etu 3 : bon en tout cas faut qu'on: débloque heu moi j' suis vraiment chaud heu tout moulant avec
 une én:orme (.) énorme capuche
Etu 2 : [mh mais heu si c'est [le 7 heu les gars faut: faut qu' ça aille vi vraiment vite
Etu 4 : [ouais
Etu 3 : [genre heu grosse cape
Etu 2 : parce que [nous on va en Hollande (.) heu[:
Etu 3 : [oui [une semaine
Etu 2 : une semaine
Etu 4 : [et après on part heu:
Etu 1 : [moi j' vais à Marseille
Etu 2 : toi tu vas [à Marseille/
Etu 1 : [pendant une semaine
Etu 3 : [quelle date/

Conversation entre étudiants

Deux étudiants construisent une structure métallique en forme de sphère. Ils travaillent à l'extérieur. L'étudiant dont c'est le projet assemble la structure métallique avec l'aide d'un autre étudiant. Il pose une question à une troisième personne, une étudiante (C) à qui il demande si elle a commencé (...) vraisemblablement, à travailler sur le sujet d'un cours. La conversation glisse sur le projet d'une autre étudiante. Ce nouveau thème sert à donner une nouvelle information : cette quatrième étudiante va aider à réaliser le projet de l'étudiante (C).

Etu 2 : t'as commencé ton stop motion

Etu 3 : heu j'ai: heu: (.) bientôt terminé les: (.) les personnages (.) [j'ai fini les décors

Etu 2 : [ouais

Etu 1 : [tu fais un stop motion

Etu 3 : [ça prend énormément de temps
ouais

Etu 1 : [wa:

Etu 3 : (*rires*)

Etu 1 : wa:

Etu 3 : mais heu: je crois que je vais le commencer la semaine prochaine (.) en fait j'ai demandé heu à bah justement y'a Lilay une troisième année qui travaille heu: heu: 'fin sur l'entraide (.) et du coup elle: a proposé à: des personnes de: de collaborer avec elle et en fait heu en gros les: les projets lui appartiennent aussi (1.0)

Etu 1 : d'accord ok

Etu 3 : et heu: et du coup elle va m'aider à faire le stop motion heu (1.0) parce que j'ai: j'ai jamais réalisé de: (1.0)

Etu 1 : t'as vu celui de Gladys/

Etu 3 : ah/ non pas encore

Etu 1 : Gladys elle l'a fait heu sur un tableau à la craie

Etu 3 : oui oui

Etu 1 : et [heu

Etu 3 : [ouais elle m'en a parlé

Etu 1 : ell' s' débrouille super bien hein

Etu 3 : ah: cool

Etu 1 : ouais heu: elle arrive à donner des personnalités aux: à ses personnages juste à la démarche de marcher en fait

Etu 3 : d'accord

Etu 1 : ouais et heu:

Etu 3 : () de c'qu'elle devait faire mais heu:

Etu 1 : non non mais là ça y est ça avance j'sais plus elle a dû prendre heu: au moins 500 photos

Etu 3 : d'accord

Etu 1 : et heu: ouais ça fonctionne super bien son truc (0.5) en espérant qu'elle soit pas démotivée avant l'heure

Etu 3 : ouais

Etu 1 : j'pense pas

Etu 3 : ouais c'est bien elle travaille bien là là

Etu 1 : ouais ouais ça va elle est dans un bon rythme

Etu 3 : bon j'vais retourner travailler en parlant d'ça (*rires*)

Etu 1 : (*rires*)

Etu 3 : bon courage

Etu 1 : toi aussi
(3.0)

Etu 2 : tu peux la baisser/ (en levant la tête) ah non même pas

Etu 1 : heu: si heu ff (souffle) (1.0) on peut

Etu 2 : on pourrait la décaler un p'tit peu

Etu 1 : là' là peut-être (.) non\

Etu 2 : (*décale la structure*)

Etu 1 : ok

Etu 4 : vous vous en sortez les gars/

Etu 1 : [ça va

Etu 2 : [ouais écoute

Etu 1 : ça avance heu même: bien

Etu 4 : ah elle a perdu sa forme ronde non hein

Etu 1 : nan:

Etu 2 : c'est parce que y'a pas la (bande)

Etu 1 : arrêter arrêter d' paniquer avec cette forme s'il vous plait

Etu 4 : [(rires)

Etu 1 : [j'vais être paniqué aussi
(2.0)

Etu 4 : c'est nul hein tu vas jamais retrouvé la bonne forme hein

Etu 1 : ()

Etu 4 : (rires)

nan mais quand tu vas

Etu 1 : normal' normalement

Etu 4 : par contre celle-ci elle a bien plié

Etu 1 : ouais ouais c'est l' certaines ont pliées ell's ont été un peu [martyrisées=

Etu 4 : [ah la vache ouais

Etu 1 : =mais c'est c'est pas c'est pas très grave en soi
(4.0)

Etu 4 : celle-ci aussi (en riant) elle a été quelque peu martyrisée aussi celle-ci (rires)

Etu 1 : ouais:
(5.0)

Etu 1 : ça l'a fait/
(1.0)

Etu 2 : O:K

Etu 4 : et donc la deuxième partie tu fous que des trucs tordus ou:/

Etu 1 : c'est l'entrée (0.5) fallait bien qu' j'fasse une entrée moi

Etu 4 : ah:: (2.0) qu tu veux qu'les gens ailles parler à l'intérieur

Etu 1 : en fait ouais c'est l'principe (.) heu (.) tu sais l'arbre à palabre c'est une sorte de protection t'sais où t'es t'es sensé être bien: à l'om:bre ou heu bah 'fin t'sais [ou que y ait

Etu 4 : [faire une bulle quoi
(1.0)

Etu 1 : une sorte de bulle par exemple heu (déictique gestuel) tu sais le: le le le le p'tit dénivelé de 5 cm là là (.) les gens ça arrive qu'y s'assoient ici juste parce qu'y a un dénivelé de 5 cm

- Etu 4** : ouais ouais bien sûr
- Etu 1** : là c'est comme sur un trottoir et là c'est un peu ça mais heu bon là j'ai pas fait le dénivelé ou heu faudrait penser à mettre heu j'sais pas une palette ou heu quelque: des p'tits des p'tites choses et heu [il suffit
- Etu 4** : faudrait qu' t'es ouais faudrait qu' t'aménage l'intérieur [qu' ça:
- Etu 1** : [va falloir qu' j'aménage un peu l'intérieur et puis la protection j'veux qu'elle soit naturelle 'fin c'est un peu ambitieux c'est en gros j' veux des plantes grimpantes (1.0) le but c'est que les plantes elles puissent heu venir
- Etu 4** : p'tain on aurait dû garder les haricots hein [(rires)
- Etu 1** : [ouais mais attends heu vos haricots y::
c'est c'était c'est c'était 'fin c'était énorme c'était trop bien votre truc (.) c'est juste que moi en fait c'était un peu le le même truc sauf que: j'veux qu' les gens soit à l'intérieur parce que quand on était à l'intérieur en en train d'enlever justement et la démonter j'ai trouvé ça trop: trop protecteur en fait c'était touffu c'était (geste des deux mains)
- Etu 4** : ouais ouais j' vois
(6.0)
mais tu veux pas faire quelque chose d'explicite tu veux pas mettre des bancs par exemple tu veux vraiment qu' ce soit implicite
- Etu 1** : bah: si les gens y peuvent s'asseoir t' sais l' là tu vois c'est un peu la mauvaise période j' trouve (.) [niveau temps et tout pour que les gens restent dehors à parler
- Etu 4** : bah ouais
- Etu 1** : mais bon t' façon fallait bien une période pour qu'j' le fasse donc heu::
- Etu 4** : tu mets un p'tit chauffage à l'intérieur une moquette
- Etu 1** : ouais heu
- Etu 4** : (rires)
- Etu 1** : oui bah oui l'école va être très contente de payer le: le chauffage heu extérieur
- Etu 4** : (rires) tu (.) tu fous une rallonge (rires)
(8.0)
- Etu 1** : nan mais t'as compris un peu le l'idée quoi
- Etu 4** : ouais ouais je vois
(3.0)
- Etu 1** : mais c'est pas du tout notre culture à la base heu de: de parler heu comme ça c'est c'est plutôt en Afrique (1.0) heu: [en Afrique
- Etu 4** : [une sorte de case
- Etu 1** : non non même pas en Afrique heu c'est c'est des baobabs qu'ils ont heu donc c'est des arbres beaucoup plus gros=
- Etu 4** : =ah: oui=
- Etu 1** : =et y s' mettent à l'ombre
- Etu 4** : ouais ouais
- Etu 1** : y s' mettent à l'ombre et c'est des c'est des sages heu du village les vieux du village qui: qui racontent leurs histoires ou heu qui expliquent aux enfants [comment comment font comment fonctionne la vie (.) tu vois
- Etu 4** : [ouais mais là faut qu' tu (2.0)
tu vois y vont s'réfugier en fait sous l'arbre
- Etu 1** : ouais parce que c'est [heu: y y s' sentent en protection
- Etu 4** : [là là regarde
- Etu 1** : y s' sentent à l'ombre y sont bien:
- Etu 4** : ouais mais d'accord mais là qu'est-ce qu'tu peux apporter/ (0.5) tu vois c'est pour ça aussi [l'idée du chauffage
- Etu 1** : [c'est une bulle
- Etu 4** : si t'apportes un côté un côté chaleur t'apportes un côté confort [et les gens i's ont

envie d'aller dedans

Etu 1 : là là tu vois j'vais apporter en fait
en fait au fur et à mesure j' vais apporter un toit déjà (.) mais y suffit d' pas grand-
chose t'vois par exemple rien qu' le fait s'asseoir sur le p'tit dénivelé d' cinq
centimètres ça apporte un confort (.) parce que t'as le toit qu' est un peu au-dessus:
parce que [heu t'es recro

Etu 4 : [ouais ouais nan mais j' vois c' que tu veux dire

Etu 1 : t'es un peu heu recroquevillé sur toi et: et: ça fonctionne en fait et des fois il suffit
heu pour un homme il suffit d' pas grand-chose pour être bien et en sécurité en fait

Etu 4 : mhmh

Etu 1 : juste pour parler heu:: des fois ça t'arrives en soirée en soirée tu t' mets dans des
endroits des plus improbables

Etu 4 : [ouais mais par exemple qu'est-ce que ton truc il a de plus

Etu 1 : et tu t' mets à parler et à r'faire le monde tu vois

Etu 4 : ouais mais par exemple qu'est-ce que ton truc il a de plus que l' dénivelé que l'
dénivelé qu'est là-bas

Etu 1 : ah bah (.) [ça sert à rien d'avoir ça sert à rien d'avoir un plus en fait

Etu 4 : [c'est c'est ça qu'y faut qu' tu () en fait
bah si parce que

Etu 1 : ça veut

