



**HAL**  
open science

# Retour d'expérience: Narration et compréhension d'une œuvre d'art: Produire une bande-dessinée de science-fiction au cycle 3

Philippe Baryga

## ► To cite this version:

Philippe Baryga. Retour d'expérience: Narration et compréhension d'une œuvre d'art: Produire une bande-dessinée de science-fiction au cycle 3. BARYGA, Philippe, BLANQUET, Estelle, PICHOLLE, Éric. Lecture d'images et estrangement visuel: Actes des sixièmes Journées Enseignement et Science-Fiction, Éditions du Somnium, p. 149-166, 2023, Enseignement & Science-Fiction ; 6, 978-2-918696-19-3. hal-04839754

HAL Id: hal-04839754

<https://hal.science/hal-04839754v1>

Submitted on 16 Dec 2024

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

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



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

## **Narration et compréhension d'une œuvre d'art : créer une bande dessinée de science-fiction en cycle 3**

Philippe Baryga

Ce retour d'expérience traite d'une séquence d'arts plastiques faite à l'automne 2016, en classe de CM1, où les élèves ont produit une courte narration sous forme de bande dessinée, en croisant les codes du récit de science-fiction avec des œuvres d'art contemporain vues dans le cadre d'une exposition.

Je souhaite, d'une part, montrer en quoi peut consister l'appropriation d'une œuvre d'art par des élèves, dans le cadre pédagogique institutionnel que propose l'Éducation Artistique et Culturelle et de la triade dynamique qui y est énoncée : fréquenter, pratiquer, s'approprier<sup>1</sup>.

D'autre part, je soumetts à l'appréciation des lecteurs la validité de l'emploi de la fiction comme moyen d'approche d'une œuvre ; compte-tenu de l'ancrage de ces fictions dans le domaine spécifique de la science-fiction, la notion d'*estrangement* y sera convoquée. Mais je crois que toute rencontre avec l'œuvre d'art (et pas seulement d'art contemporain) participe de l'*estrangement*.

J'ai été amené à développer l'outil fictionnel en relation à l'appréhension des œuvres par nécessité et par frustration, en 2014. J'intervenais<sup>2</sup> alors à Lille, dans une classe de CM1. Nous étions allés voir une exposition<sup>3</sup> consacrée aux manuscrits médiévaux, accompagnés d'objets de culte et d'œuvres

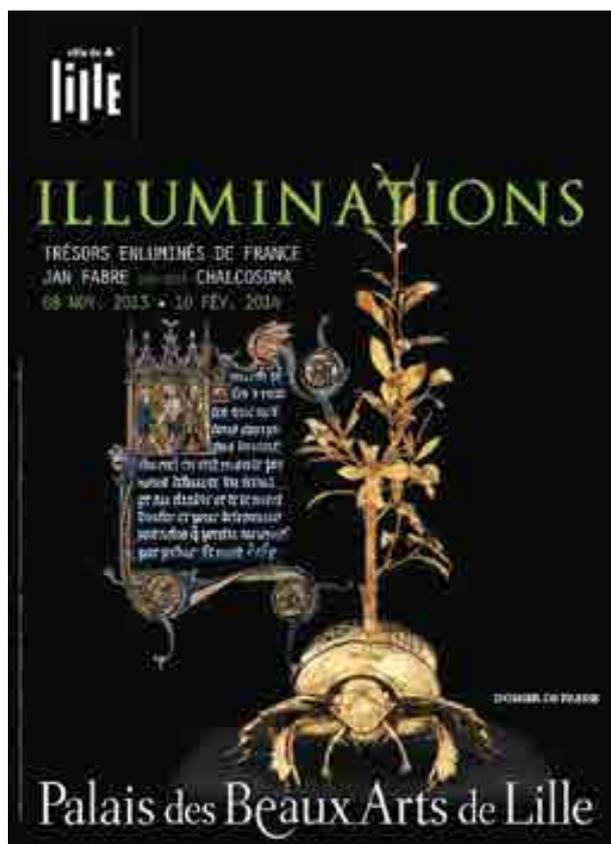
---

1. BOEN, arrêté du 1-7-2015.

2. Pour toutes les actions pédagogiques relatées dans cet article, j'avais le statut d'intervenant extérieur bénévole.

3. *Illuminations, trésors enlumnés de France*, exposition couplée avec Jan Fabre : *hommage à Jérôme Bosch au Congo*, du 8 novembre 2013 au 10 février 2014, Palais des Beaux-Arts de Lille.

de l'artiste contemporain flamand Jan Fabre. Les objets de Fabre, comme les objets liturgiques, ont été conçus pour être manipulés dans un cadre déterminé : une performance artistique pour Fabre, une messe pour les objets médiévaux – livres d'heures, baisers de paix, hanaps et ostensoirs ; c'est ce qui justifiait leur rapprochement.



La guide-conférencière du musée a commencé la visite en interrogeant les élèves, en leur faisant construire les savoirs visés à partir de l'observation et de la comparaison des œuvres. Puis, l'heure avançant, elle s'est montrée de plus en plus transmissive, et le dialogue s'est transformé en un monologue des plus conventionnels.

De retour en classe, rebondissant sur la frustration des élèves de s'être vus privés de parole, je leur ai demandé de s'emparer des œuvres, de ne plus se contenter d'être des récepteurs d'informations, en imaginant une histoire à partir de deux masques en bronze doré que Jan Fabre utilisait lors de performances. Il ne s'agissait pas de laisser l'imagination en roue libre : chaque hypothèse du récit devait provenir d'une observation attentive des œuvres. Les élèves ont dessiné ou

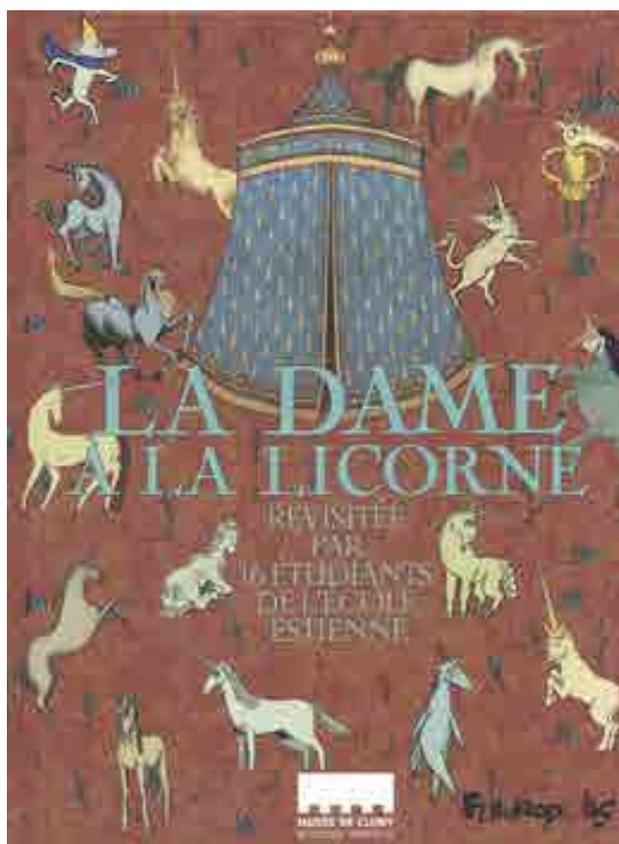
écrit, souvent les deux, et quelques-uns ont produit en 25 minutes des ébauches de bandes dessinées qui étaient déjà très compétentes : pour preuves la maîtrise de l'ellipse, le caractère reconnaissable des personnages d'une case à l'autre, la variation des cadrages. La science-fiction s'est invitée dans ces histoires, preuve que c'est un genre que peuvent connaître les élèves, notamment, déclarent-ils, à travers les Lego™ ou certains jeux vidéo. Une scène de bataille galactique, dessinée par un élève, rappelle à quel point sont liés l'imaginaire relatif à l'époque médiévale et celui de la science-fiction grand public : épées, armures, duels, forteresse assiégée...

Le recours à la fiction, à l'invention, constitue un sérieux écart vis-à-vis de la tâche de l'historien, qui est la recherche de la vérité. N'étant pas historien, mais plasticien et pédagogue, je me sens d'autant plus autorisé à commettre cet écart que *Les Vies*<sup>4</sup> de Vasari, considéré comme un des textes fondateurs de l'histoire de l'art, mélange les faits avérés, les expériences de première main, les ragots, les inventions personnelles<sup>5</sup> ; la fiction est ainsi constitutive de cette discipline, dès son origine. Dans *La Légende de l'artiste*<sup>6</sup>, Ernst Kris et Otto Kurz ont par ailleurs montré la portée signifiante des affabulations dans les biographies d'artistes, spécialement par leur itération.

Cet exemple de création textuelle et plastique basée sur l'imaginaire illustre l'idée que, dans le domaine de la didactique de l'art, le fait de « comprendre une œuvre » ne peut pas être résumé au simple fait de recevoir à son propos un discours institutionnel standard, où d'être entraîné à reformuler les éléments de langage de ce discours à la première personne. Le rapport d'un individu en formation à une œuvre d'art ne peut s'éprouver dans les termes d'une normativité. Je postule que comprendre une œuvre<sup>7</sup>, c'est établir

- 
4. Giorgio VASARI, *Les Vies des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes* (*Le Vite de' più eccellenti architetti, pittori et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, 1550 & 1568), Arles, Actes Sud (2 vol.), 2005.
  5. Germain BAZIN, *Histoire de l'histoire de l'art, de Vasari à nos jours*, Paris, Albin Michel, 1986, chap. I-4, pp.38-45.
  6. Ernst KRIS & Otto KURZ, *La Légende de l'artiste* (1934), Paris, Allia, 2010.
  7. Philippe BARYGA, « Comprendre une œuvre d'art : l'expertise des élèves et ses présupposés esthétiques », *Spirale* 56, *Expérience esthétique et culture solaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ?*, octobre 2015, pp.97-106.

avec elle des connexions émotionnelles, la considérer dans son propre ici et maintenant. L'élève peut s'approprier l'art en inventant son propre récit et en l'éprouvant au regard des autres. Réaliser une bande dessinée à partir d'une œuvre qui s'y prête est d'ailleurs devenu un exercice conventionnel. Il connaît quelques réussites éditoriales, avec notamment l'appropriation des tapisseries de la Dame à la Licorne par seize étudiants en illustration de l'école Estienne<sup>8</sup>.



L'imaginaire ne s'exerce que sur une connaissance approfondie du réel,<sup>9</sup> celui des œuvres que les élèves fréquentent «en vrai», comme ils disent.

À Libourne, où je travaille à présent, s'est tenue à quelques minutes à pied de l'école une exposition d'art contemporain : on ne peut que saisir cette triple opportunité de proximité, de contenu et de qualité. Organisée par le musée municipal

8. Émile BRAVO (dir.), *La Dame à la Licorne, revisitée par 16 étudiants de l'école Estienne*, Paris, Futuropolis/Musée de Cluny, 2015.

9. Georges JEAN, *Pour une pédagogie de l'imaginaire* (1976) ; Paris, Casterman, 1993.

sous le titre « Équilibre instable », elle présentait une sélection d'œuvres de la collection Colette et Michel Poitevin, d'un intérêt majeur. Ses dates, du 21 mai au 10 octobre 2016, m'ont permis de la visiter en fin d'année avec des CM1, forts des habitudes de travail que nous avons construites sur plusieurs mois ; puis dès la rentrée, avec les nouveaux CM1.



Dans le premier cas, en juin, sans discours ni conditionnement préliminaire, j'ai fait dessiner aux élèves quatre œuvres qui, à mon avis, posaient des problèmes de représentation et nécessitaient de fait l'invention de solutions plastiques spécifiques, isolément de toute considération de dextérité<sup>10</sup> :

- *Deux carrés formant un angle de 30 °* (1980) de François MORELLET, et la représentation de la lumière du néon ;
- *Piedras* (2003) de Léandro ERLICH, avec ces traces de pas qui se déplacent, comme si l'homme invisible marchait devant nous ;
- pour *Sans Titre Piscine* (2010) de Céleste BOURSIER-MOUGENOT, le mouvement et le son des bols qui s'entrechoquent ;
- enfin, le mouvement et la vibration de l'air pour les deux ventilateurs face à face (*Double 0*, 2008, de Zilvinas KEMPINAS), dont les flux d'air opposés font tracer un cercle vibrant à une boucle de bande magnétique.

10. Cette idée m'est venue il y a longtemps, devant une œuvre de Philippe PARRENO, *Cours de dessin : la pierre qui parle*, 1994, que j'ai découverte dans le cadre, déjà, d'une présentation de la collection Poitevin au FRAC Nord-Pas de Calais en 1999.

J'ai aussi demandé aux élèves de dessiner quelqu'un en train de regarder l'œuvre, pour donner l'échelle, mais aussi pour montrer ce que font les gens devant les sculptures, ce qui est une de mes préoccupations constantes. Dans les dessins les plus intéressants, les élèves ont pris l'initiative de représenter également l'architecture du lieu.

Confrontons deux dessins d'enfants de 9 ans, réalisés en prenant pour modèle la piscine de Boursier-Mougenot. Dans celui de Suzanne [ILLUSTRATION 1], le parti-pris du point de vue surplombant est rigoureusement respecté. Sur la surface de l'eau, l'élève a dessiné des petits traits pour évoquer le tintement des bols de faïence s'entrechoquant, et aussi des segments jaunes, qui représentent les reflets des tubes fluorescents du plafond, en synecdoque de l'architecture du lieu. Par un remarquable hasard, Suzanne était vêtue d'une chemise bleue à boutons blancs, assortie à l'œuvre, qu'elle a non moins scrupuleusement dessinée.



ILLUSTRATION 1 : Dessin de Suzanne  
d'après l'œuvre de Céleste BOURSIER-MOUGENOT : *Sans Titre Piscine*, 2010 (coll. C. & M. Poitevin)

Le dessin de Clément [ILLUSTRATION 2] peut sembler moins virtuose, mais le mouvement des bols y est, rendu par un geste tourbillonnant énergique, ainsi que, sur le visage du visiteur, une sensation d'étonnement résumée en deux yeux, l'un ouvert, l'autre fermé, que nous pourrions interpréter déjà comme une sensation d'*éstrangement*.



ILLUSTRATION 2 : Dessin de Clément  
d'après l'œuvre de Céleste BOURSIER-MOUGENOT : *Sans Titre Piscine*, 2010 (coll. C. & M. Poitevin)

À l'issue de la visite, Raphaël a dit à quel point il avait été touché de découvrir qu'une œuvre d'art pouvait prendre une apparence banale ; il trouvait proprement extraordinaire qu'avec Mark Dion (*History Trash Scan*, 1996), par exemple, des objets du quotidien assemblés dans une visée non spectaculaire puissent ainsi changer de statut. J'ai réalisé alors que les quatre œuvres, que j'avais sélectionnées pour le problème plastique que posait leur représentation par le dessin, avaient aussi pour point commun le dépaysement d'objets quotidiens. Cet éloge du banal par un élève m'a donné envie de

tester l'approche contraire : essayons de révéler à quel point ces œuvres sont dépaysantes, extraordinaires, indépendantes de leur contexte. C'est ce que j'ai tenté quelques semaines plus tard, après les vacances d'été, avec la nouvelle cohorte des CM1 de septembre.

Ce 13 septembre 2016, au seuil de l'exposition, je délivre la consigne, qui met l'accent sur l'étrangeté des œuvres, et non sur la banalité de leurs moyens : « *cette porte d'entrée nous fait voyager dans le futur. De l'autre côté, nous sommes en 2316. Dessinez ce que vous comprenez, ou ne comprenez pas, de notre futur. Vous pouvez écrire pour expliquer votre idée.* »

Une fois la porte passée, cette tentative de déréalisation se heurte au prosaïsme inattendu de ce qui nous attend : la *Piscine* de Céleste Boursier-Mougenot est en maintenance, les bols en ont été retirés, et le conservateur et ses aides manient le tuyau de vidange et le balai brosse. Est-ce là le futur annoncé ?

Heureusement les élèves se raccrochent à des pistes plus évidentes : *Piedras* de Léandro Erlich matérialise pour eux les traces d'un homme invisible ; *Kentucky Chesnut Breakdown* de Daniel Dewar et Grégory Gicquel évoque un prototype de véhicule hybride ; *L'Arbre de la connaissance* de Théo Mercier est interprété comme une forme de vie extra-terrestre, une armure, un végétal mutant.

Mais la sagacité des élèves révèle par endroits l'artificialité de mon conditionnement : Jordan remarque que la pièce de Sophie Calle<sup>11</sup> porte la date du lundi 11 février 1980 ; Amin déclare que « dans son pays » (le Maroc), beaucoup de quartiers ressemblent à la ruine photographiée par Cyprien Gaillard<sup>12</sup>.

Portés par les difficultés propres à l'exercice du dessin, les élèves en oublient souvent le prétexte science-fictionnel, et recollent à la consigne par une phrase un peu creuse (« les murs du futur »).

11. Sophie CALLE, *Suite vénitienne*, 1980.

12. Cyprien GAILLARD, *Cairns 251/261 Résidence Provence, Dammarie-lès-Lys, 1973-2008*, 2008.



Le professeur titulaire<sup>19</sup> fait ensuite rédiger une synthèse des thèmes de la SF, ainsi qu'une définition du domaine. Je n'avais pas conscience alors que la SF ne se définit pas tant par ses thématiques que par un faisceau de processus cognitifs, parmi lesquels figure le *cognitive estrangement*<sup>20</sup>.

Pour les deux séances suivantes, nous divisons la classe en deux groupes, en rotations d'une heure sur l'après-midi. Le premier groupe écrit un récit de science-fiction ; l'objectif est de développer l'imaginaire et d'assimiler la notion de linéarité de la narration, en passant d'un texte de type « liste » à un véritable récit avec un début et une fin. Le second groupe dessine un *strip* de trois cases, en s'aidant des dessins réalisés dans l'exposition : l'œuvre d'art s'insère dans un nouveau contexte « futuriste », qui révèle un usage inattendu, ou provoque des péripéties. Chacun des groupes va trouver que le travail réalisé dans le second atelier est « plus facile », ce qui montre que travail écrit et travail graphique se nourrissent mutuellement et que chaque activité première peut débloquent l'imaginaire pour nourrir l'activité seconde.

Parmi les curiosités qui émergent de la première séance de dessin, je note que quelques élèves, familiers des mangas, optent spontanément pour un sens de lecture de leur *strip* de droite à gauche. Puisque cette pratique est étayée culturellement, je l'accepte en classe.

Au terme de la seconde séance ainsi organisée, je ressens un net essoufflement. Quelques initiatives individuelles d'élèves (comme le fait de faire poser une camarade pour dessiner un personnage de façon plus convaincante) les mènent à progresser, mais des obstacles majeurs sont à présent clairement identifiés.

- En particulier, et de toute évidence, les codes de la bande dessinée ne sont pas intégrés du tout. L'enquête préparatoire a révélé que sur 25 élèves, 4 n'ont jamais lu de BD. Les espaces entre les cases sont irréguliers, les lettrages erratiques et illisibles. Parfois la première case du *strip*

19. Le professeur titulaire, Arnaud Tiercelin, est aussi auteur de livres pour la jeunesse, ce qui en fait un double expert de la narration : en tant que pédagogue et en tant qu'écrivain.

20. Voir dans le présent ouvrage : Éric PICHOLLE, « L'Estrangement cognitif au service de l'apprentissage ? », pp.31-47.

est divisée en petits carrés et devient ainsi une planche, alors que la seconde reste une case ; j'y vois la preuve que l'élève copie un modèle qu'il n'a pas compris.

- La notion de récit pose toujours problème. Certains textes, comme celui de Noé, restent des énumérations sans suite<sup>21</sup> : « Dans le futur les fenêtres s'ouvrent quand on dit ouvre-toi / Dans le futur on pourra respirer sous l'eau / Dans le futur les chaises feront des massages / Dans le futur il pleuvra de l'argent et de la glace [...] » ; en une équivalence visuelle de ces textes, certains *strips* juxtaposent des formes issues de cartes Pokémon, sans aucun souci de narration.
- Il faut bien noter, parfois, un désintérêt total pour le futur. Christopher dessine de jolies maisons et refuse obstinément toute suggestion qui l'aiderait à raccrocher à la consigne. Son texte manifeste le même refus : « En 2003 il a plu si fort que les gens sont rentrés. Un jour il y a eu du soleil. Victor cueille des fruits et des légumes au potager. Au potager des escargots mangent des salades. Au petit déjeuner Victor mange des légumes et au dessert Victor mange des fruits et du gâteau au chocolat. Victor est grand, il a 19 ans et il est beau. »

Si on analyse la commande qui est faite aux élèves, elle consiste à superposer trois codes : celui de la BD, celui de la SF et celui du récit. Ces trois codes sont imposés aux élèves, qui ne sont pas capables de les manipuler ou de les tordre pour réussir la superposition. J'ai appris de manière empirique qu'à une situation à trois contraintes, il se peut qu'il n'y ait pas de solution. Or tout abandon par le professeur de l'un ou l'autre code afin de rendre la commande plus ergonomique serait, pour les élèves, pédagogiquement illisible. L'appropriation des codes doit donc être forcée, ce qui passera par leur fréquentation assidue. Car à ce stade, il paraît évident qu'il faut nourrir les élèves avec de la matière première ; le carburant fourni par les œuvres de la collection Poitevin s'étant épuisé, j'apporte en classe dix-huit bandes dessinées de science-fiction : sept albums de *Valérian*,<sup>22</sup> cinq

21. Pour une question de lisibilité, les textes d'élèves évoqués ici sont lissés, et l'orthographe a été corrigée.

22. *Valérian, agent spatio-temporel* (depuis 2007 : *Valérian et Laureline*), série française de bande dessinée (en cours), scénario de Pierre CHRISTIN, dessin de Jean-Claude MÉZIÈRES, Dargaud, 1970-.

*Sardines de l'espace*<sup>23</sup>, trois *Astro Boy*<sup>24</sup> et un *Prince Norman*<sup>25</sup>, *Kiki et Aliène*<sup>26</sup> et *Space Boulettes*<sup>27</sup>. Toutes ces références ont été glanées à la médiathèque municipale, de façon que les élèves puissent les retrouver s'ils le désirent ; de nouvelles inscriptions à la médiathèque constitueraient d'ailleurs un indicateur intéressant de réussite éducative.



23. *Sardine de l'espace* (en cours), série française de bande dessinée, scénario d'Emmanuel GUIBERT & Mathieu SAPIN, dessin d'Emmanuel GUIBERT, Mathieu SAPIN et Joann SEAR ; Bayard (2002-2005), puis Dargaud (2007-).
24. *Astro, le petit robot* (鉄腕アトム, *Tetsuwan Atomu*), 1952-1981), série de mangas *shōnen* créée par Osamu Tezuka ; Kana éd., coll. Sensei. Elle donne lieu à une adaptation en série télévisée d'animation sous le nom d'*Astro Boy*.
25. *Prince Norman* (ノーマン, *Noruman*, 1968), série de mangas *shōnen* créée par Osamu Tezuka ; Cornélius éd., 2005-2006.
26. *Kiki et Aliène*, série française de bande dessinée, scénario de Paul MARTIN, dessin de Nicolas HUBESCH, BD Kids éd., 2014-2016.
27. *Space Boulettes* (*Space Dumplings*, 2015), bande dessinée de Craig THOMPSON, Casterman éd., 2016.

Une séance entière est consacrée à feuilleter ces ouvrages, et éventuellement à y puiser des idées en recopiant des dessins. Cette tâche est extrêmement appréciée. Voir certains de ces enfants lire avec une telle concentration est déjà une réussite.

Je rends également disponibles des photos de l'exposition *Équilibre instable*, qui ne seront que peu consultées : décidément, cette piste est froide.

Ce ressourcement culturel s'accompagne de consignes plus précises pour la séance suivante, qui sera la dernière :

- tracer régulièrement trois cases à quatre bords, régulièrement espacées (l'exemple est dessiné au tableau) ;
- raconter une histoire avec un début, un milieu, une fin, chacune de ces étapes correspondant à une case ;
- travailler au crayon à papier, puis mettre en couleurs, puis encrer au feutre fin noir ;
- les textes dans les bulles seront tracés en capitales d'imprimerie (ce dernier point fait s'exclamer les élèves : « *Mais ce sont des lettres pour les bébés ! Quand on est grand, on écrit en attaché.* » Ceci montre à quel point le code de la BD qui leur a été imposé est entré en conflit avec le code scolaire).

Comme ces consignes sont issues des difficultés des élèves, elles sont bien mieux acceptées que si elles avaient été imposées initialement. Sous l'effet de cet apport culturel et de ce recadrage, les énergies se reconstituent, le niveau de dessin s'élève brusquement et de nouvelles stratégies créatives voient le jour.

Les *strips* sont terminés lors de la séance suivante, la cinquième de la séquence. L'encrage a parfois été terminé ultérieurement.

Quels sont les résultats au niveau de la triple maîtrise des codes qui était visée ?

- **Maîtrise de la narration et des codes de la BD :** certains *strips* restent sur l'invariance du décor et du cadre. D'autres maîtrisent l'ellipse, ou jouent de l'échelle des plans. Ce n'est pas le cas de tout le monde et la confusion entre case et planche, quand elle a été observée en première séance, a été traînée jusqu'à la fin ; mais, même dans ces excursions en dehors de la consigne, émerge une narration linéaire.

- **Maîtrise des codes, ou au moins des thèmes, de la SF :** les *strips* des élèves montrent des super-pouvoirs ; des extra-terrestres technologiquement avancés ; des catastrophes écologiques ; des destructions galactiques. Mais ils proposent aussi quelques glissements de genres : Harry Potter croise un oiseau énergétique échappé de *Valérian* ; un sol décoré de graphismes envahissants prend visuellement le dessus, comme si le futur consistait en une immersion dans une peinture de David Hockney.
- Pour ce qui est de **l'appropriation des œuvres d'art à travers l'élaboration d'un récit personnel**, les plus lisibles sont reproduites dans le présent ouvrage [ILLUSTRATIONS 4 à 8]. Je remercie Colette et Michel Poitevin d'avoir autorisé ces reproductions.



ILLUSTRATION 4 : Travail de Louise (détail)  
d'après l'œuvre de DEWAR & GICQUEL : *Kentucky chesnut breakdown*, 2004 (coll. C. & M. Poitevin)

ILLUSTRATION 6 : Travail de Manar (détail)  
d'après l'œuvre de Zilvinas KEMPINAS : *Double O*, 2008 (coll. C. & M. Poitevin)





ILLUSTRATION 5 : Travail de Firmin (détail)  
d'après l'œuvre de Théo MERCIER : *L'arbre de la connaissance*, 2010 (coll. C. & M. Poitevin)

ILLUSTRATION 8 : Travail d'Amin (détail)  
d'après l'œuvre de Leandro Erlich : *Piedras*, 2003 (coll. C. & M. Poitevin)



RETOUR D'EXPERIENCE



ILLUSTRATION 7 : Travail de Floor (détail)  
d'après l'œuvre d'Olivier BLANCKART : *Toddle raider*, 2008 (coll. C. & M. Poitevin)

Si les premiers dessins, réalisés au sein de l'exposition, en montraient le dispositif (socle, mur blanc, espace attribué aux visiteurs), les *strips* recontextualisent les œuvres et contribuent en cela à questionner l'importance de ce dispositif de monstration dans l'affirmation de leur statut d'œuvres d'art. Cela peut se résoudre de façon très simple : la sculpture d'Olivier Blanckart représentant Lara Croft devient Lara Croft. Pour les autres exemples, l'opération de changement de contexte mobilise des ressorts narratifs plus subtils : les ventilateurs de Kempinas, déplacés dans un paysage de montagne, deviennent des personnages fascinants et surdimensionnés, ce qui informe peut-être sur la manière dont la jeune dessinatrice les a perçus. C'est ce qui me frappe le plus dans ces dessins : le fait que les sculptures y soient toutes mises en mouvement. Certes, certaines bougent réellement, et les autres présentent une plastique ou une thématique propres à évoquer le dynamisme. Mais on peut aussi supposer que ce que Piaget appelait, dès 1926, l'animisme enfantin<sup>28</sup>, constitue un mode d'appréhension de l'art, et pas seulement chez l'enfant (pensons au succès des animations de tableaux célèbres diffusées par Arte sous le titre *A Musée Vous, A Musée Moi*).

28. Jean PIAGET, *La Représentation du monde chez l'enfant* (1926) ; Paris, PUF, 2013.

**Du point de vue de la poïétique**, il est intéressant de noter comment les citations des BD de SF feuilletées en classe ont été digérées : la copie est devenue création. Un *strip* tout entier a été imaginé en quelques minutes, d'après deux cases d'un album de *Valérian*, en changeant les dialogues. Christopher, qui refusait toute réflexion sur le futur et situait son action dans un potager en 2003, a finalement prélevé des dialogues et des sons de *Prince Norman* d'Osamu Tezuka, pour les ré-agencer sur une bande libre, sans cases, où la seule horizontalité de la bande suffit à générer un sens de lecture. On ne sait pas s'il invente là la BD du futur, mais son travail manifeste un intéressant mixage entre la soumission à la consigne et l'affirmation d'une singularité. Au détour de leur travail, d'autres élèves montrent une prometteuse capacité à l'expression et à la communication. Au départ, ils se racontent leur histoire dans leur tête mais, dès qu'ils commencent à la coucher sur le papier, ils se rendent compte qu'il faut la rendre compréhensible pour un tiers lecteur. Ce passage de l'intériorité à la communication les pousse à résoudre une série de problèmes narratifs, plastiques, mais aussi psychologiques. Les élèves se projettent dans des situations extrêmes (la guerre, le combat à mort, l'exploration périlleuse, la fin du monde) et montrent comment ils peuvent s'en sortir : cette manière de se frotter sans danger réel à d'authentiques menaces est en même temps un ressort et une justification pédagogique de la fiction.

**Du point de vue didactique**, j'ai tenté de contourner la fatalité transmissive qui accompagne souvent la réalisation de bandes dessinées en classe. La bande dessinée est un art complet et exigeant, et son abord pédagogique passe souvent par des phases préparatoires laborieuses où le professeur explique en quoi consiste l'échelonnement des plans, fait faire des recherches préliminaires sur la caractérisation des personnages et leurs expressions faciales, exerce à différents types de graphisme, exige un scénario finalisé avant que le moindre trait soit tracé. Empruntant la même voie pédagogique que Jean-Michel Koch,<sup>29</sup> j'ai laissé le sens advenir par

---

29. Jean-Michel KOCH, « Dessiner en bandes », *Les Cahiers Pédagogiques* 506, *À l'école de la bande dessinée*, juin 2013, pp. 24-25.

la manipulation d'images (les dessins réalisés durant la visite de l'exposition). La maîtrise des cadrages, des lettrages, de l'espace, etc., ne constituent pas des prérequis, mais font l'objet d'un point particulier en cours de séquence, au moment où les élèves rencontrent ces problèmes. J'appelle « conduite flottante » cette manière de tenir disponibles les savoirs dont on a anticipé la probable émergence, sans définir a priori leur ordre d'apparition.

Si je reviens à présent sur la notion de *cognitive estrangement*, je dois reconnaître un faux pas. Lors de la première visite de l'exposition, en juin, il y a vraiment eu *estrangement* : les objets du quotidien reconnaissables dans les œuvres de Céleste Boursier-Mougenot ou de Mark Dion ont été mis à distance par le statut artistique qu'ils ont acquis à la suite de leur manipulation ou de leur mise en scène par les artistes ; et symétriquement, les attentes des élèves en matière d'art, induites par leurs représentations initiales, ont été mises à distance par la proximité des œuvres d'art fréquentées à cette occasion avec des objets ou des situations banaux. Lors de la seconde visite, en septembre, en fabriquant une fiction en 2316, j'ai mis à distance la mise à distance. Ce dépaysement au carré a perturbé les élèves, la commande s'est avérée incompréhensible en l'état. Heureusement, et c'est souvent le cas, une lourde erreur didactique s'est révélée pédagogiquement bénigne : la plupart des élèves sont capables de continuer à fonctionner sur un mode scolaire en oubliant instantanément la consigne qui, pour eux, ne fait pas sens. C'est l'équivalent pédagogique, en quelque sorte, de la suspension temporaire de l'incrédulité.