



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

« CARTOGRAPHIER, (RA)CONTER, FILMER ET  
JUXTAPOSER : DES NARRATIVES POUR L'ÉDUCATION »







Tesi doctoral de **Joanna Empain**

Directores

**Montserrat Rifà-Valls i**

**Fernando Hernández Hernández**

Doctorat en educació

Facultat de Ciències de l'Educació, departament de  
didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal.

2019, Bellaterra

**Note :** Chaque partie de la thèse correspond à un fascicule, il y en a au total six. Chaque partie de la thèse fonctionne comme un tout qui s'entrelace à l'autre, c'est au lecteur d'en choisir l'ordre de lecture.



Une partie de cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une bourse PIF (Personal Investigador en Formación) donnée par le département de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal (2014- 2017).



# REMERCIEMENTS

Cette thèse sans remerciements ne serait pas une thèse, car une thèse est un voyage qui se fait accompagné. Accompagnée de toutes ces présences proches, ces corps/voix qui à un moment ou à un autre se sont immiscées dans l'espace-temps de la thèse, pour y prendre part des fois furtivement et d'autres fois intensément dans ce long parcours de cinq ans.

Tout d'abord je veux remercier mes directrices de thèse, **Montse Rifà** et **Fernando Hernández**, vous êtes les personnes avec qui j'ai initié ce voyage, cette aventure de recherche. Merci de tout mon cœur pour votre patience, votre confiance et votre accompagnement ; et pas seulement dans ce projet de thèse, mais aussi dans mon chemin comme artiste/chercheuse/éducatrice et comme personne, j'ai beaucoup mûri dans ce parcours.

Et dans ce même élan, je tiens à te remercier particulièrement **Montse**, tu m'as

accompagné dans le quotidien de ma thèse, jour après jour, mois après mois, année après année. Merci pour ta générosité et ton habilité à faire que les choses soient constamment en mouvement, en devenir, et un devenir qui dans ton cas est toujours fait dans la cohérence entre tes idées et tes gestes.

Je tiens aussi à remercier spécialement les deux artistes qui m'ont généreusement donné leur temps, beaucoup de temps, pour apprendre avec elles. **María Ruido** et **Manon Labrecque**, mes rencontres avec vous ont été très enrichissantes et m'ont profondément marqué ; **María**, comme une femme qui lutte pour que nos âmes s'abrutissent le moins possible ; **Manon** comme une animeuse d'images et bricoleuse de relations.

Merci aux étudiantes du cours « Visualidades Contemporàneas » de la faculté des BeauxArts de l'Université de Barcelone d'avoir partagé avec moi votre espace de classe ; et un gros merci en particulier à **Ona, Pol, Gemma, Roc** et **Sergi** pour m'avoir donné l'opportunité de faire partie de leur groupe de travail. J'ai énormément appris avec vous toutes !

Merci au **département de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal**, qui m'a accueilli pendant trois ans comme boursière pré doctorale (PIF). Là aussi j'ai grandi et appris beaucoup avec vous toutes, et je me suis immiscée dans un monde dans lequel j'espère bientôt y retourner, et qui est le domaine de l'enseignement.

Merci au « **Vicerectorat de Recerca i de Transferència** » de l'UAB pour la bourse de déplacement. Dans un processus de thèse prendre une distance avec notre réalité quotidienne est un privilège, mon séjour à l'Université de Gand été clé pour moi, autant professionnellement que personnellement.

Merci à **Kris Rutten**, mon superviseur de l'Université de Gand, pour ton accueil et ta générosité, mon séjour à Gand a été très enrichissant. Et merci aussi à toi et à

**Alice Fátima** Martins pour la révision de la thèse, merci de votre patience et de vos commentaires.

Merci à la commission de suivi du doctorat, à **Lurdes Martínez, Marta Betrán** et **Jaume Barrera**, nos rencontres annuelles ont toujours été très enrichissantes et aussi pleines de chaleur humaine.

Merci à l'équipe **d'Experimentem amb l'art** (EART), qui m'a si bien accueillie comme artiste résidente. Et un particulier gros merci au KGG- **Marina, Diego, Marta, Roc, Carmina** et **Laura**—pour ces rencontres dans la cuisine de EART tous les mercredis autour d'une bière et de bonnes choses à manger, merci pour vos belles énergies créatrices et d'amitié.

Et tout plein de merciiiiis à **Marta Rosell Chust**, pour tout le design de la thèse, un gros merci pour ton accompagnement artistique, ta patience et tes encouragements dans les moments critiques de l'écriture !

Merci à **Christine Archambault** pour la correction de la langue, pour ta compréhension et tes encouragements.

Merci à mes amies et compagnes du doctorat **Laura Carbonero** et **Julia Getino**, pour tous ces diners, cafés et thés pris ensemble à discuter et à se donner du support, merci pour votre « cariño ».

Merci aux « Brujas de l'UAB », particulièrement à **Montse, Amalia, Sara** et **Fannella**, à vos belles énergies et nos soupers, moments de détente et de bien-être.

Merci à **Almudena** pour ton amitié, particulièrement dans les moments le plus émotifs de ce parcours, ta présence m'a fait du bien, ma réconforté. Merci d'être là !

Merci à mes deux amies de Gand, **Kathleen** et **Anouk**, mon séjour là-bas m'a fait gagner dans ma vie deux personnes exceptionnelles, merci pour votre chaleureuse amitié.

Merci à **Marta, Sonia** et **Laura**, vos belles énergies et votre accompagnement de ces



derniers mois m'ont aidé à ne pas lâcher !

Merci à **Irma** et à ta présence dans tout ce processus, t'es une des personnes qui l'a vécu de plus proche et qui m'a accompagnée jusqu'au bout ; tu m'as donné du courage dans les moments difficiles, et des ailes m'ont poussé. Je t'en serais pour toujours reconnaissante de m'apprendre à être juste bien avec moi-même. Merci.

Je veux remercier **Alex**, le père de mes enfants, sa famille, et particulièrement ses parents, **Rosa Maria et Artur**, qui pendant toutes ses années de thèse-maternité ont été présents à chaque instant et avec beaucoup d'amour, jusqu'à ces derniers jours de la thèse, merci de tout mon cœur !

Merci à ma famille de la Belgique ; merci à ma tante **Monique** pour ta présence inconditionnelle et ton affection ; merci à ma tante **Claude** et à sa communauté qui sont toujours si présentes ; merci à ma cousine **Nathalie** et à ses petits mots et échanges Skype qui font toujours du bien ; merci à ma cousine **Isabelle**, pour ta générosité et ton grand cœur, c'est un privilège de t'avoir dans ma vie.

Merci à mon frère **Krishna** y sa compagne **Sabine**, votre amour inconditionnel m'a aidé beaucoup, merci du fond de mon cœur.

Merci à **Guni**, pour ton « cuidado » et ton support.

À ma tante **Katherine**, merci d'être là, même si c'est de loin.

Merci à mes amies de cœur du Québec, **Annie, Geneviève, Manon et Éric, Catherine, Diane**, et ma famille de là-bas, en particulier, **Janine, Nathalie** et **Emmanuel**, de si loin vous avez été toujours si proche, chacune à sa façon ; j'espère juste que cette fin de thèse me permette d'aller vous voir plus souvent car vous me manquez énormément.

Merci à mes amies d'enfance, **Pam, Isa, Pauet, Eloy, Agnesa, Ondina** et **Nair, Paquita** et la tribu de Formentera, à **Esther** particulièrement, c'est à partir de cette Joanna

que j'ai écrit la thèse, une Joanna qui a grandi dans un lieu très spéciale, avec des personnes très spéciales, et d'une façon très spéciale.

Merci à **Juana** et **Ricardo**, de l'autre côté du pays vous avez toujours été très présents. Merci à **Pilar**, d'être là pour moi, mais aussi pour ma mère et mes enfant, merci de nous accompagner dans ce voyage de vie.

Merci à mes enfants, **Nil** et **Guim**, mes grands maîtres, avec vous j'apprends chaque jour à devenir une meilleure mère, mais surtout une meilleure personne. Merci d'être là, je vous aime comme l'univers tout entier !

Pour finir je veux remercier tout spécialement ma mère, **Hélène**. Merci pour ta présence inconditionnelle, comme mère et présence proche. Ces derniers mois n'ont pas été faciles, et j'apprécie du fond du cœur ton effort de rester dans mon monde, un monde qui je sais n'est pas toujours commode pour toi. Je t'aime.

Famille, amies, tribu, parents, enfants, sans tout votre amour, votre affection et votre accompagnement, un processus si long ne serait pas possible.



Je dédie cette thèse à ma mère **Hélène** et à mon père **Michel**, qui malgré son absence est toujours présent.



# RESUMÉ THÈSE

(Français)

Le projet de recherche doctorale, intitulé « **Cartographier, (Ra)conter, Filmer, Juxtaposer : des Narratives Expérimentales pour l'Éducation** » propose une réflexion sur la relation entre art et éducation, et plus concrètement sur comment les pratiques expérimentales de l'image en mouvement génèrent des façons de faire et de penser qui peuvent contribuer à produire de nouvelles façons de se narrer et de narrer « l'autre », et par là même de repenser les relations pédagogiques.

À partir d'un cadre théorique féministe qui transite dans les domaines de études de la culture visuelle et des théories critiques en pédagogie et en film (Rogoff, 2000; Bal, 2002, 2013; Minh-ha, 1992, 1999; Ellsworth, 1997, 2005, 2011), je propose un parcours qui prend comme point de départ ma propre pratique comme artiste/chercheuse/

éducatrice en dialogue avec deux artistes cinéastes/vidéastes María Ruido et Manon Labrecque. À travers des méthodologies basées sur les arts, et particulièrement la cartographie (Deleuze et Guattari, 1980 ; Deligny, 1976, 1990) et la recherche en vidéo (Harris, 2016, 2017 ; Russell, 1999;), se génèrent des narratives expérimentales réflexives sur la relation entre pratique artistique et pratique pédagogique, et sur comment ses deux pratiques se nourrissent l'une de l'autre, mais aussi se contredisent et des fois même se sabotent. C'est à partir de cette relation entre théorie et pratique que se construisent des espace alternatifs de création, de recherche et d'apprentissage.

**Mots clés :** cinéma et vidéo expérimentale, relations pédagogiques, méthodes de recherches visuelle et artistique.

## (English)

The doctoral research project, entitled **“Mapping, Narrating, Filming, Juxtaposing: Experimental Narratives for Education”**, proposes a reflection on the relationship between art and education, and more concretely on how experimental practices based on the moving image, generate ways of doing and thinking that can contribute to produce new ways of narrating oneself and the “other”, and thus to rethink pedagogical relationships. Based on a feminist theoretical framework nourished by the visual culture studies and critical theories in pedagogy and film (Rogoff, 2000; Bal, 2002, 2013; Minh-ha, 1992, 1999; Ellsworth, 1997, 2005, 2011), I propose a journey that takes as a starting point my own practice as an artist/researcher/educator in dialogue with two film/video artists Manon Labrecque and María Ruido. Through methodologies based on the arts, and particularly cartography (Deleuze and Guattari, 1980; Deligny, 1976, 1990) and video-based research (Harris, 2016, 2017; Russell,

1999;), reflective experimental narratives are generated on the relationship between artistic and pedagogical practice, and on how these two practices feed on each other, but also contradict each other and sometimes even sabotage each other. It is from this relationship between theory and practice that alternative spaces for creation, research and learning are built.

**Key words:** experimental film and video, pedagogical relationships, visual and art-based research.

## (Español)

El proyecto de investigación doctoral, titulado **“Cartografiar, Narrar, Yuxtaponer, Filmar : Narrativas Experimentales para la Educación”**, propone una reflexión sobre la relación entre arte y educación, y más concretamente sobre cómo las prácticas experimentales de las imágenes en movimiento generan formas de hacer y pensar que pueden contribuir a producir nuevas formas de narrarse a sí mismo y al “otro” y, por tanto, a repensar las relaciones pedagógicas.

A partir de un marco teórico feminista que transita los campos de los estudios de cultura visual y las teorías críticas en pedagogía y cine (Rogoff, 2000; Bal, 2002, 2013; Minh-ha, 1992, 1999; Ellsworth, 1997, 2005, 2011), propongo un recorrido que toma como punto de partida mi propia práctica como artista/investigadora/educadora en diálogo con dos artistas de cine/video María Ruido y Manon Labrecque. A través de metodologías basadas en las artes, y en particular la cartografía (Deleuze y Guattari, 1980; Deligny, 1976, 1990) y la investigación basada en el vídeo (Harris, 2016, 2017; Russell, 1999), se generan narrativas experimentales reflexivas sobre la relación entre



la pràctica artística y la pedagògica, y sobre la forma en que estas dos pràcticas se alimentan la una de la otra, pero también se contradicen y, en ocasiones, incluso se sabotean entre sí. Es a partir de esta relación entre teoría y pràctica que se construyen espacios alternativos de creaci3n, investigaci3n y aprendizaje.

**Palabras claves:** cine y vídeo experimental, relaciones pedag3gicas, metodologías de investigaci3n visuales y artísticas

## (Català)

El projecte de recerca doctoral, titulat **“Cartografiar, Narrar, Juxtaposar, Filmar : Narratives Experimentals per a l’Educaci3n”**, proposa una reflexi3n sobre la relaci3n entre art i educaci3n, i més concretament sobre com les pràctiques experimentals de les imatges en moviment generen formes de fer i pensar que poden contribuir a produir noves formes de narrar-se a si mateix i al “altre” i, per tant, a repensar les relacions pedag3giques.

A partir d’un marc te3ric feminista que transita els camps dels estudis de cultura visual i les teories crítiques en pedagogia i cinema (Rogoff, 2000; Bal, 2002, 2013; Minh-ha, 1992, 1999; Ellsworth, 1997, 2005, 2011), proposo un recorregut que pren com a punt de partida la meva pr3pia pràctica com a artista/investigadora/educadora en diàleg amb dos artistes de cinema/vídeo María Ruido i Manon Labrecque. A través de metodologies basades en les arts, i en particular la cartografia (Deleuze i Guattari, 1980; Deligny, 1976, 1990) i la recerca basada en el vídeo (Harris, 2016, 2017; Russell, 1999), es generen narratives experimentals reflexives sobre la relaci3n entre la pràctica artística i la pedag3gica, i sobre la forma en què aquestes dues pràctiques s’alimenten

la una de l'altra, però també es contradiuen i, a vegades, fins i tot se sabotegen entre si. És a partir d'aquesta relació entre teoria i pràctica que es construeixen espais alternatius de creació, recerca i aprenentatge.

**Paraules claus:** cinema i vídeo experimental, relacions pedagògiques, metodologies de investigació visuals y artístiques



# SOMMAIRE

## INTRODUCTION

37	1. SE PRÉPARER À (RE)GARDER/LIRE CE PROJET ET PRENDRE SA PLACE
49	POUR FINIR
51	Références bibliographiques



## CARTOGRAPHIer

3	<b>1. SITUER MON REGARD, SITUER MES REFERENTS :LES FEMINISMES COMME PROCESSUS DE RECHERCHE</b>
7	Un regard en construction
15	Positionnement et visualités critiques : une conversation à cinq
67	<b>2. CARTOGRAPHIER : DEPLIER RENDRE VISIBLE</b>
69	Revenir en arrière
73	Trouver des repères, créer des connexions
79	Gilles Deleuze, une rencontre et des connexions
85	Incarner le Rhizome : Revenir sur ce que j'ai écrit
99	Deligny : casser nos habitudes ! défier le cadre !
107	DD: une anti-méthodologie ?
115	<b>3. « ALBUM » DE CARTOGRAPHIES</b>
125	<b>POUR FINIR</b>
131	Références bibliographiques « CARTOGRAPHIer »



## (RA)CONTer

3	<b>1. SITUER LE CORPS POUR SITUER LES VOIX</b>
7	Mieux me connaître pour mieux me situer
15	L'ABR, DD et les féminismes : la relation théorie et pratique
23	La création des vidéo-narratives expérimentales comme autoethnographie
29	<b>2. RENCONTRER « L'AUTRE » POUR S'ÉLOIGNER DU « SOI »</b>
33	Trois artistes qui « jouent » avec l'image en mouvement
37	Manon Labrecque : « OK Joanna, on va jouer ensemble ! »
45	Parcourir un film, construire une relation : rencontres/conversations avec María Ruido
55	<b>3. RE-SITUER LES CORPS, LES ESPACES ET LES TEMPS DE LA RECHERCHE</b>
57	Narrer/monter
59	Placer les corps/voix : une tactique pour narrer le soi dans l'autre
67	La voix-off : Juxtaposer des images et des paroles
71	M'ouvrir à d'autre façon de faire de la vidéo
77	<b>POUR FINIR</b>
79	Références bibliographiques « RACONTer »





## FILMer

- 5 1. RÉCIT D'UNE JEUNE : JE CAMÈRE, TU CAMÈRES, IL CAMÈRE, NOUS CAMÉRONS ?
- 17 2. FILMER LE CORPS/FILME LE SOI : MANON LABRECQUE ET L'AUTO-FILMAGE
- 37 POUR FINIR
- 39 Références bibliographiques « FILMer »



# JUXTAPOSer

3	<b>1. JUXTAPOSer DES ESPACES-TEMPS ET DES CORPS</b>
7	Juxtaposer comme un “continuum”
13	Pratique artistique/pratique pédagogique : des pratiques qui se juxtaposent
19	Laisser rentrer les autres
25	<b>2. JUXTAPOSER COMME UN DISPOSITIF FILMIQUE</b>
27	Céder un espace
31	« Laissée à moi-même dans ton film »
33	L’intervalle comme une fissure de possibilité
41	<b>3. JUXTAPOSER COMME UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE</b>
43	Créer des connexions
49	Une mise en espace de l’expérience
59	Resignifier l’image, (re)monter
67	<b>POUR FINIR</b>
69	JUXTAPOSer : un dialogue entre image (en mouvement) et texte
75	Références bibliographiques « JUXTAPOSer »



# APPREndre

3	<b>1. OUVERTURES</b>
9	Ouverture I : où se trouve « le pédagogique » dans la thèse ?
15	Petite dérive: l'angoisse de faire une thèse
19	Ouverture II : Interstices 1 et 2
37	Ouverture III : L'atelier, déplier l'espace de la recherche
39	Ouverture IV: Mettre en pratiques certaines dimensions de la thèse
43	L'ABR (Art-based research) dans un cours de la licence en éducation sociale
49	<b>POUR FINIR</b>
59	Références bibliographiques « APPREndre »



# INTRODUCTION





SE PRÉPARER À (RE)GARDER/LIRE CE PROJET ET  
PRENDRE SA PLACE



Commencer à tracer...

Figure 1

**« Cartographe, (ra)conter, filmer et juxtaposer : des narratives pour l'éducation »** est un projet de recherche qui prend comme point de départ ma propre pratique artistique/vidéographique pour l'amener à dialoguer avec ma pratique comme enseignante et comme chercheuse. Cette thèse est un va-et-vient entre ces différentes pratiques, une tentative de faire émerger ces petits espaces de rencontre/tension/décalages que peut provoquer ce va-et-vient entre une réalité professionnelle/personnelle et « l'autre » ; une tentative aussi de réfléchir aux spécificités des pratiques artistiques qui se basent sur l'expérimentation de l'image en mouvement ; voir comment le cinéma et la vidéo expérimentale peuvent contribuer, à travers de leur façons de subvertir et de questionner les médias du film et de la vidéo, à produire de nouvelles façons de se narrer et par là même de narrer « l'autre » pour re-penser les relations pédagogiques ; une tentative aussi d'utiliser la vidéo expérimentale pour faire de la recherche, non seulement pour recueillir les données, mais surtout pour rendre compte des différents moments de la recherche, pour ainsi pouvoir faire de nouvelles connexions, de nouvelles relations et combinaisons.

**Cette recherche ne cherche pas à donner des résultats d'une façon conventionnelle**, car on ne peut pas attendre un certain type de résultats d'un processus de recherche qui se base sur une démarche créative guidée par l'intuition et l'exploration, par « ce que l'on ne sait pas trop qui arrivera ». Ou alors peut-être que ce qu'on appelle communément des résultats, pourraient s'appeler aussi « des espaces de possibilité » ?

**Cette recherche ne cherche pas à systématiser**, c'est-à-dire identifier et classifier des pratiques artistiques et pédagogiques qui à la base se proposent justement de se déconstruire et de se re-penser. Ici, la notion de « systématiser » pourrait se re-penser, et peut-être qu'« expérimenter » serait le mot adéquat ?

Et c'est là que la notion d'« **expérimental** » m'intéresse. Un « expérimental » inspiré des paroles de Trinh T. Minh-ha, une des auteurs qui m'a accompagnée de très proche dans ce parcours, un « expérimental » qui va au-delà du cinéma et de la vidéo :

Experimental for me is not an approach to filmmaking. It is, in a way, the process of unmaking ready-mades, or more commonly put, of making visible what remains invisible ideologically, cinematically to many, including to oneself; what does not correspond the established codes and is not always known in advance to the spectators as well as to the filmmaker (Minh-ha, 1992, p.183)

Et c'est à partir d'auteurs variées, surtout des penseuses, artistes, commissaires, chercheuses, philosophes et enseignantes qui se positionnent dans les **féminismes** et qui s'intéressent à ce que j'appelle les **visualités critiques**, et aussi à des approches de la pédagogie critique et postmoderne, et à une **forme rizomathique** de construire de la connaissance, que ce parcours commence.

Ainsi, je propose de construire un parcours de recherche qui analyse, à travers des méthodes artistiques, la relation entre art et éducation et particulièrement la relation entre des pratiques artistiques basées sur l'image en mouvement et les relations pédagogiques. L'objectif principal de cette recherche est d'**examiner comment l'image en mouvement contribue à générer de nouvelles façons de se narrer et de repenser les relations pédagogiques.**

C'est un sujet qui m'accompagne depuis des années, et qui a toujours été lié à ce besoin

<sup>1</sup> I.D. Vidéo est un projet pilote d'ateliers de vidéo expérimentales réalisées entre 2004 et 2006 dans des classes d'accueil de plusieurs écoles primaires et secondaires de Montréal (Québec). Ce projet initié par l'équipe de pédopsychiatrie transculturelle du Montreal Children Hospital, McGill University Health Center à Montréal (Québec) a été réalisé en collaboration avec un collègue et amie travailleuse sociale et art-thérapeute, et une équipe multidisciplinaire de travailleuses sociales, pédiatres, pédopsychiatres, artistes et psychologues. L'objectif principal de ce projet a été d'offrir un espace d'expression créative et non verbale aux jeunes immigrants pour explorer leurs expériences passées et présentes communes.

<sup>2</sup> SLIDE: *Encuentros, desencuentros y desvíos* (2010-2012) est un projet artistico-éducatif qui a comme point de départ le questionnement des rôles comme étudiants et professeurs en art et éducation. L'objectif de ce projet réalisé en collaboration avec Simonetta Gorga et Ricard Escudero, a été de créer une mise en espace collective de sujets, corps, regards et voix pour réfléchir sur la manière de construire un espace-entre tous ces territoires et ainsi pouvoir observer quelles genre de traces se génèrent comme processus de construction de connaissance. Ce projet a reçu une bourse de la Sala d'Art Jove (2012), et il a été réalisé en collaboration avec la Fabrica de Creación Fabra i Coats, l'Escola Massana et La Universitat Autònoma de Barcelona (Facultat d'Educació). Pour voir des traces de ce projet voir le blogue à l'adresse : <http://sajslide2012.blogspot.com/es/>

de porter ma pratique artistique dans le domaine de l'éducation, comme si c'étaient deux choses très différentes. Le domaine de l'éducation est vaste et complexe, et lorsque l'on rentre dans un espace d'apprentissage –une école, une classe, etc.–, se mettent en jeu toute sortes d'éléments –comme l'espace, le temps, les relations, etc.– qui font partie de ce que je considère les relations pédagogiques. Il se produit, à toutes fins pratiques, la même chose dans la pratique artistique : la complexité des enjeux qui l'accompagnent, comme l'espace-temps et la question relationnelle sont aussi est en jeu. Alors, pourquoi ne pas penser ces pratiques comme une rencontre ou un transit de l'un dans l'autre ? Ce sont surtout des expériences professionnelles, des projets auxquels j'ai participé, qui ont été la source de ce mouvement, de ce besoin de prendre, à un moment donné dans ma vie, le temps pour réfléchir à ces enjeux, à ces éléments théoriques comme pratiques, qui à la fois relie mais aussi délie la relation entre art et éducation, pratique artistique et pratique pédagogique. Mon intention n'est pas tant de me pencher sur ces deux domaines pour mieux les connaître, mais plutôt de capter ces petits espace-entre dans cette rencontre. D'ailleurs, ce projet de thèse ne serait pas ce qu'il est sans tout ce que j'ai appris et expérimenté auparavant. L'idée de ce projet de thèse émerge d'un parcours initié il y a pas mal d'années déjà lorsque je vivais au Québec. Ce questionnement constant, c'est à dire de vouloir approfondir et prendre un temps pour réfléchir sur ma pratique comme artiste-vidéaste-qui-s'immisce-dans-des-espace-d'apprentissage-et-qui-aime, c'est le point de départ de ce projet de thèse. Et dans ce point de départ, je ne peux pas ignorer l'expérience de projets éducatifs comme I.D.Vidéo<sup>1</sup> (2004-2006) réalisé à Montréal (Québec), SLIDE<sup>2</sup> un projet artistico-éducatif réalisé à Barcelone en 2011-12, et aussi mes débuts comme chercheuse dans le cadre du projet *Genre et immigration dans les narratives visuelles de jeunes filles originaires des pays de*

*l'Asie du sud et scolarisées en Catalogne*<sup>3</sup> (2010-2012), tous des projets qui d'une façon teintent mes identités d'artiste/chercheuse/éducatrice et qui m'accompagnent dans ce projet de thèse.

Pour entreprendre cette recherche je me suis posé ces trois questions :

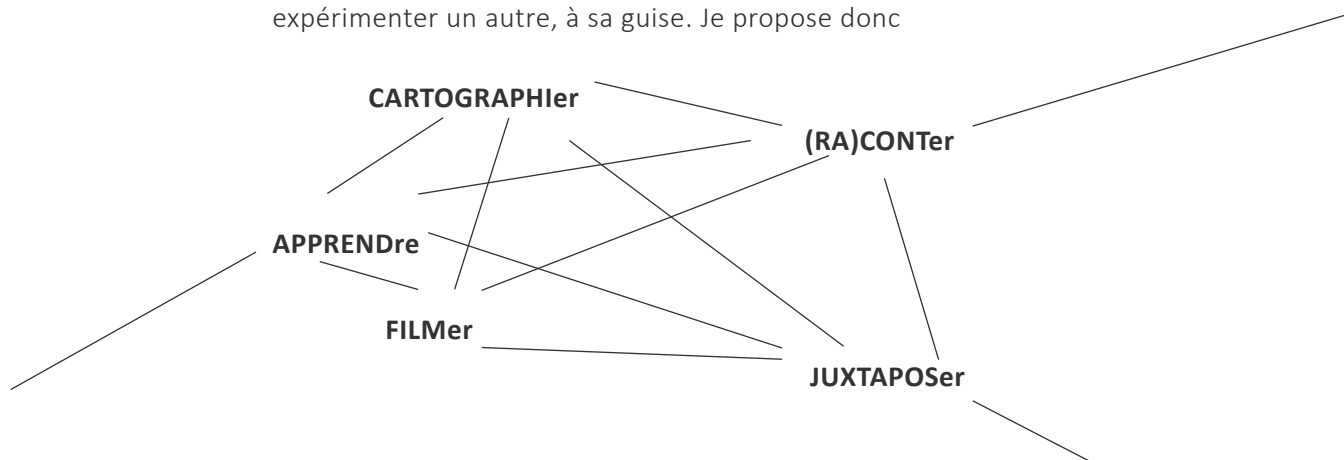
- Quels éléments configurent l'expérimentation avec l'image en mouvement comme un espace de création et de circulation de connaissance ?
- Comment des femmes artistes qui expérimentent avec l'image en mouvement questionnent leur propre processus créatif pour générer de nouvelles façons de se narrer ? et comment ces pratiques artistiques peuvent contribuer à repenser les relations pédagogiques et les espaces d'apprentissage ?
- Et quel type de stratégies méthodologiques peuvent générer l'expérimentation avec l'image (en mouvement) à la recherche éducative basée sur les arts ?

Ces trois questions sont devenues les trois dimensions de la recherche ; une première dimension axée sur une recherche théorique qui m'a fait penser sur l'image et particulièrement l'image en mouvement comme un espace de création et de circulation de connaissances; une deuxième dimension qui s'est axée sur une série de rencontres avec deux artistes dont leur pratique se centre sur l'image en mouvement; deux femmes, Manon Labrecque et María Ruido, avec qui j'ai pu créer des espaces de relation qui m'ont amenée à enrichir ma propre expérience comme artiste/chercheuse/éducatrice ; et une troisième dimension dans laquelle j'ai expérimenté de différentes façons, à travers la vidéo, l'action filmée et le dessin, de faire de la recherche, de

<sup>3</sup> Ce projet de recherche est un point d'inflexion dans ma pratique comme artiste vidéaste car c'est là que mon positionnement comme artiste se heurte à celui de chercheuse, et de là s'ouvre tout un monde non seulement en relation à la recherche avec des méthodes visuelles, mais aussi en relation à de nouveaux référents, qui à la manière de la réalisatrice et penseuse Trinh T Minh-ha, la vidéo-essayiste Ursula Biemann et bien d'autres qui s'immiscent dans ma pratique artistique. L'objectif de ce projet, qui se base théoriquement sur les théories postcoloniales, féministes et de la culture visuelle, a été de comprendre à partir d'une vision complexe de la réalité, la relation entre scolarisation, immigration et genre pour révéler les stratégies d'adaptation, de résistance et de création que les jeunes filles participantes ont développé au cours de leur scolarisation dans leur pays d'accueil. Au moyen de la création d'une vidéo-narrative, nous avons re-construit avec elles les différentes histoires qui ont émergé de cette recherche.

(ra)conter un processus à la fois très personnel, mais aussi basé sur le besoin d'amener ce personnel dans le collectif.

La thèse s'est élaborée en six fascicules distincts, petits cahiers dans lesquels je développe divers aspects/dimensions de la recherche. L'idée est de rompre la linéarité de ce **(ra)conter le processus de recherche**, et d'expérimenter une façon **rhizomatique** de créer et de faire circuler de la connaissance, cette connaissance qui se génère au fur et à mesure que le parcours se fait, mais aussi les lectures. Six petits cahiers qui peuvent se lire indépendamment, on peut ainsi choisir par où commencer, le choix nous amène à un autre fascicule pour une question d'intérêts, ou peut-être dans le but de créer/chercher un ordre. Car, évidemment il y a un ordre d'élaboration des fascicules, mon ordre, mais mon désir est que le lecteur puisse le rompre pour en expérimenter un autre, à sa guise. Je propose donc



Ces fascicules sont un assemblage de différents types de textes, certains visuels – avec des vidéos, des assemblages de photographies, des dessins–, d'autres textuels –des textes autobiographiques et narratifs, des élaborations théoriques, des extraits de



notes et des récits liés au travail de terrain—, c’est dans leur mise en relation que les différentes dimensions de la recherche s’entrelacent. Théorie et pratique construisent un dialogue dans lequel le processus de création est guidé par l’intuition, la rigueur et surtout le « pas lâcher » ; un processus à la fois angoissant à cause du risque que comporte le fait de se laisser guider par un chemin qui se fait en marchant, mais aussi très enrichissant, car finalement les choses prennent leur place.

Ainsi, ce projet de thèse tente de porter l’expérience individuelle, mon récit biographique, mon expérience de vie, mes déplacements autant géographiques que professionnels, dans une dimension plus collective. Comme le souligne Mathilde Roman dans son livre *Art vidéo et mise en scène de soi* (2008), nous vivons à une époque, qui pour des raisons politiques, et de marché (économique), incite à l’individualisme :

Aujourd’hui, les idéaux des populations sont plus assurés et se sont rabattus sur ceux du régime de la consommation. Chacun s’investit dans des rapports de possession, en accélération constante, et construit ses désirs sur le modèle de ceux dictés par les marchés et les industries du spectacle. Du coup, la visée globale n’est plus collective, elle est centrée sur l’individu dans un sens uniforme et sans qu’il soit possible d’y projeter un nous (Roman, 2008, p. 159).

Les désirs de chacun semblent les mêmes pour tout le monde, et surtout ces mêmes désirs se confondent avec la nécessité de l’autre —que ce soit des personnes ou des objets—, nos relations se basent sur nos carences, remplissant faussement nos besoins tant matériels qu’affectifs, et donnant lieu la plupart du temps à des insatisfactions et à des frustrations. C’est dans ce contexte, que je m’intéresse à la relation entre les pratiques expérimentales de l’image en mouvement et la création d’espaces relation/d’apprentissage qui s’ancrent dans la réalité social et politique actuelle. Et contrairement à ce qu’avance Mathilde Roman qui dit, selon elle, les artistes actuels

sont d'avantage tournés vers le « soi », je pense qu'aujourd'hui (10 ans après la publication de son livre), les artistes ont repris conscience de l'importance de créer en relation au contexte politique et social. Du printemps arabe en 2010 qui a engendré une multitude de petites révolutions et qui a contribué à redonner un certain pouvoir à la collectivité, à l'instabilité politique et économique dans beaucoup de pays du monde, dont notre vieille Europe, qui a engendré une montée des nationalismes et une très importante crise des réfugiés, les courants actuels offrent un panorama très complexe qui nous touchent dans notre quotidien. Aujourd'hui, dans le contexte où je vis, la ville de Barcelone, on valse entre une montée des nationalismes et une conscientisation sur l'importance des mouvements collectifs et participatifs liés à des mouvements politiques progressistes et féministes. Cela déteint dans les milieux culturels, et remet sur la table des pratiques où l'art dépasse les murs des galeries et s'immisce dans les communautés ou participe à des causes sociales et politiques. C'est dans ce contexte que les pratiques artistiques en cinéma et en vidéo m'intéressent, pas seulement les pratiques qui se considèrent engagées, mais aussi des pratiques qui s'engagent dans le propre re-penser de ces médias, pour développer un regard critique/alternatif sur le monde et ces réalités à la fois si complexes mais aussi esouvent si limités ; en fait, utiliser l'image en mouvement comme outil d'analyse du quotidien (Roman, 2008, p. 17–18), non seulement par les artistes mais aussi pourquoi ne pas penser au milieu de l'éducation, à la formation du professorat, et par conséquent à tous ces enfants et ces jeunes qui vivent dans cette société si complexe, « accélérée » (tout se fait vite et efficacement) et où la relation entre ce « soi » et « l'autre » se réalise de plus en plus à travers des interfaces technologiques (les réseaux sociaux, les jeux en lignes, etc.) et un bombardement d'information où se côtoient « le fake » et la « réalité ». Nous vivons dans une époque, où s'arrêter un moment, penser lentement, prendre le

temps de regarder autour de nous, et de prendre conscience de ce qui nous entoure, de ce qui nous bombarde, devient une nécessité. Se re-situer, se re-connaître, pour continuer chacun à notre façon nos parcours de vie.

Choisissez un fascicule et commencez la lecture.





POUR FINIR



## Références bibliographiques

Minh-ha, T.T. (1992). *Framed Framer*. New York: Routledge.

Roman, M. (2008). *Art vidéo et mise en scène de soi*. Paris: L'Harmattan.





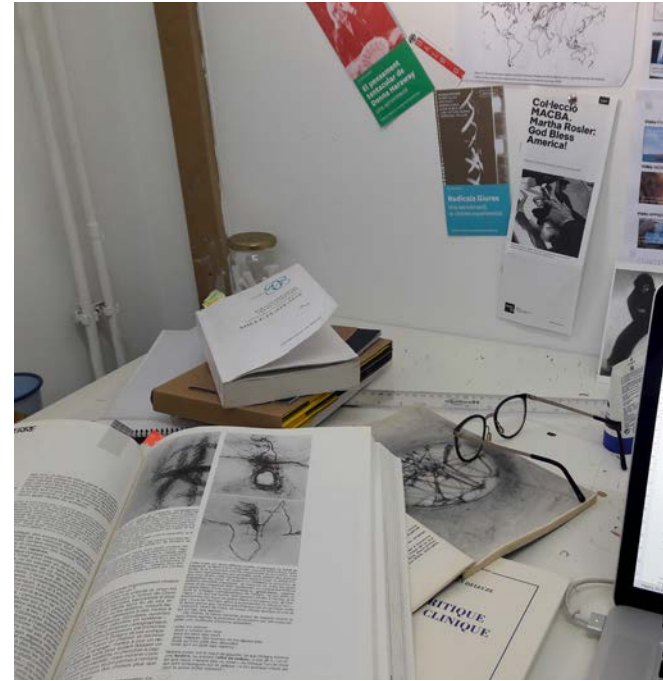


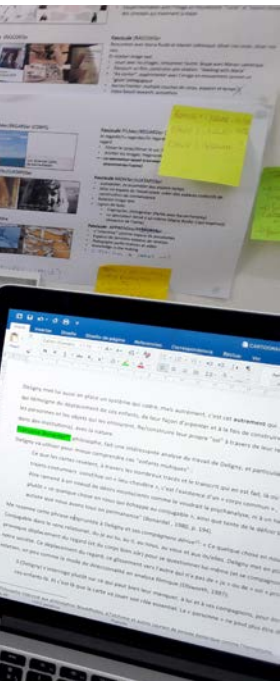
CARTOGRAPHIer



## 1. SITUER MON REGARD, SITUER MES REFERENTS : LES FEMINISMES COMME PROCESSUS DE RECHERCHE<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Je voudrais préciser que dans la première partie du texte (*Un regard en construction*), les propos cités le sont dans la langue originale. Par contre, dans la deuxième partie du texte (*Positionnement et visualités critiques : Une conversation à cinq*), toutes les citations sont traduites en français pour donner une plus grande fluidité au texte. Dans cette partie aussi, lorsque le texte n'est pas entre guillemets mais apparaît toutefois une référence – comme par exemple (Ellsworth, 2005, p.56) – cela signifie que je paraphrase ou je reprends une idée de l'auteur qui vient d'une partie particulière d'un de ses textes. Lorsque je n'ajoute pas de références, cela signifie que ce sont des idées plus générales en relation à l'auteur concernée.





«The notion of in-betweenness is something the feminist struggle has for decades worked on in order to challenge the fixed boundary between the private and the public. While pointing in the constant danger of collapsing the personal with the political, we are bound to work with a space in which difference converse and the power of reinscription thrives on the tension between the two » (Trinh T. Minh-ha, 1999, p. 31).





## Un regard en construction

Avant ce projet de thèse, je ne me suis pas vraiment considérée féministe pour la simple raison que je n'en ai pas eu besoin de le faire. Comme femme blanche, provenant d'un milieu aisé, j'aurais pu en ressentir le besoin, juste pour rompre avec mes origines. Mais ce sont mes parents qui l'ont fait avant moi. Fille d'artistes marginaux qui chacun à leur façon ont revendiqué leur liberté en renonçant à leur milieu, j'ai vécu une enfance dans les marges de la société sur une petite île de la Méditerranée. Là-bas, dans le petit cercle où l'on vivait, la liberté d'être ce que chacun voulait être allait de soi. J'ai grandi entourée de personnes très diverses, la différence était la norme, et pour moi, ce *là-bas* était ma réalité, une réalité que je retrouvais en voyage, car finalement, je bougeais toujours dans ce même milieu.

Je raconte cela, car pour moi les féminismes ont tout d'abord à voir avec l'idée de la **différance**<sup>2</sup> comme un moteur de vie; différence avec un « a », comme le propose Jacques Derrida, un « a » qui est mis à la place du « e » ; un **différance** qui se voit, mais qui ne s'entend pas ; une façon de penser au langage, mais aussi au faire, comme quelque chose de changeant, qui se transforme, et qui offre de nouvelles possibilités, de nouvelles relation ; une façon de rompre avec la logique binaire, ce rapport de force entre deux éléments, pour proposer des relations inattendues, libres de toute relation causale (Rogoff, 2000, pp. 29). Dans ce sens, la **différance** peut être perçue comme un espace de possibilité, comme un laisser vivre, et aussi comme une autre façon de percevoir la réalité et de la produire ; peut-être est-ce pour cela que je n'ai jamais

<sup>2</sup> Jacques Derrida propose de remplacer le “e” dans le mot *différence* par un “a”, pour indiquer que le sens d'un mot se transforme, se déplace et même déjoue son propre sens. C'est une façon de rompre avec la relation signifiant-signifié et donc avec un sens originel qu'on donne aux mots. Ici, Derrida remet en question clairement la logique binaire dans laquelle chaque élément se renferme dans sa propre signification en relation aux autres, ce qui rejoint aussi l'idée de “concepts voyageurs” de Mieke Bal (2002).

ressenti le besoin de me positionner comme une féministe ? Car ça a toujours été à la portée de ma main, mais comme tout ce qui est à notre portée, on lui accorde peu d'importance. De plus, à mon avis, on ne décide pas d' "être féministe", on le devient par la condition qu'on a, et aussi par l'engagement, l'action, le faire. Bien que je me sois toujours d'une certaine façon impliquée dans ce milieu<sup>3</sup>, jamais je me suis mis cette étiquette ni jamais réfléchi à cela, sur ce positionnement, un peu comme si je ne voulais pas trop me mouiller.

En décidant avec mes directrices de thèse de faire une recherche basée sur les épistémologies-méthodologies féministes et les visualités critiques, j'ai dû assumer ce positionnement et d'une certaine façon le mettre en œuvre.

Se situer, c'est être, se faire présente, se rendre visible dans nos privilèges et nos différences. Car les féminismes non seulement se pensent, mais surtout s'incarnent, se mettent en action :

I am arguing for politics and epistemologies of location, positioning and situating, where partiality and not universality is the condition of being heard to make rational knowledge claims. These are claims on people's lives. I'm arguing from the view of a body, always a complex, contradictory, structuring and structured body, versus the view of above, from nowhere, from simplicity. Only the god trick is forbidden" (Haraway, 1988, p.589).

<sup>3</sup> Lorsque je vivais à Montréal, je me suis impliquée dans plusieurs centres d'artistes féministes car j'ai toujours pensé que c'était nécessaire de s'unir pour revendiquer nos droits et notre visibilité comme artistes femmes.

*“Ce matin je jette un coup d’œil à Getting lost (2007) de Patty Lather ; ça fait un certain temps que je veux regarder ce livre, celui qui reprend Troubling The Angels, women with HIV/AIDS (1997), un projet de recherche narrative avec des femmes qui partagent leur expérience de vivre avec le VIH, et qu’elle a co-écrit avec sa collègue Chris Smithies. Dans Getting lost (2007), Patty Lather reprend des commentaires écrits et enregistrés sur ces textes, des présentations publiques, des e-mails avec les participantes, des interviews, tout du matériel post Troubling The Angels; ce matériel constitue ses données de recherche, et c’est à partir de cela qu’elle construit ce livre: « Spanning over a decade, situating this work as a ruin/rune, my goal is to put the post to work to produce useful practices of getting lost as fertile space for shifting imaginaries in the human sciences » (p. xii). A travers le geste de “déconstruire” et j’ajouterais aussi de « déplacer », Lather veut chercher à savoir que signifie «Getting lost» comme méthodologie et mode de représentation en recherche (p. viii), comme une autre façon de faire. Dans le fond, elle se demande ce que signifie se perdre dans sa propre pratique, ou plus concrètement dans le questionner ses propres façons de faire. Ce questionnement représente à mon avis une des particularités des modes de recherche féministes, toujours (re)voir, (ré)viser ce que l’on fait ; l’autocritique est clé pour prendre une distance par rapport à ce que l’on fait pour mieux se (re)positionner ; aussi la curiosité, chercher constamment de nouveaux référents. Me revient à la mémoire le livre de Shulamit Reinharz, Feminist Methods in Social Research (1992), un des premiers livres que j’ai feuilletés lorsque j’ai commencé cette recherche. Ce livre, écrit dans les années 90, et dans lequel l’auteur dessine un panorama de ce qu’elle considère la recherche féministe à cette époque, m’a interpellée par rapport à l’idée que j’avais moi-même de la recherche féministe ; car pour moi, me situer dans les féminismes c’était, trouver/ utiliser des méthodologies propres aux féminismes. Pour elle, par contre, ce n’était pas*

*tant détecter des méthodes de recherche féministe, mais plutôt chercher à savoir si la personne qui avait fait la recherche se considérait féministe : « A person did not have to identify her research methods as 'feminist research methods' but rather had to identify herself as a feminist doing research' » (Reinharz, 1992, p. 7). C'est vrai que ce n'est pas évident de définir ce que signifie faire de la recherche sous le chapeau des féminismes car les féminismes sont divers, et les façons de faire aussi. Ce livre, en partie, traite la recherche féministe à partir de cette diversité. Shulamit Reinharz propose de partager l'expérience de chercheuses, leurs façons de faire et d'être féministes pour aborder une des questions fondamentales en recherche, celle de la nature de la connaissance et de comment les féministes abordent cette question (Reinharz, 1992, p.4). Ici, ce qui est important n'est pas tant le "quoi" mais le "comment", et particulièrement quel type de connaissance et de façons de faire génère ce positionnement. Dans ce même sens, faire de la recherche féministe signifie expérimenter de nouvelles façons de créer de la connaissance pour mettre en évidence le non-sens de systématiquement chercher de résultats et des réponses à des questions, et ainsi mettre à l'avant des processus de recherche qui génèrent de nouvelles questions, de nouveaux chemins et de nouvelles pratiques. Alors, que signifie être une artiste/chercheuse/éducatrice féministe dans ma recherche ?*

*Formentera, 2017*

Dans le cadre de cette recherche, les féminismes sont avant tout un fait, celui de décider que ma façon de *regarder/percevoir/générer* de la connaissance dans un contexte donné sera accompagnée/guidée/influencée par les épistémologies-méthodologies féministes et particulièrement celles qui s'intéressent au monde des images et de la représentation.

Me revient une conversation avec ma directrice de thèse à ce sujet. Inquiète de ne pas incarner l'étudiante-de-doctorat-féministe-parfaite, je lui fais part de mes doutes sur la manière d'utiliser les épistémologies féministes dans ma recherche, comment *incarner* une position dans laquelle je me sens ignorante par sa complexité, sa diversité et aussi ses divergences ; sa réponse fut simple, elle me répondit : "Ça s'apprend, lis, forme-toi, assiste à des séminaires, à des conférences, etc." ; et c'est cela que j'ai fait, et c'est cela que je continue à faire.

Comprendre la diversité des féminismes et s'y positionner, c'est aussi incarner ce va-et-vient entre la théorie et sa mise en pratique. C'est dans la recherche que j'ai mise en pratique ces savoirs féministes, c'est dans ce *faire de la recherche* que ces savoirs sont devenus expérience, et l'expérience savoir. Le domaine des **visualités critiques**—une expression que j'emprunte à María Ruido<sup>4</sup>— est ce vaste territoire que je veux explorer en relation à la question principale de cette recherche qui est *comment transitent les pratiques pédagogiques dans les pratiques qui se basent sur l'expérimentation de l'image en mouvement ?* C'est en fait là où s'active cette recherche.

Ainsi, les **Visualités critiques**, je les considère comme l'ensemble de pratiques qui se centrent sur la production/construction d'un regard qui se positionne à partir des épistémologies féministes dans les études de la culture visuelle et les **théories critiques** reliées aux études filmiques postcoloniales, **l'art contemporain** et les **pédagogies critiques**.

<sup>4</sup> María Ruido utilise cette expression lorsqu'elle parle du contenu de son cours *visualidades contemporáneas*. Elle fait référence à ce qu'elle considère que ce sont les *visualités contemporaines* des pratiques féministes et politiques de l'image (fixe et en mouvement).



**Mieke Bal (Pays-Bas)**  
*Cultural theorist, critique, commissaire indépendante, artiste vidéaste.* Ses centres d'intérêt vont des études bibliques à l'art du siècle XVII, et de la culture populaire à l'art contemporain et la culture migratoire. Elle s'approche de ces champs d'études depuis des perspectives multiples, comme les théories féministes, la théorie transculturelle, les études de la culture visuelle, la narratologie, l'anthropologie, etc.

**Irit Rogoff (GB)**  
Professeur au département de culture visuelle de l'Université, Goldsmiths (Londres), théoricienne et commissaire indépendante. Elle s'intéresse à des sujets qui se retrouvent à l'intersection entre l'art contemporain, la politique, la théorie critique et les féminismes. La transmission et la démocratisation du savoir est une de ses principales préoccupations.



### Comment se construit votre regard sur le monde?



**Trin T. Minh-Ha (Vietnam)**  
Compositeur, écrivain et cinéaste indépendante, elle est professeur au département des *Gender and Women Studies and Rethorics* (Université of California, Berkeley). Ses sujets d'intérêts sont la théorie critique, les théories féministes et postcoloniales, la théorie du cinéma et l'autobiographie (entre autres).

**Elizabeth Ellsworth (USA)**  
Professeur en *media studies* (The New School, NY). Ses intérêts tournent autour des politiques de la représentation, la construction sociale de connaissances, et les perspectives féministes et postmodernes dans la recherche éducative. Actuellement, elle s'intéresse aux médias comme agents de changement.



Cartographie des auteurs clés liées aux *visualités critiques* (2018).

Figure 1

<sup>5</sup> Dans ce texte, quand je parle de regard, je parle d'un regard positionné et incarné qui va au-delà du sens de la vue, et qui tient en compte tous nos sens, incluant le sens kinesthésique.

Pour que ce positionnement prenne corps, quatre femmes, penseuses/théoriciennes/artistes m'accompagnent dans ce **voyage**, quatre intellectuelles féministes, chacune avec leurs nuances, leurs contradictions et leurs propres territoires. C'est à partir de leur regard<sup>5</sup> que mon propre regard s'est bâti, enrichi et transformé. Un regard qui m'a fait expérimenter différentes façons de faire et de penser, d'écrire, de filmer, de monter, et de tisser des liens et des connexions dans cette recherche.

Pourquoi avoir choisi ces *penseuses/théoriciennes* ?

Comment se construit et s'organise leur *regard* par rapport au monde des images et aux modes de représentation ? Quelle est leur relation avec la création d'espaces d'apprentissages et de production de connaissance ? Et finalement, comment m'aident-elles à penser les **visualités critiques**, particulièrement dans les pratiques qui se basent sur l'expérimentation avec l'image en mouvement ?





## Positionnement et visualités critiques :

### une conversation à cinq

Le 20 octobre 2016, j'ai organisé une rencontre avec Elizabeth Ellsworth, Mieke Bal, Trinh T. Minh-ha et Irit Rogoff, dans mon atelier de la rue Torrijos, situé dans le quartier de Gracia à Barcelone, dans un centre qui s'appelle *Experimentem amb l'Art*<sup>6</sup>. Ma proposition était de se rencontrer pour parler de comment ces théoriciennes féministes abordent la question du regard, de l'image et des modes de représentation comme de possibles outils/dispositifs pour repenser/questionner, chacune dans leur domaine, la relation sujet/objet. En fait, seules Irit Rogoff (qui donnait une conférence à Barcelone) et Mieke Bal (qui aime toujours venir en Espagne) étaient présentes, Trinh T. Minh-ha et Elizabeth Ellsworth ont participé à la conversation par Skype.

<sup>6</sup> Comme je l'explique ailleurs dans la thèse, *Experimentem amb l'art* est un centre qui offre des activités artistiques pour enfants et familles et accueille des artistes en résidence également. Pour plus d'information, voir le site Internet: <http://www.experimentem.org/>.

**Joanna Empain :** Je m'intéresse à vos pratiques— théoriques et artistiques— tout d'abord parce que vous vous situez dans les marges, ces espaces entre différents territoires faits de champs et disciplines, mais aussi d'expériences et d'affects. Ces marges m'intéressent autant dans la pratique artistique que pédagogique, car pour moi, c'est dans ces points de rencontre/tension que quelque chose se passe, que s'ouvrent des espaces dans lesquels il est possible de penser et de faire autrement/différemment.

Toi, Mieke Bal, tu vas et tu viens entre la théorie et la pratique ; de théoricienne et philosophe à commissaire indépendante, artiste et professeur. Tu te situes dans ce que tu appelles « l'analyse culturelle », une façon de faire que tu définis comme la rencontre entre des méthodes, des champs et des disciplines (Bal, 2002/2009, p. 11). Pour toi, les concepts ne sont pas fixes, ils se transforment au fur et à mesure qu'ils voyagent entre les différents territoires de **savoirs et de faires**<sup>7</sup>. Aussi, tu considères que la propre pratique artistique est une forme d'analyse culturelle, ce que tu appelles "l'auto-théorie"<sup>8</sup>, penser sur sa propre pratique pour générer de la théorie (Bal, 2015, 2016). D'ailleurs, tu réalises toi-même des vidéos avec l'artiste Michelle Williams Gamaker<sup>9</sup> pour mettre en pratique cette façon de faire. Dans un texte de présentation d'une rétrospective de tes films qu'on t'a consacrée dans le cadre du colloque international *Las tres eras de la imagen. Actualidad y perspectiva en los Estudios visual*<sup>10</sup>, tu expliques pourquoi tu as commencé à réaliser des films: « Tout a commencé quand je me suis sentie obligée de faire des vidéos pour comprendre la culture contemporaine en **devenir** [...] » (Bal, 2015b). La nécessité de comprendre mieux ton domaine t'a amenée à réaliser des films.

Dans ce sens-là, **Trinh T. Minh-ha**, toi aussi, tu utilises ta propre pratique comme un mode de penser sur tes *façons de faire*. Dans plusieurs de tes livres, tu crées un dialogue entre tes films—qui dans tes

<sup>7</sup> Le livre de Mieke Bal *Conceptos viajeros en las humanidades, una guía de viaje* (2002/2009) est une mise en pratique de cette idée que les concepts changent de sens et se transforment au gré de leur voyage dans le temps et les différents champs et disciplines.

<sup>8</sup> Pour approfondir sur cette *façon de faire*, lire le texte *Documenting What? Auto-Theory and Migratory Aesthetics* (2015), pp. 124-144, texte qui se trouve dans le livre *A Companion to Contemporary Documentary Film* de A. Juhasz et A. Lebow (dir.), Wiley-Blackwell Editors.

<sup>9</sup> Mieke Bal et Michelle Williams Gamaker ont créé *Cinema Suitcase*, un collectif d'artistes qui réalisent des films dans lesquels elles offrent un espace pour que le sujet se narre pour ainsi tenter de diluer l'omniprésence du sujet qui réalise le film et construit l'histoire de l'autre. Pour plus d'information sur ce collectif, voir sa page Internet <https://vimeo.com/cinemasuitcase/about>.

<sup>10</sup> Le colloque International *Las tres eras de la imagen. Actualidad y perspectiva en los Estudios visuales* organisé par 17, Instituto de Estudios Críticos et le Centro de la Imagen, a eu lieu du 15 au 17 janvier 2015 dans la ville de Mexico DF (Mexique). Voir la page Internet : <https://17edu.org/las-tres-eras-de-la-imagen-actualidad-y-perspectiva-en-los-estudios-visuales/>

livres se retrouvent sous la forme de scénarios où tu intercales textes, photogrammes des films et certaines images du « story-board », et des interviews dans lesquelles tu dialogues avec d'autres personnes sur ton travail. Pour toi, **parler de tes films**—c'est-à-dire faire des interviews— signifie **élaborer une pensée**, théoriser non seulement sur le film, mais aussi autour des concepts qui t'intéressent comme le concept de différence et de répétition, de résonance, d'espace-entre, de multiplicité, etc. Tout cela en dialogue avec quelqu'un d'autre. La rencontre entre interviewer et interviewé est une façon de réfléchir à ton processus tant artistique que théorique, c'est une stratégie que tu utilises pour réviser tes propres sources et espaces de résonances qui accompagnent tout **processus réflexif et créatif**. Je te cite :

La simple façon dont un film prend forme dans un processus de création peut parfaitement se matérialiser dans ce qui se dit dans le contenu, la façon dont on parle d' un film peut, lorsque les circonstances de rencontre entre interviewer(s) et interviewée le permettent, être profondément connectée (ou accordée) à la façon dont ce film est fait (Trinh T. Minh-ha, 1999, p. xii).

**Irit Rogoff**, tu me sembles une théoricienne prudente et très cohérente par rapport à tes positionnements théoriques qui se situent essentiellement dans les féminismes. Le doute, le questionnement font partie de la façon dont tu crées de la connaissance. Tu évites de te placer dans des modes disciplinaires particuliers pour essayer de rompre la

relation théorie-objet d'étude-contexte inhérente à toute recherche traditionnelle qui part d'un cadre théorique, un (ou des) objet(s) d'étude et un contexte particulier. C'est dans les pratiques artistiques que tu cherches des façons différentes de penser et de faire et c'est à partir de là que tu expérimente des modes pour que les politiques culturelles émergent. Tu appelles ça « **'writing with' an artist work (not about it)** » (Rogoff, 2000, p. 8). Ainsi, tu t'intéresses à ce que peuvent apporter les pratiques artistiques contemporaines comme espaces–alternatifs– d'apprentissage et de création de connaissances. Et **Elizabeth Ellsworth**, toi, tu te situes entre l'étude des médias et l'éducation, deux espaces qui me semblent clés aujourd'hui lorsque l'on parle d'espaces d'apprentissage. L'un est l'instrument et l'autre, la forme, les médias comme dispositifs pour penser aux espaces d'apprentissage, et particulièrement aux **relations pédagogiques**. Aussi, tu réalises des projets artistiques en collaboration avec Jamie Kruse. Ensemble, vous avez fondé le projet Smudge Studio<sup>11</sup>, un espace de création où vous générez des artefacts qui font réfléchir/agir sur notre relation avec notre environnement, notre monde : « À partir d'installations, de recherches performatives, de micro-productions et de *guides de champ interactives*, notre travail tente de donner du soutien aux êtres humains, en prêtant une attention soutenue et aussi nuancée aux rapides et intenses réalités matérielles qui émergent à l'échelle humaine, sans inciter davantage à des états de distraction ou

<sup>11</sup> Pour plus d'information sur le projet *Smudge Studio*, voir la page Internet du projet: <http://smudgestudio.org/>

de désespoir. » (E. Ellsworth et J. Kruse, s.d.).

Ici aussi, ta propre pratique artistique te fait réfléchir, créer des connexions, mettre en pratique des façons de penser et de faire.

Je veux commencer notre rencontre par une première réflexion. Le **regard**. Notre regard sur le monde est conditionné par des façons de faire et d'être qui nous sont données dans le contexte où l'on évolue. Ceci signifie que la culture dans laquelle on vit affecte notre façon de regarder et de construire notre relation au monde. Ce que nous apporte le domaine des **visualités critiques**– que je situe dans ces **espaces-entre** les études de la culture visuelle (Mirzoeff, 1998 ; Hernandez, 2008), les féminismes (Bal, 2009 ; Rogoff, 2000 ; Rose, 2000 ; Sturken y Cartwright, 2001 ; Jones, 2003 ) et les pédagogies critiques féministes (Ellsworth, 1997, 2005 ; Lather, 1992 ; Gore, 1992 ; Luke, 1992)– c'est penser au-delà de ce regard construit, pour porter notre attention à comment on (re)produit ce regard et comment on le reçoit-perçoit comme spectateurs/lecteurs. Dans ce sens-là, **regarder** n'est pas seulement construire un regard à partir de nous-mêmes, mais aussi à partir de notre **relation aux autres** (que ce soient des artefacts visuels, des textes, des subjectivités, des idées, etc.). C'est ce constant va-et-vient qui m'intéresse, ce **va-et-vient** qui construit notre regard, particulièrement dans les pratiques expérimentales de l'image en mouvement.

Les féminismes liés aux visualités et particulièrement aux études visuelles, considèrent le concept de **regard** non seulement comme un moyen de **rendre visible la réalité**, mais surtout comme un moyen d'aller au-delà, de mettre une conscience précise sur comment on regarde, et à partir d'où on regarde (Mirzoeff, 1998; Rose, 2000; Sturken y Cartwright, 2001; Jones, 2003; Hernandez, 2008). Ceci amène à créer des connexions entre la position que l'on adopte et le type de connaissance que nous produisons, et ainsi considérer notre **regard situé** mais aussi **partiel** (Haraway, 1988). C'est à travers de ce type de regard que l'on construit et on négocie nos relations sociales et que l'on crée de nouvelles significations. Et donc **regarder** signifie aussi **rendre visible notre relation au monde** et particulièrement les **relations de pouvoir** qui s'instaurent et qui elles-mêmes génèrent un type de connaissance particulier (Sturken et Cartwright, 2001, p. 10). Alors, j'aimerais savoir comment vous vous positionnez par rapport à ce que je dis, et comment vous percevez cet espace des *visualités critiques*.

**Mieke Bal** : Je voulais, juste avant de commencer notre discussion, préciser que lorsque tu parles des « **concepts qui voyagent** », idée que je développe dans mon livre *Conceptos viajeros en las humanidades*, je fais référence « (...) à Culler et à la tradition picaresque qui introduit un élément de fiction aux voyages. En fin de compte, ce que je propose

ce sont des « **voyages de fauteuil** ». Ça se peut qu'ils se passent sur une scène : une salle de classe ou un bureau. Dans ce sens, la théâtralité fictive de la mise en scène est sous-jacente à la métaphore du voyage, ce qui nous rappelle que les études humanistes se fondent dans ce champ énorme qui s'appelle "culture" » (Bal, 2002/2009, p. 11). C'est un voyage qui va au-delà du parcours de territoires géographiques, et qui mène plutôt dans des territoires subjectifs, affectifs, philosophiques, esthétiques, et donc souvent fictionnels ! Je souligne ceci car ma façon de penser est très liée à ces « **voyages de fauteuil** », et à cette idée de construction de connaissance à travers ces **déplacement**, déplacements que l'on fait sans savoir trop, trop où on arrivera ni comment !

**Irit Rogoff (IR):** Cette idée de **déplacement** résonne très fort en moi. Comme tu l'expliques bien, Joanna, ma pensée se construit avec les pratiques culturelles, artistiques ; mais elle se construit aussi autour de l'idée que toute production de connaissance est irrémédiablement liée aux structures de pouvoir qui produisent des espaces, et je m'intéresse à ces espaces et à comment, d'une certaine façon, les **désamorcer**, les **resignifier**, les **renommer** dans cette relation entre sujets et lieu (Rogoff, 2000, p. 21). Pour moi, l'artiste a ce rôle de questionner/resignifier ces lieux de pouvoir pour les transformer, et je pense que c'est dans ce déplacement –tant physique, que mental– que cette transformation peut arriver. De là mon intérêt aussi à l'idée de **cartographe**. Pour moi,

la cartographie est dans un certain sens une façon de re-écrire et de re-lire ces espaces de production de connaissance et de représentation (Rogoff, 2000, p. 73).

Aussi, pour continuer, je voudrais souligner que, comme vous le savez, je ne suis pas à l'aise avec les champs/domaines disciplinaires, je pense que c'est bien de proposer des formules qui combinent différentes disciplines, comme tu nous le proposes, Joanna, avec ce que tu appelles les **visualités critiques**; mais il ne faut pas oublier que cela aussi construit alors un champ disciplinaire, ce qui contredit ce positionnement que tu adoptes dans ton travail, et particulièrement cette recherche, où tu veux rompre avec les disciplines pour plutôt construire quelque chose à partir des marges. Mais j'imagine qu'adopter ce positionnement « entre » est tout un processus, et donc aussi un temps pour l'incarner. En ce qui concerne la question du regard— et par la même ??? de la production d'images à partir de ce regard, je pense que :

Bien que la culture visuelle offre un monde débordant d'intertextualités dans lequel les images, les sons et les espaces définis sont lus sur, vers et au travers de ces derniers, offrant un multitudes de couches de significations et de réponses subjectives à chaque rencontre qu'on puisse avoir avec des films, publicités, œuvres d'art, bâtiments et environnements urbains. (...) Dans le monde actuel, les significations en plus de circuler oralement et textuellement, elles circulent visuellement.



<sup>12</sup> Dans ce texte, je traduis en français toutes les citations qui font référence au discours des quatre auteurs de base. Je fais cette traduction pour conserver la fluidité de la conversation. Par contre, les citations d'autres auteurs qui se sont ajoutées à la conversation sont laissées en langue originale.

Les images transmettent une structure, offrent du plaisir et de l'insatisfaction, influencent des styles, déterminent les modes de consommation et mettent en évidence les relations de pouvoir (Rogoff, 2000, pp. 28-29).<sup>12</sup>

Lorsqu'on tient compte de la **culture visuelle**, on passe, dans le fond, d'un mode de penser sur l'image (l'oculocentrisme du regard de l'époque moderne) à penser à partir de l'image, avec la complexité que suppose ce **changement de positionnement** qui fait émerger de **nouvelles relations**.

Ce que je veux dire, c'est que la culture visuelle témoigne et rend visible ces espaces de relation— et donc de **création de nouvelles significations**— dont tu parlais avant, et effectivement rendent évidentes les **relations de pouvoir**, particulièrement entre qui regarde et est regardé, qui représente et est représenté, et qui se sent identifié avec ce qui est représenté (Rogoff 2000, p. 29). Aussi, j'ajouterais que :

Les structures mêmes à partir desquelles ce regard se construit dépendent des narratives culturelles, des désirs projetés et des relations de pouvoir, tandis que l'espace où a lieu l'activité de *voir* est animé par toute la complexité matérielle et culturelle qui représente un obstacle d'une compréhension plus directe de ce que l'on est en train de voir (Rogoff, 2000, p. 11).

Ainsi, les féminismes sont à mon avis cet espace-mouvant qui rendent possible ce type de relations, connexions, production, etc.

**Elizabeth Ellsworth (EE)** : Oui, je suis d'accord avec ça et j'ajouterais que c'est

justement là que s'introduit un thème clé dans ce que tu appelles, Joanna, les *visualités critiques*, qui sont les **politiques de la représentation**, c'est-à-dire de reconnaître que le processus de représentation n'est pas un processus qui tente de refléter la réalité, mais que c'est plutôt une façon de négocier avec la réalité qui est multiple, car teinte d'idéologie, de culture, de pouvoir, de désir, de langage, etc. **Les politiques de la représentation** sont clés car elles nous font penser aux manières dont les *visualités critiques* produisent des connaissances situées et ancrées dans nos réalité sociales, politiques et aussi éducatives :

Quand on regarde le monde à travers le mantra qui affirme que la réalité ne peut pas se refléter directement à travers le langage ou le film, la représentation se fait reconnaissable, disponible comme un lieu crucial de luttes sociales, politiques et éducatives sur comment se produisent des significations de personnes, d'événements et d'expériences spécifiques. C'est de là qu'émergent la « politique » de la représentation et la création de sens» (Ellsworth, 1997, p. 83).

Lorsque je parle des modes de représentation à mes étudiants en études filmiques, je les invite à écrire le mot « représenter » comme ceci : **« représenter »**, pour souligner la distance qui se produit entre ce que l'on voit et comment on représente ce que l'on voit, mettant ainsi en évidence le positionnement que l'on adopte lorsque l'on **re-présente** la réalité. Dans ce sens, je veux transmettre à mes étudiants que les

médias ne sont pas le miroir du monde, mais plutôt le contraire, ce sont juste des façon (particulières) de **re-présenter** le monde. Reconnaître que la réalité ne peut se refléter directement à travers le langage ou le film, est une façon rendre visible la **re-présentation** comme un espace de luttes sociales, politiques et éducatives sur comment des personnes, des événements et des expériences spécifiques produisent de nouveaux sens. C'est de là qu'à mon sens émergent les **politiques de la représentation**, espace dans lequel se produisent des nouvelles façons de faire, de bâtir des réalités qui se basent sur la différence (Ellsworth, 1997, pp. 76-77). En cinéma, les **pratiques expérimentales**, particulièrement les pratiques féministes des années 70, ce qu'on appelle en anglais le « counter cinema », sont justement des pratiques cinématographiques qui offrent une **alternative aux narratives dominantes** comme le cinéma hollywoodien (et le cinéma commercial). Un bon exemple, c'est le film *Jeanne Dielman* de Chantal Ackerman, réalisé en 1975, particulièrement le plan séquence de presque cinq minutes où Jeanne Dielman, le personnage principal, prépare un pain de viande. Ce genre de plan séquence déstabilise le spectateur habitué à se situer ailleurs dans la narrative. Ici, Chantal Ackermann nous confronte à une situation concrète, à celle de la condition de la femme, et notamment du travail domestique si peu valorisé. Ce genre de dispositif filmique rend visible une réalité rarement montrée/autorisée (surtout à cette époque), et donc d'une certaine façon prend comme rôle de produire

un nouveau type de sujet dans la société, un nouveau type de femme, “des femmes qui s’autorisent à être elles-mêmes, qui construisent leur propre histoires et désirs “ (Ellsworth, 1997, p. 30). Mais bon, ce type de pratiques n’est pas toujours facile à regarder. En fait, la question ici n’est pas tant d’autoriser l’une ou l’autre pratique, mais plutôt voir de le rôle que ces différentes façons de faire des films ont.

**JE :** Oui, justement ma recherche se base sur cette question, je m’intéresse spécifiquement à quel genre de narratives produisent les **pratiques expérimentales de l’image en mouvement**, du cinéma expérimental, à la vidéo d’art, l’essai filmique et même l’installation vidéo/cinéma. Et toi, Trinh T. que penses-tu de tout cela ? Est-ce que tu nous entends bien ?

**Trinh T. Minh-ha (TTMH) :** Oui, oui, Joanna, parfaitement ! Pour ma part, je ne me sens pas interpellée par ces catégories artistiques/cinématographiques. Pour moi, mon travail comme cinéaste est justement de rendre visible ces **politiques de représentation** que mentionne Elizabeth, plutôt que de mettre à l’avant une recherche qui « transcende la représentation au nom d’une présence visionnaire et spontanée, élément qui constitue souvent le critère principal de ce que les avant-gardes considèrent de l’art » (Minh-Ha, 1992, pp. 113-114). Comme féministe, je considère ma pratique non seulement politique, car pour moi, les dualismes—par exemple considérer ce qui est politique

par rapport à ce qu'il ne l'est pas, ce qui du cinéma expérimental ou pas– standardisent ces mêmes pratiques, les systématisent, les normalisent. Ma pratique vise surtout à **rendre visibles ces différentes positionnalités** qu'on adopte et qui elles aussi sont changeantes : « (...) Dans ce sens, pour moi, les façons de faire féministes se caractérisent par au moins deux gestes simultanés : un qui pointe avec insistance vers la différence, et un autre qui trouble, questionne toute définition que les femmes font » (Minh-Ha, 1992, p. 186). La simultanéité de ces deux gestes apporte un mouvement constant dans le faire et dans le penser qui, à mon sens, peut éviter toute stagnation de ces mêmes façons de faire et de penser.

**JE :** Oui, je suis d'accord avec toi, les catégories sont toujours en relation à une autre *chose*, et ceci effectivement crée constamment des relations de pouvoir (Foucault, 1966) entre les choses, les concepts, les personnes, ce qui nous amène constamment à voir ce qui est positif ou négatif, vrai ou faux, bon ou mauvais, *in* et *out*. Mais bon, on vit dans une société –l'occidentale– qui se base sur les dualismes, et comme on se doit de se familiariser aux pratiques (filmiques) plus expérimentales pour mieux les apprécier, il faut aussi qu'on s'habitue, et donc qu'on expérimente, des relations qui soient moins basées dans ces dualismes, et ça prend du temps. Tout cela me fait penser à un séminaire sur Donna Haraway auquel j'ai participé il y a quelques mois et qui se nommait *La*

*pensée tentaculaire de Donna Haraway*. Ce séminaire donné par Helen Torres, artiste, écrivain– et j’ajouterais aussi activiste par son habilité de faire de la théorie une expérience, une mise en pratique féministe et politique– m’a profondément marquée. On a abordé beaucoup de thèmes en relation avec l’œuvre de Donna Haraway, car son œuvre est très complexe/complète. Une des dimensions centrales de son travail est de proposer de nouvelles façons de **questionner la réalité et ses représentations** pour créer des narratives alternatives à celles que nous offre la société dans laquelle nous évoluons. La **science-fiction** en est une ; ce genre littéraire et filmique qui m’a toujours fascinée (très jeune déjà, je m’évadais dans la science-fiction qui m’a toujours paru un espace où tout était possible, au-delà de nos propres limitations d’humains/humaines). Aussi, découvrir qu’une érudite comme Donna Haraway utilise ce genre littéraire pour (re)construire sa pensée a rouvert un monde que j’avais d’une certaine façon mis de côté, car quelque chose me déplaisait, le type d’écriture peut-être ? C’est dans ce séminaire que j’ai découvert qu’il y a tout un monde de science-fiction féministe<sup>13</sup>, et c’est par l’entremise de Donna Haraway que la science-fiction est redevenue pour moi un **espace de possibilités**. (Ra) conter des histoires crée un espace qui, à partir d’une réalité donnée– du quotidien, aux relations sociales qui sont empreints de discours et de façons de faire standardisés et dominants–peut se **re-signifier**, se **transformer**. Pour Haraway, la science-fiction (SF) est un des genres

<sup>13</sup> Au cours du séminaire, Helen Torres a parlé souvent de deux écrivaines américaines de science-fiction féministes, Ursula K. Le Guin et Octavia E. Butler. Ursula K. Le Guin réfléchit sur notre société à travers des récits fantastiques qui se situent en-dehors de nos mondes, et par là-même aborde des sujets liés à la sociologie, aux féminismes et à l’environnement. Pour sa part, Octavia E. Butler traite des thèmes sur la relation/problématique des Afro-américains aux Etats-Unis, en les transposant dans des mondes fantastiques.

qu'elle choisit pour construire ses histoires, pour mettre en pratique sa pensée. Un **espace de possibilité** et d'**expérimentation** dans lequel la mise en pratique des **façons de penser et de faire** amène à questionner le monde dans lequel on vit. Le deuxième point, qui est plus étroitement lié à ma recherche doctorale est la manière de Donna Haraway d'aborder la relation sujet-objet et par là même de **re-penser les politiques de la représentation**. Dans un texte de Donna Haraway (1999), dans lequel elle te cite, Trinh T., elle utilise ton expression « inappropriés/ables » (1986-87), qui justement aborde cette *simultanéité* dont tu parles en relation aux **politiques de la représentation**. Par contre, pour elle, le concept des politiques de la représentation met en évidence le dualisme que provoque la relation *sujet qui représente objet/sujet représenté* ; pour cela, elle propose ce qu'elle appelle les **pratiques articulatoires** , et que Donna Haraway définit comme une «  **symbiose complexe**  », car elle ne considère pas seulement les relations/agencements entre des sujets humains, mais aussi entre des sujets non humains, incluant les objets matériels, non matériels et les animaux qui, dans notre ontologie occidentale, sont considérés comme des objets. Aussi, elle questionne le concept de représentation, qu'elle perçoit comme une position fixe à partir de laquelle il est difficile de se représenter *avec l'autre*, perpétuant cette relation dualiste sujet-objet. Haraway propose donc la notion de **pratiques articulatoires** comme « ces assemblages précaires (...) de choses effroyables, des choses risquées, des choses

imprévisibles (Haraway, 1999, p. 150). En fin de compte, c'est une autre façon de percevoir les relations qui se construisent dans le monde à travers un prisme beaucoup plus complexe de connexions et d'interconnexions infinies, une possibilité intéressante mais à la fois très complexe de mettre en pratique (Garcia Dauder et Romero Bachiller, 2002). Puis, je pense que les **politiques de la représentation**, bien qu'elles reproduisent cette relation de distance et de pouvoir sujet-objet, sont aussi un bon espace pour les questionner, et par là même, mettre en jeu de nouvelles façons de penser et de faire.

En fait, les **pratiques articulatoires** que propose Donna Haraway me font penser à ta façon de **questionner les politiques de la représentation** en créant des dispositifs- que ce soient des films, des textes, des pièces musicales, etc.- qui rendent visible la **complexité de cette relation sujetobjet**. En résumé, tu utilises les **politiques de la représentation** pour les désamorcer. Je pense, par exemple, à la complexité du montage de ton film *Surname Viet Given Name Nam (1989)* où tu offres au spectateur une accumulation de matériel divers comme des entrevues, des images d'archives, des images fixes, diverses voix-off, des inscriptions à l'écran, qui s'entrelacent pour construire une histoire que chacune de nous comme spectatrices finalement **re-construit**. Du moins en relation à mon expérience de visionnement de ce film, tu m'as mise (ou je me suis mise) dans une position où je ne savais plus trop quelle *voix/corps* écouter/lire/regarder, car j'étais soumise à un amas



d'informations différentes. Les agencements qui se créent en relation au spectateur– et avec toutes les subjectivités qui le constituent–, d'une certaine façon me renvoient à ce que propose Haraway dans les *pratiques articulatoires*, dans lesquelles des **agencements se créent à partir de relations complexes, diverses** et aussi des fois **inappropriées/ables** ? Je sais que tu emploies cette notion en relation au sujet, mais le sujet aussi peut incarner une situation complexe si on conçoit le monde comme une interface relationnelle.

**TTMH** : Oui, tout à fait ! L'espace-temps dans lequel se passent ces rencontres, ces **agencements** que l'on fait–que ce soit dans un film, dans un texte, etc.– entre différents corps (qu'ils soient matériels ou pas, humains ou pas humains)– peut être vu à partir d'un **regard complexe**– même très complexe si on tient compte de tous les éléments qui nous constituent et qui nous affectent. Après cela, chacun invente ses propres notions pour parler de ce qui l'intéresse !

**JE** : Oui, chacun se monte son histoire ! Mais c'est justement ça que je trouve passionnant dans ce type de processus, et particulièrement ici dans mon projet de recherche doctoral, cette complexité à laquelle je me confronte en agençant des auteurs comme toi, Mieke Bal, Irit Rogoff et Elizabeth Ellsworth. Car là, moi aussi, je crée mes propres combinaisons–théoriques et pratiques– pour parler d'un sujet qui pourrait être abordé de mille et une façons. Et justement ce qui

m'intéresse, cette combinaison des féminismes poststructuralistes, postcoloniaux et posthumanistes, avec les théories filmiques, les études de la culture visuelle et la pédagogie, qui rentrent en relation avec ma question de recherche qui est de **réfléchir à partir du penser et du faire sur comment les pratiques pédagogiques transitent dans les pratiques filmiques/vidéographique, et comment ce type de pratiques dialoguent, mais aussi se contaminent et se sabotent**. D'ailleurs, je me demandais Irit Rogoff, comment tu perçois la question de la représentation et ses espaces pour repenser les visualités critiques ?

**IR:** À mon avis, dans une culture critique qui tente de détourner nos modes de représentation de la domination d'une norme patriarcale, eurocentriste et hétérosexiste, la **culture visuelle** offre une quantité infinie de possibilités pour **ré-écrire notre culture** (Rogoff, 2000, p. 30). La culture visuelle est un espace dans lequel on peut **se re-penser** à partir de ce que l'on voit, et aussi à partir de comment on se voit :

En outre, on a besoin de comprendre comment on interagit activement avec les images depuis tous les domaines pour rebâtir le monde en concordance avec nos fantasmes et nos désirs pour narrer les histoires que nous portons en nous. Du point de vue de la culture visuelle, les débris (déchets, résidus) d'une image connectent avec les séquences d'un film et le coin d'un panneau publicitaire ou d'une vitrine commerciale par laquelle on passe, ce qui produit un nouveau type de narrative formé à partir de notre expérience du monde et de notre inconscient (Rogoff, 2000, p. 30).

Le fait de se situer dans une société de l'image, où l'oralité et la textualité accompagnent ce qui est visuel, crée un **espace de multiples relations**, ce que moi j'appelle des **espaces d'articulation** (« space for articulation »), et en écho à ce que tu nous disais, Joanna, en relation aux pratiques articulatoires telles que Donna Haraway les propose. Ces **espaces d'articulation** font surgir de nouveaux questionnements et de nouvelles problématiques reliées à ce que tu appelles les **visualités critiques** et que moi, j'appelle « l'analyse critique de la culture visuelle », une tentative de fuir tout discours qui se nourrit du « speaking about » (discourir sur) pour se déplacer vers un discours qui se centre au « **speaking to** » (parler à) (Rogoff, 2000, p. 32). D'ailleurs Trinh T., dans mon livre *Terra Infirma* (2000), je te cite, car pour moi, ce paragraphe est clé par rapport au questionnement de la relation sujet-objet :

Elle/il qui parle, parle à l'histoire quand elle/il commence à raconter. Elle/il ne parle pas de quelque chose, car sans un travail de déplacement de 'discourir sur', la conversation prend part à une dynamique d'oppositions binaires (sujet/objet, je/ça, nous/eux) qui territorialise la connaissance (In Rogoff, 2000, p. 32).

**TTMH** : Oui, cette citation est un extrait d'un texte qui s'appelle *Cotton and Iron* et qui a été publié en 1992 dans le livre *Out there, Marginalizations and contemporary culture* édité par Russel Ferguson<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Ce texte de Trinh T Minh-ha a été publié dans le livre *Out there, Marginalizations and Culture* (1990) édité par Russel Ferguson (MIT Press, Cambridge, MA).

**IR :** Oui, exactement. Et ce qui m'intéresse ici dans ce **'speaking to'** que tu proposes, c'est l'effet de ce **ra-conter les narratives**, qui altère les structures dans lesquelles on organise et on *habite* la culture (Rogoff, 2000, p. 32). Ceci signifie que ce **changement de positionnalité** nous rend conscients et questionne non seulement les images<sup>15</sup> produites dans notre culture, mais aussi le type de dispositifs qui produisent et diffusent ces images, et la façon dont on regarde ces images.

**JE :** Oui, et en pensant à ce que tu as développé, Elizabeth Ellsworth, dans ton livre *Teaching positions, Difference, Pedagogy and the Power of Address* (1997), on pourrait aussi ajouter et *ce que disent les images de nous-mêmes* !

**EE :** Oui, c'est vrai que dans ce livre, je me suis intéressée au concept de **modes d'adresse** (« modes of address » en anglais) comme une autre façon de nous positionner par rapport aux images. Le concept de **modes d'adresse** vient du domaine de l'analyse filmique, et pourrait se résumer en se demandant **« Que pense ce film de moi ? »** Ce qui est intéressant dans ce dispositif d'analyse filmique est que ça met en jeu la **relation entre l'artefact visuel— ici le film—et le spectateur/spectatrice**. Ainsi, penser le concept de **modes d'adresse**, permet d'analyser les éléments d'un film qui ont un effet sur le spectateur et qui lui font croire que ce qui se déroule devant ses yeux est, d'une certaine façon, ce que sa réalité devrait être. Ce type d'identification en relation à ce qui se passe

<sup>15</sup> Lorsque je parle d'*image*, je prends comme références les études de la culture visuelle qui considèrent l'image comme l'ensemble de la culture visuelle produite (ou mieux encore est re-produite) dans une culture donnée, des images aux films, de la musique à la performance, de l'art avec un grand A à la culture populaire.

dans le film pourrait se considérer comme un **outil politique**, car ça influence la construction de la subjectivité des spectateurs/spectatrices qui en assumant une position particulière par rapport à ce qui se passe dans le film, assument aussi un positionnement politique/sociale/moral/ particulier (Ellsworth, 1997, p. 23). Il ne faut pas oublier que les dispositifs de présentation nous prédisposent comme spectateurs à recevoir une certaine information visuelle et sonore—et j’ajouterais kinesthésique, sensitive, émotionnelle, etc. Le sujet qui regarde un film assis confortablement dans un fauteuil d’une salle de cinéma, adopte une position physique ‘idéale’ qui conditionne sa perception du film. Les experts en analyse filmique disent même qu’il y a un fauteuil dans toute salle de cinéma pour lequel les effets cinématographiques et le montage sont mis en place pour que le spectateur adopte cette **position idéale**, une position qui établit avec le film un type de relation (de pouvoir) particulier où le spectateur est d’une certaine façon **pris en otage** et conditionné à percevoir la « réalité » d’une certaine façon (Ellsworth, 1997, p. 24).

**JE :** Ce qui me semble important ici, ce n’est pas tant le concept/dispositif d’analyse des **modes d’adresse**, mais plutôt la différence, ou même le **décalage**, entre le **mode d’adresse** du film et ce que le spectateur perçoit ; car finalement, le **spectateur est rarement dans cette position idéale** ; ce qui signifie qu’il se retrouve plutôt dans une

situation où il est conscient de *ce que le film veut de lui*, et il a donc la possibilité de se situer dans une position plus critique. Et c'est là que le **cinéma/vidéo expérimental** est un type de pratique qui ouvre ce type d'**espace de possibilité** pour expérimenter d'une façon plus directe l'expérience de « voir » un film et de produire du sens en mettant en relation non seulement notre relation à nous-mêmes, mais aussi à l'autre, et aux dynamiques de savoir et de pouvoir. Et c'est là que ta réflexion m'intéresse, Elizabeth. Car tu la transposes au domaine de l'éducation et particulièrement aux relations pédagogiques.

**E.E :** Oui, une des questions clés que je me pose est : « Est-ce que d'autres modes d'adresse pourraient encourager/provoquer d'autres façons de vivre et d'agir dans le monde ? » (Ellsworth, 1997, p. 36). Cette question est un des moteurs qui m'a amenée à m'intéresser au concept de **modes d'adresse en relation à l'éducation**, particulièrement en relation à comment aborder des concepts tels que le pouvoir, la connaissance et le désir pas tant par rapport à ce qu'on enseigne, mais plutôt par rapport à **comment on s'adresse aux étudiants** (Ellsworth, 1997, p. 36).

**JE :** C'est-à-dire à réfléchir plutôt à quel type de **position** nous adoptons nous-mêmes comme enseignants ; c'est une façon aussi de situer les relations pédagogiques dans le centre du processus d'apprentissage. Car, pour moi, les **relations pédagogiques** sont avant tout une façon

de **prendre soin de l'autre**— dans le sens de prendre soin des relations qui se tissent, mais aussi qui se confrontent ou se sabotent—. En plus, il ne faut pas oublier que prendre soin de l'autre, c'est avant tout savoir prendre soin de nous-mêmes et donc connaître notre propre complexité, contradictions et par là même, nos propres insécurités.

**IR** : Dans mes projets, moi aussi, je m'intéresse à ce type d'espaces de relation, même si je les lie plutôt à des espaces géographiques qui se créent lorsque différents éléments se mettent en relation. Particulièrement, je m'intéresse aux différentes façons de mettre en **relation les sujets et les lieux**, pas tant à partir de la question d'appartenance ou pas à un espace national (ou de connaissance scientifique), mais plutôt par rapport à la compréhension d'éléments liés à la politique, à la mémoire et aux différentes subjectivités. D'ailleurs, je situe ces éléments dans ces **espacesentre**, car pour moi, c'est là que les relations de pouvoir se situent et donc, c'est là aussi que peuvent se générer des espaces de tension, mais aussi de résistance dans lesquels, à partir de la culture visuelle, particulièrement dans les œuvres critiques, je trace un espace de rencontre pour ré-écrire/ revisiter ces espaces de relation (Rogoff, 2000, p. 7-8). Pour moi, clairement le champ des visualités va au-delà du domaine des images et de la représentation. Je questionne cet *Œil de Dieu*, pour aller plutôt vers un **regard multiple**, plus **instable** mais qui est **intimement lié au**

**corps**, un corps conditionné non seulement par ce qu'il voit mais aussi par ce qu'il perçoit avec les autres sens. Ainsi, les théories féministes sont pour moi clés dans le domaine des visualités car elles offrent un modèle critique basé sur le genre, la race et la positionnalité (location) comme des catégories épistémologiques qui déterminent ce qu'on sait, comment on sait, et pourquoi on sait (Rogoff, 2000, p. 11) ; elles incarnent, mettent en pratique, cette idée d'un regard qui se positionne corporellement. La théorie filmique féministe a réfléchi sur la **relation spectateur/spectatrice-film** pour mettre en évidence la division sujet/objet ; sujet qui regarde, objet regardé. Ce qui m'intéresse ici, c'est non seulement développer de nouvelles façons de rompre ou du moins rendre visible cette dichotomie **sujet/objet**, mais c'est surtout de rendre visibles les structures à partir desquelles se construit le *regard*. Aussi, la **dimension spatiale**, c'est-à-dire cet espace où se déplacent les corps, est clé dans la compréhension des relations qui se génèrent dans l'espace social dans lequel nous vivons. Aujourd'hui, nous avons dépassé la vision binaire que proposaient les féministes des années 70, ce regard masculin qui objectualise le sujet féminin, pour nous ouvrir à toutes sortes de nuances basées sur la différence (Rogoff, 2000, p.35).

**JE** : En relation à tout ce que vous dites sur ces différents **dispositifs de penser et de faire**, on pourrait dire que ces positionnements nous aident à nous **situer en relation aux « autres »**, que ce soit des sujets/



objets/autres espèces. Ici, comme tu le dis, Irit, prendre en compte le corps comme partie intégrante de ce regard que l'on construit, est essentiel car ça aide non seulement à concevoir le regard au-delà de ce que l'on voit, mais ça met aussi de l'avant le **corps comme un dispositif** qui incarne ces positionnements, qui ne sont pas seulement théoriques mais aussi performatifs, dans le faire, dans l'action, et en relation aux « autres ». Cette **relation aux « autres »** est pour moi depuis le début de cette recherche très importante, car c'est dans cet espace de rencontre/contact que je veux *diriger* mon regard, que je veux scruter et créer des histoires qui parlent de ces rencontres, de ces **points de contact**, de ces **espace-entre** aussi. Le **cinéma et la vidéo** m'aident à penser et à faire là-dessus, particulièrement à partir des pratiques expérimentales de l'image en mouvement et d'auteurs qui se situent dans ces pratiques que j'appelle les *visualités critiques*. Des **pratiques qui problématissent la relation sujet-objet** : celui qui filme et celui qui est filmé/regardé, mais aussi celui qui regarde, le spectateur, figure clé dans l'analyse filmique féministe.

Mieke, justement en relation avec ce que disait Irit sur le fait d'aller au-delà de la vision binaire que proposaient les féministes des années 70, me revient un texte qui justement parle de ça, en relation à ta façon de penser sur le concept de *regard* et qui met en jeu cette rencontre dans le domaine des visualités des études féministes de la culture visuelle avec la théorie filmique féministe. Dans ton livre *Looking in : the Art*

*of Viewing* (Bal, 2001) tu as invité Norman Bryson, historien de l'art à écrire la préface de ton livre. Dans cette préface, Norman Bryson part du concept du regard dans son domaine pour l'amener vers les études féministes. En se centrant sur le texte de la féministe et théoricienne Laura Mulvey, *Visual Pleasure and narrative in cinema* (1975), texte qui, selon Bryson, a apporté beaucoup au domaine de l'histoire de l'art en relation à la figure du spectateur, il le met en dialogue avec ta façon de concevoir et théoriser le concept de regard. Pour Norman Bryson, ton travail a apporté une nouvelle façon de s'approcher des œuvres d'art, et par extension de la culture visuelle.

Mais avant que tu nous parles de ça, je voudrais juste faire une petite dérive dans le territoire de Laura Mulvey, particulièrement sur son texte *Visual Pleasure and narrative in cinema* (1975), juste pour nous le rappeler à la mémoire. Je sais que beaucoup d'encre a coulé sur cet article, mais à mon avis, aujourd'hui encore, il peut nous aider à comprendre comment se construit—et se déconstruit—ce *regard optique* dont parle Bryson, qui est toujours très présent dans les relations de pouvoir, cette **relation sujet/objet**. Dans les années 70, Laura Mulvey écrit cet article où elle analyse le type de regard que construit le cinéma de fiction de Hollywood. Elle va utiliser les théories psychanalytiques, particulièrement celles de Freud et Lacan, pour voir comment les conventions du cinéma narratif de fiction sont structurées par un

<sup>16</sup> Dans le livre *Practices of looking, an introduction to visual culture* (2001) de Marita Sturken et Lisa Cartwright, elles ont une intéressante réflexion sur l'apport de la psychanalyse dans la théorie filmique féministe, particulièrement dans les théories qui sont liées à la figure du spectateur. Pour approfondir sur ce thème, voir le troisième chapitre, p. 72-82.

inconscient patriarcal<sup>16</sup>. Selon Laura Mulvey, on peut détecter trois regards associés au cinéma : celui qui filme, celui qui regarde le film, et les regards des personnages qui se croisent dans la fiction à l'écran. Dans son texte, Mulvey analyse et détecte un regard patriarcal et phallogocentrique dans le cinéma de fiction qui nie les deux premiers regards pour prioriser le troisième regard qui est celui qui est dans la narration et qui donne l'illusion que l'histoire qui se déroule devant nos yeux est réel, ce qu'elle définit comme un cinéma narratif illusionniste centré sur le désir et le plaisir (Mulvey, 1976, p. 377). Comme elle le souligne :

En exploitant la tension existante entre le contrôle de la dimension temporelle (le montage, la narrativité), et le contrôle de la dimension spatiale (les changements de plans, le montage), en cinéma, le code cinématographique crée un regard, un monde et un objet, et produit ainsi une illusion taillée à la mesure du désir (Mulvey, 1976, p. 376-377).

Je cite cette auteur parce que sa critique d'un « regard patriarcal » dans le cinéma narratif de fiction et sa proposition de saper (remettre en question) le regard « voyeuriste-scopophile » et de défier les façons de faire hégémoniques et normatives du cinéma commercial à travers un cinéma alternatif (ce qu'elle appelle le « counter cinema »), m'intéressent en relation à ma recherche et aux pratiques expérimentales de l'image en mouvement réalisée par des femmes, dans ses mots : "(...) libérer le regard de la caméra à sa matérialité dans le temps et dans l'espace, et le

regard du public, ce qui permet ainsi une dialectique, une distanciation passionnée. » (Mulvey, 1976, p. 377). À partir de ce regard libéré, et toujours dans le contexte des années 70, Mulvey propose sur un ton de manifeste féministe une critique du langage cinématographique qui influencera beaucoup de femmes cinéastes de cette époque. Ces stratégies qui tentent de rompre ce regard unique, ce “God’s Eye” qu’on mentionnait auparavant, créent *un espace* où le regard *devient* partial, fragmenté, et où le sujet qui regarde le film peut dans un certain sens prendre part au récit. C’est dans ces **espaces-entre**, ce que j’appelle **interstices**, et que toi, Trinh T Minh-Ha, nommes « espaces **Intervalles** »<sup>17</sup>, que quelque chose se passe, que **des nouvelles relations se créent** et qu’un **nouveau type de connaissance émerge**. Je suis d’accord avec vous pour affirmer que Laura Mulvey (et d’autres féministes) à cette époque se basent sur une vision dualiste de la relation sujet-objet, mais je pense qu’il ne faut pas oublier que ces penseuses ont aussi proposé de trouver des façons de subvertir cette vision binaire en questionnant le langage cinématographique, tant dans la façon de filmer que de monter<sup>18</sup>.

**EE :** Oui, mais comme je l’ai dit auparavant, certaines réalisatrices féministes comme Chantal Ackerman ont réalisé des films qui tentaient de **rompre avec les conventions du cinéma hollywoodien** pour créer un autre type de narration et donc, un autre type de relation avec le

<sup>17</sup> Dans le fascicule “JUXTAPOSer” de la thèse, je développe ce concept à partir de la pensée de Trinh T. Minh-ha.

<sup>18</sup> Je pense à des artistes-cinéastes comme Chantal Ackerman, Agnès Varda, Barbara Hammer, Marie Menken, Lizzie Borden, Martha Rosler et bien d’autres.

spectateur/spectatrice ; mais par contre, ces films n'ont pas vraiment réussi à créer « un nouveau type de femme (...) des femmes émancipées qui construisent leurs propres histoires et leurs propres aspirations. » (Ellsworth, 1997, p. 30). Ainsi, ce type de cinéma d'auteur/expérimental a d'une certaine façon nié le plaisir de voir un cinéma conventionnel, un cinéma pour le plaisir de voir. D'ailleurs, pour moi, le plaisir et la fantaisie peuvent être politiques, mais pas seulement (Ellsworth, 1997, p. 30).

**JE :** Je comprends ton propos, mais je pense aussi que le cinéma d'auteur (le cinéma/vidéo expérimental) s'apprend à voir, le grand public n'est pas habitué à ce type de narrative, à cette façon de raconter des histoires et de prendre part à l'histoire. C'est peut-être là qu'on pourrait se demander si la question ici n'est pas tant d'un type de pratique ou d'une autre, mais plutôt de rendre accessible—et surtout nécessaire— la mise en place de narratives alternatives, qui en aucun cas n'éliminent le cinéma conventionnel, mais plutôt le complètent ? Ça me fait penser à mes enfants, Nil et Guim. Pourquoi la majorité des films qu'on leur montre à leur école sont-ils commerciaux ? Ce serait bien de penser à montrer dans les écoles un autre type de cinéma. Moi, je le fais à la maison. Certaines écoles font de grands efforts, et d'ailleurs, il y a de plus en plus de projets qui se font dans ce sens-là. Mais il y a encore beaucoup de travail à faire. On donne encore beaucoup d'importance dans l'éducation au texte (à la lecture, à l'écriture et donc aux auteurs qui écrivent des

livres) et très peu d'espace est voué à l'audiovisuel, et particulièrement à un cinéma/vidéo d'auteur et à l'art contemporain en général.

Mais pour revenir à cette rencontre entre le regard de Laura Mulvey et celui de Mieke Bal, je pense que c'est justement dans vos différences, que vos regards se croisent - et même pourquoi pas - se rencontrent. Comme le dit Norman Bryson, vous explorez toutes les deux les façons dont la différence sexuelle et d'autres types de différences modèlent notre relation au monde et à la culture visuelle (Bryson in Bal, 2001, p. 8). Là où vous différez, c'est dans votre façon de comprendre comment la vision prend forme dans les relations de pouvoir. Selon ton analyse, Mieke Bal, tu te bases sur un **regard qui se base sur la rhétorique**, alors que Laura Mulvey se base sur un **regard qui se base sur l'optique**.

**MB :** Oui, ce dialogue que construit Norman Bryson entre Laura Mulvey et moi est significatif parce qu'il met en relation deux façons de penser sur le regard. Je pense qu'il ne faut pas oublier non plus l'époque où chacune de nous a réfléchi à la question du regard. Ma pensée est postérieure à celle de Mulvey, et je pense que c'est important de ne pas oublier ça. En fait, on revient à l'idée que je développe dans mon livre *Conceptos viajeros en las humanidades* (2009) où tous les concepts voyagent, et ça aussi c'est un type de voyage, ces relations que l'on fait où chacune prend un chemin différent à des époques différentes. Laura Mulvey développe un **point de vue optique du regard** qui, selon Norman Bryson, prend comme référence la **perspective Albertienne**, un point de vue surtout conditionné par les dispositifs optiques comme les caméras, télescopes, etc.

Pour Bryson, cette façon de concevoir le regard d'une façon optique (ou scénique) *amène* à **crystalliser la relation sujet/objet** dans l'analyse filmique (dans le cas de l'analyse de Laura Mulvey) (Bryson in Bal, 2001, p. 8). Je cite un passage du texte de Norman Byron où il critique justement ce point de vue *optique* du cinéma :

Est-ce que le cinéma n'a pas de ressources vocatives, pas d'art d'adresse à son public, pas de façon de parler à *moi* comme si c'était toi ? Dans le discursif, on parle à partir des modes d'adresse ; dans le narratif, on te parle de lui ou d'elle ou d'eux. Le champ des narratives possède différentes facettes, est polygonal, aux voix multiples. Le champ de l'optique, en contraste, révèle juste deux côtés (image, regard), et au bout du compte juste un des deux – le regard – compte : le monologue et monolithique *je* du regard, prêt pour toujours s'opposer à son *autre*, derrière un cadre proscenique. ( Bal, 2001, p. 12)

Le concept du regard qui se base sur la **théorie narrative** propose un **regard plus complexe et multiple** car il tient compte que le sens que l'on donne à une œuvre d'art ne provient pas tant de l'œuvre elle-même mais plutôt du **contexte** dans lequel elle se trouve et du **rapport que le spectateur/lecteur/visiteur** construit avec l'œuvre dans un ici et un maintenant.

Je ne pense pas vraiment que Norman Bryson oppose notre façon de concevoir le regard, mais plutôt met en valeur ces deux types de regards et critique le dualisme qui ressort de la démarche de Laura

Mulvey. Pour lui, Mulvey analyse un type de regard qui se base sur un sujet qui regarde un objet, et donc met à l'avant ce regard dualiste. Alors qu'un regard qui se base sur la rhétorique, est un point de vue multiple, fragmenté, partiel. En fin de compte, Bryson ne s'intéresse pas tant à ce que propose Laura Mulvey pour contrer ce **regard « de voyeur »**, mais il se fixe plutôt à sa manière à elle d'analyser le regard dans les films hollywoodiens, et pour lui, elle se contente d'un seul point de vue. Alors que ce qui intéresse Norman Bryson, c'est un autre type de regard, ce regard multiple dont je parle.

**JE :** Pour aller au-delà du texte de de Norman Bryson, j'aimerais justement que tu nous expliques quel est cet autre type de « regard » que tu proposes. Car en prenant comme référence l'analyse culturelle comme une méthodologie d'analyse qui justement ne se base pas sur l'étude de la culture mais plutôt qui s'intéresse à la façon dont un objet analysé (que ce soit une œuvre d'art, une chorégraphie, un film, un fanzine, etc.) peut contribuer aux débats culturels et sociaux, je me demande comment ce « regard » dont tu parles incarne un contexte social et politique précis.

**MB :** Un des premiers éléments importants à savoir, c'est que je considère les arts visuels (et par extension la culture visuelle) comme des narratives qui représentent une vision de la réalité qui est partielle. Pour cela, en relation à la question du regard, je m'intéresse au concept



de **focalisation** comme une façon de détecter et de **tenir en compte tous les points de vue possibles d'une histoire/situation/expérience/artefact visuel-sonore**. À travers le concept de **focalisation**, je tente de rendre visibles tous les éléments qui font partie de la *représentation* –celui qui représente, celui qui narre, ce qui est narré, celui qui regarde– pas dans l'harmonie de cette relation mais plutôt dans leur *séparabilité* (Bal, 2001, p. 14-15).

Cette positionnalité a comme particularité d'introduire le narrateur, celui qui raconte une histoire, à partir d'un point de vue qui dissout la relation **sujet/objet**, ce qui permet de concevoir les positionnements des différents éléments qui constituent une histoire/situation/expérience/artefact visuel-sonore d'une façon plus flexible, rendant possibles ainsi de **nouvelles relations** et de **nouvelles connexions**.

**JE :** Ainsi, le concept de **focalisation**, cette relation entre le regard et le langage –la narration, ce « *(ra)conter* des histoires » – dont tu parles, Mieke, dans ton livre *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje* (2009)<sup>19</sup>, fait aussi référence, à l'idée de **dialogisme** que toi Elizabeth, tu développes lorsque tu parles dans ton livre *Teaching positions* (1997) de la communication dans les contextes pédagogiques. Je fais cette relation car tel que tu abordes le concept de **focalisation**, un concept qui, à la base, fait référence à un geste qui a à voir avec le regard, et qui par besoin de transformer/questionner ce regard que l'on

<sup>19</sup> Mieke Bal développe le concept de focalisation dans son livre *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje* (2002), p. 54- 58.

pose sur les choses, tu l'as amené à la théorie narrative, pour le faire revenir finalement dans le domaine des visualités, comme un concept qui *porte* le regard vers quelque chose qui va au-delà de la vision, il y a une idée de transformation, de mouvement.

**MB :** Oui, pour moi le concept de **focalisation** fait une espèce de va-et-vient !!! C'est un concept qui venant du domaine visuel—focaliser veut dire *faire la mise au point sur quelque chose*— je l'ai amené au domaine littéraire, concrètement à l'analyse narrative, « (...) comme un moyen d'aller au-delà d'une certaine délimitation visuelle, et de problèmes métaphoriques de concepts comme la « perspective » et le « point de vue » (Bal, 2009, p. 54) ; ici le concept de **focalisation** me permettait d'analyser non seulement le texte mais aussi l'effet qu'a le texte sur le lecteur, selon l'hypothèse que ces derniers créent des images à partir de stimulus textuels (Bal, 2009, pp. 55-56) ; ensuite, comme tu le dis, je l'ai ramené dans le domaine des visualités mais dans un certain sens transformé, ici « Le regard établit les limites des positions respectives des figures, ce qui exerce une façon de voir qui objectualise et colonise, et le convertit en un objet désarmé de cette façon de voir » (Bal, 2009, pp. 58).

**JE :** Comme je le disais, cette idée de mouvement mais aussi de limitation dans ce même mouvement, je le mets en relation avec l'idée de nouer un dialogue entre différents éléments – textes, images, personnes, subjectivités, etc. Mais pas un dialogue linéaire de *toi-à-moi*, plutôt un

dialogue qui tente de rompre cette linéarité et donc qui tient compte d'autres éléments qui transforment ce dialogue, le mettent dans un certain sens en mouvement vers quelque chose de nouveau ; aussi, j'aime cette idée de *limites* qui s'ajoute, comme un élément qui nous fait revenir à la réalité, car toute ouverture à autre chose/à l'autre, se construit par rapport à nos propres limites et aux limites des « autres ». C'est là que je connecte le concept de **focalisation** avec celui de **dialogisme**. Pour moi, la notion de **dialogisme** a justement à voir avec cette idée de rompre la conception d'un dialogue qui se base sur la transmission de connaissances, c'est-à-dire la relation entre le sujet qui enseigne un savoir et le sujet qui acquiert un savoir. D'ailleurs Elizabeth, tu développes cette idée aussi en différenciant le **dialogue analytique** et le **dialogue communicatif**.

**EE** : En effet, je m'intéresse aux espaces de rencontre où se créent de nouvelles connexions, surtout de nouvelles façons de connecter. Et je m'intéresse particulièrement aux **relations pédagogiques** qui se construisent sur une base, ou du moins une tentative dialogique, une façon polyphonique de percevoir le dialogue. C'est en partie à partir de l'idée du **dialogue analytique** développé par Shoshana Felman (1987) et influencé par les théories psychanalytiques, particulièrement les théories Lacaniennes<sup>20</sup>, que je fais cette incursion dans les relations pédagogiques à travers le concept de **modes d'adresse**. En fait, les

<sup>20</sup> Pour approfondir sur la relation entre psychanalyse et éducation, voir l'article de Shoshana Felman, *Psychoanalysis and Education: Teaching Terrible and Intermittent* (1982), dans la revue *Yale French Studies* No. 63, pp. 21-44).

**modes d'adresse** ont à voir avec les façons dont on développe (que ce soit dans les films ou dans la relation pédagogique) des stratégies pour communiquer des valeurs, des façons de faire, de penser et de se positionner à travers un film, un livre, un cours, etc. C'est là qu'il ne faut pas oublier que « (...) les règles, les changements de position et les vertus du dialogue comme pédagogie ne sont pas neutres – ils offrent des "lieux" très particuliers aux enseignants et aux étudiants dans les réseaux de pouvoir, de désir et de connaissances. » (Ellsworth, 1997, p. 49). À mon avis, quand les enseignants basent leur pratique pédagogique sur la notion de dialogue, ils utilisent dans un certain sens les **modes d'adresse** (Ellsworth, 1997, pp. 58-59).

Le *dialogue communicatif* nie ce terrain accidenté de la locution (ou du dialogue). J'aime dire que pour moi, ce type de dialogue, celui qui est le plus souvent mis en œuvre, est comme le « Hollywood de l'éducation, son usine de rêves » (Ellsworth, 1997, p. 88), ou encore « la fantaisie de là la compréhension » (Ellsworth, 1997, p. 58). Pour revenir au film, mais cette fois-ci comme dispositif de montage, on pourrait comparer ce type de dialogue au **montage linéaire** qui, selon Cook (1985, p. 212), est « (...) un ensemble de techniques qui ont pour objectif de maintenir une apparence de 'continuité' de l'espace et le temps dans un film fini. »<sup>21</sup>. En fait, ça peut être considéré comme une stratégie<sup>22</sup> pour « (...) occulter les artifices des moyens de représentation » (Cook, 1985, p. 208), et j'ajouterais à ses mots :

<sup>21</sup> Cette citation et la suivante sont les paroles de Pam Cook (1985) citées par Elizabeth Ellsworth dans son livre *Teaching Positions, Difference, Pedagogy and Power of Address* (1997).

<sup>22</sup> Ici, j'utilise le concept de stratégie selon de Certeau (1980-1990), qui différencie une tactique qui s'applique sur le champ et dans le moment, à une stratégie qui se planifie avant le moment de l'action (de Certeau parle de ces concepts en relation aux batailles ou aux guerres).

Pour donner l'apparence d'une fluidité dans le temps et l'espace sans fissures, sans manipulations, ce qui invite le spectateur à accepter une version particulière de la réalité comme "réelle". (...) En acceptant cette invitation « le spectateur devient un témoin pour compléter le monde, un monde qui a même l'air de dépasser le cadre du film » (Ellsworth, 1997, pp. 86-87).

Par contre, comme je l'ai mentionné auparavant, je m'intéresse plutôt à la communication qui se base sur un **modèle dialogique**, ce que Shoshana Felman (1987) appelle le **dialogue analytique**, un dialogue qui **va au-delà de la relation sujet/objet** et qui considère que dans toute relation, dans ce cas-là pédagogique, se mettent en jeu d'autres éléments – personnels, historiques, culturels, sociaux, qui complexifient les rencontres et par le fait même ces espaces où ont lieu ces rencontres (Ellsworth, 1997, pp. 25). Ce type de dialogue génère des discontinuités qui nous font percevoir la **relation pédagogique** pas tant comme un acte de représentation mais plutôt comme un **acte performatif** qui provoque des événements (Ellsworth, 1997, p. 16).

**JE :** Oui, c'est intéressant ce que tu dis sur la relation entre le type de dialogue qu'on met en place dans une relation, et le type d'espace qui se construit. Lorsque tu parles des **relations pédagogiques comme un acte performatif**, j'aimerais que tu expliques un peu mieux ce que tu entends par là.

**EE:** Ok ! En fin de compte les **modes d'adresse** – que ce soit en cinéma ou dans un contexte d'apprentissage – la plupart du temps échouent car ils se basent sur un spectateur/lecteur/étudiant *parfait* qui en fait n'existe pas ! Ainsi, le dialogue – ce dialogue dont on parlait avant – dans un certain sens se perd et c'est là que quelque chose se passe, que la **relation pédagogique** passe en mon sens à devenir un **acte performatif**, car c'est dans cette *in-communication* qu'un **événement** a lieu. En fait, c'est le **paradoxe de la pédagogie**, ce **dialogue qui échoue** (Ellsworth, 1997, p. 8) ! Du moins, c'est la façon dont je conçois la pédagogie, comme quelque chose d'imprévisible, d'incorrigible, d'incontrôlable, de rebelle (ou ingérable), de désobéissante et je dirais même d'impossible (Ellsworth, 1997, p. 16-18).

**JE :** Donc, pour toi, le **dialogue analytique** dont tu parles, que moi je considère comme un **espace dialogique**, amène les relations pédagogiques à créer des espaces particuliers d'apprentissage où la **relation pédagogique** provoque des **événements**, événements que je considère comme un **espace potentiel**. Ça me ramène à ton texte écrit en 1989 *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressives myths of critical pedagogy*. Même si ce texte date, il me semble clé pour comprendre comment à partir des féminismes, les pédagogies critiques ont été resignifiées, et comment cette resignification a amené à repenser les relations pédagogiques. Dans ce

texte, tu critiques le type de dialogue que proposent les pédagogies critiques qui, selon toi, reposent sur le mythe de désamorcer les relations de pouvoir concernant qui produit, valide et détient la connaissance. J'aimerais que tu nous expliques comment les pédagogies critiques, qui aujourd'hui encore sont très présentes – surtout lorsque l'on parle de milieux comme l'éducation sociale et la médiation culturelle, dans le fond l'éducation non réglée (non formelle) – ne sont pas forcément la panacée pour désamorcer des relations de pouvoir (Luke et Gore, 1992, p.2).

**EE :** Oui, ce texte met à l'avant une critique sévère des **pédagogies critiques** que je trouve encore pertinente aujourd'hui, surtout en relation aux auteurs que je mentionne dans le texte, dont Henry Giroux et Peter MacLoad. À mon sens, ils promouvaient un dialogue qui se veut unifié et qui **renforce l'idée d'une relation binaire** de subordonnés qui se positionnent contre ceux qui subordonnent, ce qui perpétue les relations de pouvoir et aussi rend invisible la multiplicité et la contradiction de positionnalités qu'adoptent les différents sujets d'un group donné (Ellsworth, 2011, p. 314-315). Les concepts surutilisés par ces auteurs comme « empowerment », « student voice », « dialogue », etc. dans le fond entretiennent ces relations de pouvoir car la plupart du temps, c'est quelqu'un d'autre qui autorise que ces personnes prennent le pouvoir, la parole, etc. (Ellsworth, 2011, p. 297-299). En fait, une des critiques importantes que je fais dans ce texte en relation

à tout ce dont on parle, est que le discours prime sur l'expérience et l'expérimentation. Car, pour moi, les **relations pédagogiques** ne devraient pas tant se centrer à créer des espaces de débat, qui d'une certaine façon perpétuent les relations de pouvoir et d'oppression, car ce sont des espace où domine le *logos* ; mais devraient plutôt **créer des espaces dans lesquels mettre en pratique/problématiser/questionner ces différents positionnements/modes de penser** et tenter de ne pas perpétuer certains modes de construction de connaissance au nom de la démocratie et la justice sociale (Ellsworth, 2011, p. 305). D'ailleurs, dans ce même article, je base mon discours sur mon expérience et « (...) mon rôle comme femme blanche de classe moyenne et professeur engagée à développer un cours antiraciste avec un groupe d'étudiants très divers » (Ellsworth, 1997, p. 297). Cette expérience avec mes étudiants nous a amenés à une question qui nous semblait fondamentale à ce moment-là. Je la cite : « Quelle diversité est-ce qu'on réduit au silence au nom d'une pédagogie 'libératrice' ? » (Ellsworth, 1997, p. 299). À partir de cette question, on s'est peu à peu rendu compte que l'espace de la classe ne suffisait plus pour construire un « **safe space** » (un *espace sûr*) pour partager nos inquiétudes et développer des stratégies en relation au racisme qu'on vivait dans la communauté universitaire de cette époque-là<sup>23</sup>. À partir de ce moment-là, se sont formés de petits groupes d'étudiants que l'on a appelés des « **affinity groups** » (des groupes d'affinités). Ce qui a été très intéressant dans cette démarche, c'est que

<sup>23</sup> Elizabeth Ellsworth partage une expérience avec ses étudiants alors qu'elle était professeur à l'University Of Wisconsin-Madison.



la formation de ces petits groupes a réussi à bâtir une communication beaucoup plus riche et diverse avec le reste du groupe classe, « (...) une forme d'échange interculturel ou inter-subculturel, plutôt qu'un échange libre, rationnel et démocratique entre des individus égaux tel que le sous-entend la documentation sur les pédagogies critiques » (Ellsworth, 1997, p. 318). Finalement, chaque **affinity groupe** a créé une action dans le campus de l'université pour partager/réfléchir sur les inquiétudes de chaque groupe par rapport aux racismes dans le contexte universitaire et aux relations de pouvoir qui en découlent. En fait, la **construction d'espace de création de groupe** a amené non seulement à créer une identité de groupe, mais aussi à partager les préoccupations de chacun en tenant en compte de la vision partielle de chaque groupe. En reprenant les paroles de Biddy Martin et de Chandra Mohanty<sup>24</sup> qui, à mon sens, résumant bien cette expérience, elles : « (...) voient le point de départ de la lutte collective dans la reconnaissance que "l'unité"—interpersonnelle, personnelle et politique— (et qui considèrent que cette lutte) est nécessairement fragmentaire, instable et pas évidente, (...) et loin de se baser sur la ressemblance » (Ellsworth, 1989, p. 315). Ici, ces auteurs (et aussi l'expérience dont je vous parle) introduisent, un thème clé dans les perspectives féministes, qui est la **différence** comme un **dispositif de penser et de faire**.

<sup>24</sup> Elizabeth Ellsworth intègre dans son texte les paroles et idées de penseuses et activistes comme Biddy Martin et Chandra Mohanty, de leur texte *Feminist Politics : What's Home Got to Do with IT*, in *Feminist Studies/Critical Studies*, ed. Theresa de Lauretis (1986), pp. 208-209.

**IR :** La notion de **différence**, et particulièrement la **différance** tel que le propose Jacques Derrida avec un « a », a pour moi beaucoup à voir avec la manière dont se produit ce *champ de la culture visuelle* (Rogoff, 2000, p. 29) ou comme tu dis des **visualités critiques**, comme un espace de possibilités où il est possible de jouer et de déjouer ce système binaire dans lequel nous nous mouvons « (...) dans lequel chaque élément constituant un sens est fermé dans une signification donnée en relation aux "autres" » (Rogoff, 2000, p. 29). Comme il le dit dans son texte *La différance* (1967) en changeant le « a » du mot **différence**, « on pourra toujours faire comme si cela ne faisait pas de différence » (p. 41) ; à la fois ironie et paradoxe ; ce n'est pas tant changer le sens de ce mot, car lorsqu'on l'écoute on ne peut pas faire la différence, mais plutôt se permettre d'agir, de subvertir le sens d'un mot, et pas n'importe quel mot, car la **différence** aussi est un mot chargé d'Histoire et d'histoires, et Derrida en amorce une en proposant « la **différance** comme **temporisation**, différence comme **espacement** » (Derrida, 1967, p.47).

**JE :** **Différance** comme un « **espacement** », ça me ramène au montage filmique et à cet espace-entre les « frames », cet espace qui se crée dans la rencontre de deux images distinctes ; c'est donc dans la **différance** qu'elles se rencontrent et qu'elles créent quelque chose de nouveau !

**TTMH :** Dans mon travail la notion de **différence** est clé aussi.

<sup>25</sup> Trinh T Minh-ha a publié son article 'She: the inappropriate/d other' dans la revue *Discourse*, 8, (p. 11-38).

C'est dans la notion de **"the Inappropriate/d Other"** que j'ai mis en place une pensée/façon de faire, pas seulement politique mais aussi esthétique en relation à la question de la **différence**. Dans le contexte d'un article que j'ai écrit dans les années 80, *She : the inappropriate/d other*<sup>25</sup> dans lequel je développe la notion de inappropriate/d other (que par la suite j'ai développée dans mon livre *Women, native and other* écrit en 1989 ), cette notion peut se lire de deux façons, « comme quelqu'un qu'on ne peut *pas s'approprier*, et comme quelqu'un qui est *inapproprié*. Pas vraiment *l'autre*, pas vraiment le même » (Grizinic, 2010, p. 1). En partant de cette idée :

(...) je détecte quatre gestes qui se font simultanément lorsque l'on parle de genre et d'ethnie, un qui affirme "je suis comme toi" tout en persistant dans sa différence. Et un autre qui insiste sur "je suis différent" tout en perturbant les définitions et pratiques de l'altérité auxquelles on arrive. C'est là que *l'inapproprié(able)ité* prend forme. Parce que lorsque l'on parle de **différence**, il y a beaucoup de façons de la concevoir ; si quelqu'un la comprend tout simplement comme la division entre les cultures, les personnes, les être (« entities ») on ne peut pas vraiment aller loin. Mais lorsque cette différence entre des êtres se résout à partir de la différence en partant de l'intérieur, les choses commencent à s'ouvrir, à s'épanouir. Les notions d'intérieur et d'extérieur aussi se déploient au-delà de leurs limites. Au sein de chaque être, se trouve un vaste champ, et au sein de chaque *soi*, il y a une multiplicité (Min-ha, 2010, p. 4).

Pour moi, le concept de **répétition**, autant **stratégie politique** que **dispositif esthétique**, permet justement de mettre en pratique la **différence** :

« Ce n'est pas une question de reproduction, mais plutôt la "production" du même avec et dans la différence » (Minh-ha, 1999, p. 114).

**JE** : Ce qui est intéressant dans ce que tu dis, c'est comment dans ton travail filmique, tu mets en place des *façons de faire* qui tentent justement de rendre visible ce qui se passe lorsque l'on considère la **différance** comme ce point de rencontre avec l'autre—les « autres », spectateurs/étudiants/lecteurs—, différence qui s'incarne non pas dans une *rencontre* linéaire cause-effet, mais plutôt dans un espace où cette rencontre provoque/crée un nouveau type de connexions, de production de connaissance, des fois dans le choc, le désaccord, mais aussi dans la richesse et la particularité de toute rencontre, de tout événement. C'est ça à mon avis qui donne accès à un dialogue plus réel et où les **relations de pouvoir sont mis en évidence**. Dans le fond, c'est ce que je propose d'étudier dans ma recherche doctorale, analyser quels genres d'espaces critiques/créatifs/dialogiques peuvent fomenter les pratiques expérimentales de l'image en mouvement pour nourrir nos pratiques comme artistes, chercheuses et enseignantes.

**IR** : Dans ce sens-là, on pourrait alors dire aussi que les relations

pédagogiques ne sont pas seulement un point d'entrée d'idées complexes et différentes, mais c'est aussi espace de création de connaissances, un espace dans lequel **formuler nos propres questions**, en opposition à un espace où l'on ne fait que répondre aux questions au nom d'un processus (ou une démarche) participative et démocratique (Rogoff, 2000, p. 8).

**JE** : Effectivement, apprendre à **formuler des questions** est une façon de se mettre en **relation avec le monde** dans lequel nous vivons, de (ré) connaître notre propre réalité. Et ce n'est pas facile d'apprendre à formuler des questions, c'est quelque chose qui s'apprend et qui à mon avis est le fondement d'un **regard-incarné-critique** qui tient compte l'espace-temps et le(s) corps qui l'accompagne(nt). En fin de compte, c'est tout un exercice pour s'ancrer dans la réalité et **être avec l'autre**. Mais aussi, j'ajouterais que c'est aussi tout une dimension pratique, expérientielle, qui nous fait revenir à la question de la représentation dont on parlait au début de notre conversation. Je pense qu'un des défis dans ce type de démarche critique et dialogique dans laquelle l'objectif est de construire non seulement des espace de dialogue mais surtout des espaces d'expérimentation et de création, c'est de voir comment développer des pratiques dans lesquelles la relation entre le « soi » et « l'autre » se dissout, pas tant pour la rendre invisible, mais bien au contraire, pour rendre cette relation visible dans son potentiel dialogique.

**TTMH :** Oui, c'est intéressant ce que tu dis, car ça signifie alors aussi qu'être avec l'autre est dans un certain sens aussi **coloniser l'espace de l'autre**, n'est-ce pas ? Un espace qui est d'une certaine façon aussi déjà colonisé ? Pas seulement par des subjectivités multiples et diverses, mais aussi par des façons de faire qui vont au-delà de l'être humain, comme les **nouvelles technologies** qui nous accompagnent dans notre ici-etmaintenant. En fin de compte, au lieu de coloniser par la force les espaces extérieurs à nous-mêmes, on est en train d'être colonisés par les technologies – comme par exemple les moniteurs et les mots de passe – dans nos propres territoires qu'ils soient physiques et/ou subjectifs. Les nouvelles technologies contrôlent la société, et donc l'individu, à des fins économiques et politiques. À mon avis, lorsque les technologies sont dans les mains des philosophes, activistes, artistes (par exemple), leur fonction et leur sens changent, et deviennent un outil créatif plutôt qu'un outil de contrôle pour standardiser une communication « boulimique » (Minh-ha, 2010, p. 4). Dans le fond, l'idée serait de résister à cette **colonisation des nouvelles technologies** à travers la transgression et la subversion de ces dernières.

**JE :** J'aime bien cette idée de **colonisation des nouvelles technologies**. Nous vivons dans une société dans laquelle en plus d'être des **consommateurs d'images** (et de culture visuelle), nous sommes de **producteurs (frénétiques) de visualités**, et nous consommons/

utilisons les nouvelles technologies. Les images que nous fabriquons construisent une **vision du monde**, une réalité qui est fabriquée par les grandes multinationales occidentales, et qui sont en fin de compte un reflet (même si pervers) de nos propres subjectivités. Gillian Rose, une géographe et chercheuse-visuelle considère que :

Toutes ces différentes sortes de technologies et d'images offrent des points de vue du monde ; elles transposent le monde en images. Mais cette transposition, même si elle est faite par des photographes, n'est jamais innocente. Ces images ne sont pas des fenêtres sur le monde. Elles interprètent le monde ; elles le montrent d'une façon très particulière. (Rose, 2001, p.2)

Là, on revient à la question de l'**image** comme un **témoin partiel de notre réalité**, chargé de positionnements, d'idéologies, de désirs très divers et souvent chargés de façons de faire et de penser qui sont standardisés ! Ceci dévoile alors toutes ces positions en relation à ce **regard** qui produit et lit les images. Se positionner, c'est à dire être conscientes de notre position comme sujet qui regarde à partir de conditions sociales, personnelles, politiques (etc.) particulières, m'amène à me demander comment représenter et rendre compte de ce que nous observons/ expérimentons au sein d'une recherche ? Comment notre regard positionné affecte les données que l'on récolte ? Comment produire de la connaissance à partir de données visuelles contaminées par notre

regard complexe/multiple ? Et comment construire le récit de cette recherche à travers ce type de regard ?

Un des aspects qui ressort de notre conversation par rapport à la question du regard et de la représentation est la **dimension politique de ce positionnement** qu'on adopte. Évidemment, je ne parle pas de positionnement au sein de partis politiques, mais plutôt de l'utilisation de la notion de politique selon les épistémologies féministes et particulièrement selon la phrase très connue issue de luttes féministes des années 70 qui dit que « ce qui est personnel est politique »<sup>26</sup>. Cela n'amène pas tant à politiser le quotidien, mais plutôt à **donner une importance aux petits faits et gestes du quotidien**, à les considérer comme des éléments qui font partie d'un espace-temps donné –social, politique, culturel–, qui peut nous amener à le **représenter**, le **re-signifier** et même à **développer de nouvelles façons de voir et de penser**. C'est une position qui amène à rompre avec un type de regard eurocentrique/phallocentrique/colonisateur (dans nos propres espaces réels mais aussi virtuels) pour reconstruire un regard à partir de la différence, de la multiplicité et de la répétition dans la transformation pour justement construire des narratives (visuelles et audiovisuelles) qui dans un certain sens aillent au-delà de cette relation binaire de sujet-objet.

**MB :** En effet, pour moi, le **concept de regard**, et par là même l'acte de photographeur/filmer se juxtapose et devient un acte qui, en tenant

<sup>26</sup> On attribue cette phrase à différentes auteurs, mais comme pour tout slogan, ses origines précises se perdent. Comme le rappelle une de ses possibles auteurs, ce qui est important, c'est utiliser cette phrase dans son contexte (2006, Hanisch).



compte des théories féministes, **devient politique selon la distance que chacun adopte**, en contraste à un regard cadré, *chosifié* et exotique qui s'interpose entre celui/celle qui regarde et celui qui est regardé (Bal, 2002/2009, p.54).

**JE :** Oui, cette **distance** dont tu parles finalement est la mise en œuvre du **positionnement** que l'on adopte, ce positionnement qui offre toujours une **vision partielle**, aussi **multiple** mais surtout **instable** de ce que l'on (re)présente.

Là, je pense qu'il sera temps de mettre un terme à cette conversation qui dans le fond pourrait se poursuivre encore. Mais Trinh T, tu me disais que tu avais quelque chose à 17h et c'est presque l'heure.

**TTMH :** Oui, j'ai rendez-vous chez le dentiste, ha ! ha ! ha !

**JE :** Bon, alors, je vous remercie de tout cœur pour votre participation à cette conversation sur ce que j'appelle les **visualités critiques** et ce qu'implique ce type de regard sur le monde. Je vous enverrai la conversation lorsque je l'aurai transcrite, pour me dire si vous êtes d'accord ou non que je l'inclue dans ma thèse. Là, on s'en va prendre un bon *gòu*ter catalan avec Irit et Mieke, c'est tout proche d'ici.

**MB :** Parfait !

**IR :** Miam, ça va nous faire du bien !

**TTMH** : Bonne continuation, Joanna, avec ton projet de thèse !


**EE** : Oui, oui, très bonne continuation ! Et à bientôt, j'espère, dans ta belle ville !

**JE** : Au revoir ! »



Cartographie des auteurs clé (2018).

Figure 2



[Cette conversation n'a jamais eu lieu, ni dans mon atelier de la *calle* Torrijos ni ailleurs, c'est une « conversation fictionnalisée » qui m'a aidée à re-construire le cheminement théorique que j'ai réalisé avec ces quatre penseuses en relation à mon projet de recherche, surtout au début du processus de recherche. Leur voix est ma voix qui s'approprie leur voix. Pour cela, il est important de tenir en compte que tout ce qu'ont dit ces auteurs reflète ce que j'ai compris, interprété, appris de leurs façons de penser et de faire.]



## 2. CARTOGRAPHIER : DEPLIER RENDRE VISIBLE



## Revenir en arrière

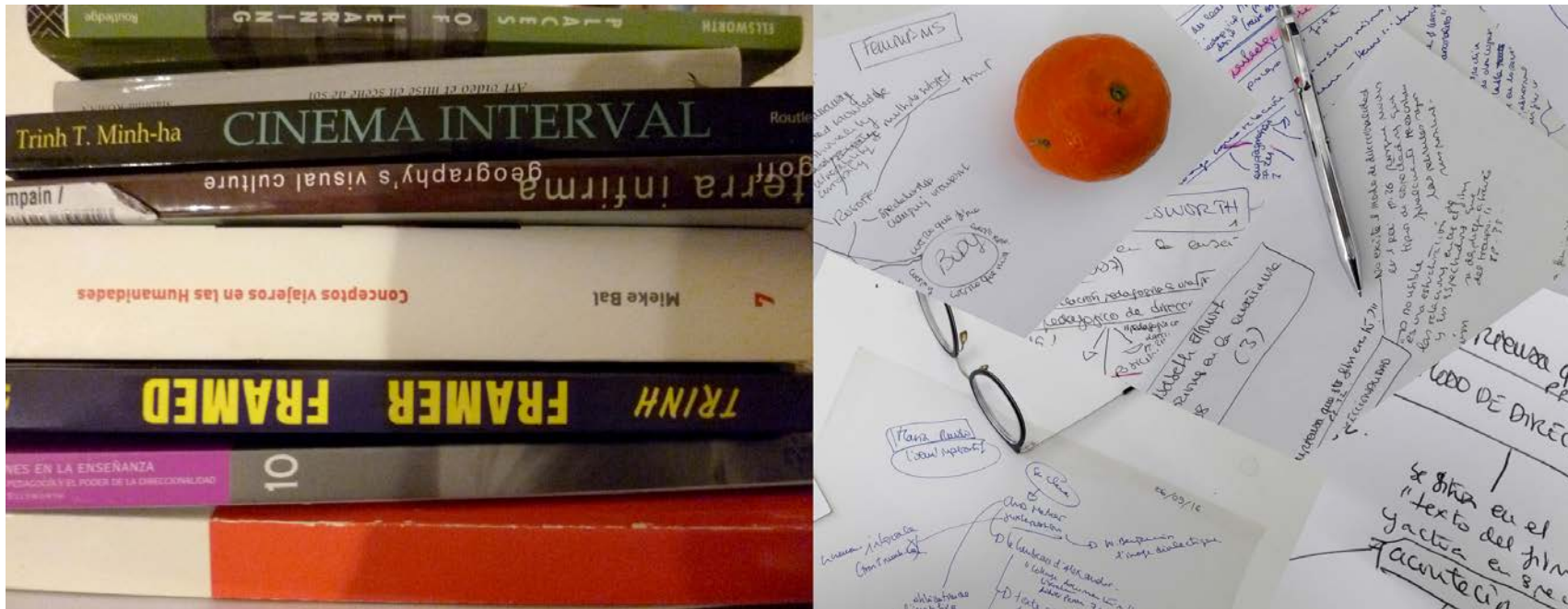
Les lectures – comme toute cette recherche d’ailleurs – ne se sont pas faites linéairement, ça a été plutôt un va-et-vient dans les différents textes à différentes époques/stades de la recherche. Ce va-et-vient m’a amenée à faire miennes certaines dimensions de ces lectures/auteurs au fur et à mesure de mon propre processus de maturité comme artiste/chercheuse/éducatrice. Ça me fait penser à ce que Elizabeth Ellsworth appelle « reading through », *lire à travers* :

Reading through (...) highlights the *process* of my reading and draws attention to the interests I bring to reading and to how those interests shape the meanings I construct. Reading two texts side by side can destabilize the sense I have made of each text separately, because the presences and absences in each text and in the senses I have made of them never match up (1997, pp. 14-15).

Une lecture qui va au-delà de la lecture, en présument que toute lecture est traversée par d’autres textes (textes que l’on peut considérer des images, des sons, des postures, etc.) et devient donc un réseau infini de connexions ; une lecture qui prend le temps et l’espace d’incarner ces *façons de penser et de faire* ; une lecture qui produit ses propres **lignes de fuite** (Deleuze et Guattari, 1980), réseau de connexions *anarchiques*, chaotiques mais qui résonnent.

La conversation entre Mieke Bal, Irit Rogoff, Trinh T. Minh-ha, Elizabeth Ellsworth et moi-même **déplie, rend visible** un **parcours** fait d’une **multitude d’agencements** et de **connexions**, mais aussi d’égarements et d’**incertitudes**. Bien que la conversation

donne l'impression d'une certaine fluidité d'idées qui se rencontrent et qui se consolident par rapport à la question du **regard** et des **visualités critiques**, il y a aussi, d'une façon sous-jacente, de multiples **doutes** et de **contradiction** entre le penser et le faire qui émerge.



Matériel à partir duquel focaliser, tracer, créer des connexions.



Ceci reste peu visible dans l'élaboration de la conversation. Par contre, dans le processus de construction de cette conversation, ces **microcartographies** réalisées à droite et à gauche, sur des bouts de papiers épars, de feuilles DIN A 4 imprimés et gribouillées, des carnets et même des murs, démontrent ces **contradictions** et **doutes** qui provoquent des sortes de décalages dans l'espace-temps du **cartographeur** où, certaines idées/pensées/auteurs émergent mais aussi des fois disparaissent ou se transforment en d'autres connexions/idées/résonances.

<sup>27</sup> La pensée génère le faire, et le faire la pensée.

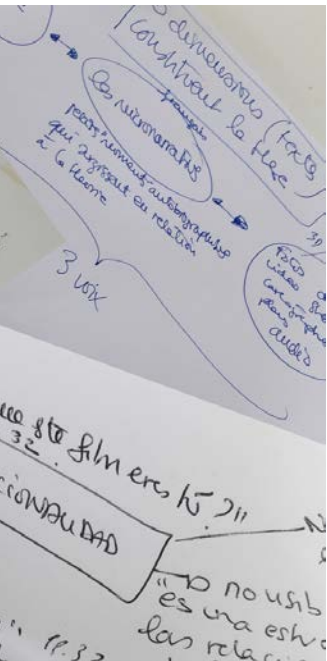


Figure 3

En tenant compte de ce processus, je propose alors de rembobiner et de **focaliser** pour mieux comprendre ce processus de recherche et cerner ses enjeux dans les façons de faire et de penser<sup>27</sup> de certains auteurs qui m'aident à y voir plus clair dans ce processus. Ici, le concept de **focalisation** tel que Mieke Bal le propose recouvre tout son sens, pas seulement intellectuel, mais aussi corporel, comme une « (...) tension entre le mouvement de la personne qui focalise et ces limitations » (Bal, 2009, p.58). Ce qui est intéressant dans cette idée issue de Bal et réinterprétée par moi-même, c'est de percevoir la **focalisation** comme un mouvement qui va de l'avant à l'arrière, une sorte de basculement dans l'espace et le temps qui, au fur mesure qu'on avance, fait aussi retourner en arrière pour refaire le point, pour **focaliser**. Et justement c'est là, dans l'ici et le maintenant, cet instant même d'écriture, que je ressens ce besoin de rebrousser chemin, pour expliquer et aussi réviser mon propre processus de recherche en relation à cette conversation à cinq voix construite et fictionnalisées avec une multitude de petits morceaux des voix de Mieke, d'Irit, de Trinh T. et d'Elizabeth. Et ce retour en arrière signifie re-voir mes référents en relation à ce geste de **focaliser** pour réviser/résinifier, ce qui est pour moi **CARTOGRAPHIER**. Un revenir sur mes propres pas pour revoir ce qui s'est passé dans ce processus, un peu comme rembobiner un

film pour trouver certaines images clés de la narration.

Ce retour en arrière me ramène à plusieurs textes que j'ai écrits sur le concept de la cartographie et à différentes images qui vont m'aider à **reconstruire** une nouvelle histoire à partir de ces petits textes.

La majorité des concepts qui apparaissent dans la cartographie finale (Figure 2) sont issus des multiples lectures, analyses et cartographies de différents textes de ces quatre auteurs (et d'autres auteurs qui se sont greffées à ces lectures). À chaque lecture se génèrent des schémas, à partir de chaque schéma se génèrent des cartographies, espaces dans lesquels faire ressortir les concepts clés que je récupère des textes ; espace pour tracer des connexions entre les différents concepts clés ; mais aussi d'autres textes/auteurs qui par résonance s'immiscent dans la pensée de l'autre (auteur/texte), de moi-même. Des cartographies pour « vomir » toute l'information que j'ingurgite lors de longs moments de lecture. Des cartographies pour arriver à dépurifier tout cet excès d'information, d'auteurs, de concepts clés, etc.

## Trouver des repères, créer des connexions

*Lorsque notre identité est liée au déplacement, à ces transits dont je parle plus tôt, c'est-à-dire à une vie ponctuée par des voyages, des déménagements, des fois aussi des errances – ces instant d'égarement, d'incertitudes – vient la nécessité de trouver des repères, de créer des connexions, pour sentir, même si souvent c'est une illusion, qu'on fait partie de quelque chose, d'une communauté par exemple – qu'elle soit intellectuelle, affective, sociale, etc.*

*Je viens d'une famille éparpillée de par le monde : Allemagne, Belgique, France, Québec, Espagne. L'éloignement fait partie de ma relation avec ces liens de sang et d'histoire de vie, et les lettres/paquets et les voyages de nos moyens de communication pour entretenir ces relations, pour en prendre soin.*

Écrire et se déplacer.

Écrire pour (ra)conter, se déplacer pour rejoindre ces corps familiers, ces personnes proches, aussi voyager pour se trouver une place où vivre. À 25 ans, j'ai quitté Barcelone pour Montréal. *J'avais besoin de m'éloigner de ma famille directe et j'avais aussi besoin de trouver de nouveaux repères, de nouveaux référents. Après 14 ans au Québec, je suis rentrée à la Vieille Europe, à Barcelone ; de nouveau un besoin, cette fois-ci de retrouver mes racines, ma famille proche m'a fait revenir. Ma vie est un constant aller-retour. Par contre, revenir ne signifie pas forcément retrouver ces racines. Une fois déracinés, on se sent toujours à moitié, ou entre deux, entre toutes ces villes, ces pays, ces cultures, ces **présences proches**<sup>28</sup>.*

<sup>28</sup> L'expression "présence proche", je l'emprunte à Fernand Deligny (je reviendrai là-dessus); mais en résumé, ce sont les personnes qui accompagnent une autre personne dans son chemin de vie. Dans le cas du projet de Deligny, ce sont les personnes qui accompagnaient les enfants dont il prenait soin.

*Ce sont ces déplacements qui ont forgé mon identité, hybridation de cultures et de façons de faire, et ce sont ces connexions entre l'ici et le là-bas qui ont créé, (et créent encore aujourd'hui) de nouvelles possibilités, de nouveaux déplacements ; et chaque nouveau déplacement crée de nouvelles connexions, de nouveaux repères, de nouveaux territoires.*

**CARTOGRAPHIER**, c'est dans le fond **re-tracer** ces connexions, revenir à elles, aussi le re-vivre. Et **CARTOGRAPHIER**, c'est aussi une façon de **mettre de l'ordre** dans tous ces espace-temps et ces mouvements, revenir en arrière pour mieux comprendre, pour mieux se comprendre. Il ne faut pas oublier que le geste de cartographe, et les cartographies qui en découlent, ont aussi des connotations liées à la conquête d'espaces géographiques (et donc culturels) et à la délimitation d'espaces d'appartenance et donc de construction identité (Rogoff, 2000, p.73). Irit Rogoff fait une intéressante réflexion sur la notion de géographie qu'elle perçoit comme « (...) un concept, un système de signes et un ordre de connaissance qui s'établit en relation à des centres de pouvoir (Rogoff, 2000, p. 20) ». Ce qu'elle propose, c'est de repenser la notion de géographie en relation à un cadre qui met de l'avant des questions liées à la pensée critique, à la subjectivité et à la relation à *l'autre* (qui peut-être le spectateur/visiteur/lecteur/etc.) :

For while geography can be viewed as the relation between subjects and places refracted through orders of knowledge, state structures and national cultures, that relation is produced as socio-cultural narratives which are geographically emplotted. **Space** on the other hand is the production of another dimension of inhabiting location through subjectivity and representation. The connection between discourses on geography and those on space is the understanding that power produces a space which then gets materialized as place (Rogoff, 2000, p. 22).

Cette réflexion offre un tout autre terrain de jeu dans lequel la notion de géographie appelle plutôt à une question de positionnalité et de **connaissance située** (Haraway, 1988), et fait donc aussi repenser l'idée de se situer dans un espace et de créer des lieux de possibilité. De là une série de questions émergent : quel genre de relations se tissent dans un espace qui se construit sur un système de connaissances particulier ? Comment ces systèmes de connaissances peuvent-ils être à leur tour re-signifiés/re-cartographiés ? Comment générer des espaces dans lesquels la question n'est pas tant de générer un type de connaissances mais plutôt de générer des relations qui transforment cette connaissance ?

C'est à partir de ces questions que mon incursion dans le monde de la cartographie commence.

Ainsi, ces espaces que je veux **CARTOGRAPHIER**—déplier mais aussi re-plier, tracer mais aussi déconstruire – deviennent un espace où questionner mes propres systèmes de production de connaissances et de représentation et expérimenter de nouvelles façons de penser et de faire. Toute **cartographie** met en place un système de savoir (et de faire), et donc met en place des relations de pouvoir et rend légitimes des façons de faire et de penser. Ce qui est intéressant dans la proposition d'Irit Rogoff (2000, p. 73) en relation au geste de **cartographeur** est de proposer à travers l'analyse de pratiques artistiques de nouvelles façons de cartographier, ou comme elle dit de **dé-cartographeur** (« unmapping »), **re-cartographeur** (« re-mapping ») et de **contre-cartographeur** (« counter-cartographies ») ces textes (textes que l'on peut considérer des images, des sons, des postures, des croyances, etc.) qui nous habitent et qui nous affectent.

C'est à partir de cette idée de **re-penser** le geste de **CARTOGRAPHIER** que j'ai mis en place mon propre système de cartographie, de **ré-écriture**, pas tant pour fonder un

territoire (ou des territoires) de savoir, mais plutôt pour m'aider à mettre de l'ordre et à créer des connexions entre les différentes couches de cette recherche. C'est dans ce **ré-écrire** que j'assume aussi que toute **transposition**, c'est-à-dire ce passage d'un langage à un autre (aussi l'on pourrait parler de **traduction**) crée des ruptures et donc des pertes (Rogoff, 2000, p. 77), mais aussi des transformations (Rogoff, 2000, p.79) ; et ce sont ces transformations qui m'intéressent, ces points de rencontres qui créent quelque chose de nouveau.

Je reprends les paroles de Jacques Derrida citées par Irit Rogoff (2000, p. 79) , paroles qui me semblent clés pour expliquer cette relation :

Within the limits to which it is possible, or at least *appears* possible, translations practices the difference between signified and signifier. But if this difference is never pure, translation is no more so and for the notion of translation we would have to substitute a notion of *transformation* : a regulated transformation of one language by another, of one text by another. We will never have, and in fact have never had any 'transfer' of pure signified—from one language to another, or within one language— which would be left virgin and intact by the signifying instrument or 'vehicle'.

Ici, l'idée de **transformation** implique aussi un constant questionnement des propres systèmes de **re-présentation** mis en place dans cette recherche, et particulièrement dans l'idée de **CARTOGRAPHIER** en rompant les dualismes si présents dans mes façons de penser et de faire ; mais comment rompre cette distance presque innée (même si elle est culturelle) entre sujet et objet, entre ce « toi » et ce « moi », entre ce texte et cette image, entre cet auteur et cet auteur ? Luciano Bedin Da Costa, dans son texte *Cartografia: uma outra forma de pesquisar* (2014, p. 71) voit le cartographe comme un créateur de réalités, des réalités qui se créent au fur et à mesure que la

chercheuse avance dans les territoires qu'elle arpente, il y a une idée de mouvement constant et donc de transformation constante ; c'est à partir de cette image et d'une démarche **rhizomatique** (Deleuze et Guattari, 1980) que j'expérimente le geste de **CARTOGRAPHIER**.





## Gilles Deleuze, une rencontre et des connexions

*J'ai rencontré Deleuze en Espagne aux alentours de 2008-2009, plus précisément en Catalogne, à Barcelone, alors que je faisais une maîtrise en Arts et Education. Deleuze, penseur-philosophe français. Pourquoi ne l'ai-je pas connu lorsque j'habitais à Paris ? C'est vrai que j'étais jeune, adolescente, mais j'étudiais la « philo » à l'école ! Sans trop comprendre, mais quand même on faisait de la « philo » et je ne me souviens pas d'avoir entendu parler de Deleuze, ni de Foucault d'ailleurs ! Comment ça se fait que Deleuze ne soit pas arrivé dans mes mains avant ? Et mon père, féroce intellectuel et lecteur boulimique, pourquoi ne m'avait-il pas parlé de Gilles Deleuze ? D'ailleurs, à chaque fois que je vois une photo de Deleuze, je pense à lui ! Ils se ressemblaient physiquement, surtout posturalement ! Des corps qui occupent (des fois trop) l'espace – physique, intellectuel, émotif aussi – de l'autre. Aussi, je vois des analogies dans leur façon de penser, de vivre – et de mourir aussi<sup>29</sup>. Comment se fait-il que mon père ne m'en a pas parlé à l'époque où je vivais avec lui à Paris ? Pourquoi n'avais-je jamais vu un seul livre de Deleuze à la maison ? Dans le fond peut-être qu'il y en avait ? Ça se peut même que mon père m'ait parlé de Deleuze, et que je l'aie aperçu à la télévision dans « Apostrophe », un de ces vendredis où mon père tel un rituel regardait cette émission littéraire animée par Bernard Pivot. Ce qui est clair, c'est que je ne m'en souviens pas. C'est à Montréal que j'ai commencé à entendre parler de lui. Une copine faisait son projet de maîtrise en relation à certains concepts de Deleuze. Mais à cette époque je n'avais pas besoin de Deleuze, je m'intéressais plutôt au faire artistique, et me nourrissais*

<sup>29</sup> Les deux se sont défenestrés....

d'artistes comme Bill Viola, Irit Batsry, Manon Labrecque, etc. La philosophie me faisait un peu peur, je trouvais ça compliqué de comprendre ces *hommes (car la majorité des philosophes sont des hommes) voués au monde du langage et du discours. C'est à Barcelone, dans un séminaire de maîtrise donné par Montse, ma directrice de thèse<sup>30</sup>, que j'ai pour la première fois lu l'introduction du livre Capitalisme et schizophrénie 2: Mille Plateaux (1980) écrit par Gilles Deleuze et Félix Guattari. L'introduction s'appelle Rhizome, et c'est là qu'un monde s'est ouvert à moi. Ces auteurs allaient au-delà de la pensée philosophique, leurs mots se situaient dans le faire, dans ce faire créatif, où rien n'est certain, et tout est à refaire constamment, comme ils l'expliquent eux-mêmes « écrire n'est pas seulement re-signifier mais surtout cartographier » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 1).*

*Depuis, la pensée de Gilles Deleuze (et de Félix Guattari aussi, à certains moments), m'accompagne et je dirais même autorise une certaine dérive dans mes façons de faire, une dérive que je me permets. Sa pensée met des mots – lui parlerait de concepts – dans mes façons de faire et de penser. Ici **CARTOGRAPHIER** m'amène au-delà du langage, dans cet acte de création que Deleuze considère comme un acte de résistance (1998, p. 9). Car pour Deleuze, cartographier ce n'est pas tant se fixer sur des « territoires » (qui peuvent être des auteurs, des concepts, des idées, des images, des couleurs, etc.), mais plutôt rendre visibles les connexions, que Deleuze appelle « événements » (1997-2003, p. 50) qui se font dans un espace/contexte donné.*

*Barcelone, 2016.*

<sup>30</sup> Ce séminaire s'appelait « Subjectivitat i poder en el curriculum d'educació artística » (Subjectivité et pouvoir dans le curriculum d'enseignement des arts). C'est là d'ailleurs que j'ai rencontré ma directrice de thèse.

L'idée de **cartographeur**, c'est-à-dire parcourir des territoires de savoirs et de théories et marquer/rendre visibles les déplacements, avancements, reculons, égarements, détours, connexions et déconnexions qui surgissent au fur et à mesure que j'arpente l'espace de la thèse, est inspirée de l'idée de **rhizome** de Deleuze et Guattari (1980). **Rhizome** est tout d'abord un texte tiré du livre *Capitalisme et Schizophrénie, Mille plateaux* (1980), un texte clé dans ma recherche car il m'a fait comprendre la pensée de Deleuze ; c'est un texte conçu à deux mains, conjointement avec Félix Guattari. Proposer, me proposer, de suivre les principes du **rhizome** dans ma recherche m'a, non seulement ouvert à une façon de faire et de penser qui se base essentiellement dans le processus, l'intuition et la créativité, mais aussi m'a offert des outils, principalement des concepts, qui m'aident à faire de l'ordre, à me re-connecter lorsque je m'égare et que me sens perdue, à tirer une ligne (de fuite) pour que la *machine* se mette en marche. Ainsi, pour Deleuze et Guattari, toute *construction* rhizomatique est un *agencement* de *multiplicités*. En d'autres mots, le rhizome n'est pas une série de points qui se rejoignent mais une multitude de lignes qui prennent des directions différentes et qui au fur et à mesure se transforment.

### RHIZOME

Le rhizome n'est fait que de lignes : lignes de segmentarité, de stratification, comme dimensions, mais aussi ligne de fuite ou de déterritorialisation comme dimension maximale d'après laquelle, en le suivant, la multiplicité se métamorphose en changeant de nature. (...) Le rhizome est une antigénéalogie. C'est une mémoire courte, ou une antimémoire. Le rhizome procède par variation, expansion, conquête, capture, piqûre. A l'opposé des calques, le rhizome se rapporte à une carte qui doit être produite, construite, toujours démontable, connectable, renversable, modifiable, à entrées et sorties multiples, avec ses lignes de fuite (Deleuze et Guattari, 1980, p. 32).

L'image du **rhizome** est très intéressante lorsque l'on parle de création de connaissance qui émerge de l'expérience, de processus, et une parfaite stratégie pour tenter de rompre ces dualismes si difficiles à éviter ! Et justement, comment les éviter, ou plus précisément, les esquiver ?

### MULTIPLICITÉS

Toutes les **multiplicités** sont plates en tant qu'elles remplissent, occupent toutes leurs dimensions : on parlera donc d'un **plan de consistance** des multiplicités, bien que ce « plan » soit à dimensions croissantes suivant le nombre de connexions qui s'établissent sur lui. Les multiplicités se définissent par le dehors : par la ligne abstraite, ligne de fuite ou de déterritorialisation suivant laquelle elles changent de nature en se connectant avec d'autres. Le plan de consistance (grille) est le dehors de toutes les multiplicités. La **ligne de fuite** marque à la fois la réalité d'un nombre de **dimensions finies** que la multiplicité remplit effectivement ; l'impossibilité de toute dimension supplémentaire, sans que la multiplicité se transforme suivant cette ligne ; la possibilité et la nécessité d'aplatir toutes ces multiplicités sur un même plan de consistance ou d'extériorité, quelles que soient les dimensions. L'idéal d'un livre serait d'étaler toute chose sur un tel plan d'extériorité, sur une seule page, sur une même plage : événements vécus, déterminations historiques, concepts pensés, individus, groupes et formations sociales (Deleuze et Guattari, 1980, pp. 15-16).

Bien que comprendre la **multiplicité** tel que perçue par Deleuze et Guattari demeure

à mon avis abstraite, difficile à saisir car toujours sur le point de se modifier, et donc jamais vraiment re-connaissable, compréhensible ; la multiplicité peut aussi se percevoir comme cet espace de rencontre qui se passe entre des éléments aux incessantes transformations, ou comme le précisent Coleman et Ringrose :

'A' multiplicity can thus be understood in terms of the assemblage, a temporary grouping of relations. The emphasis here is not so much on 'the terms and elements' that 'make up' the multiplicity/assemblage, but rather on the relations, the in-between (2013, p. 9).

Transformation dans la rencontre (Badim Costa, 2014).

### **ESPACE-ENTRE**

C'est que le milieu n'a pas du tout une moyenne, c'est au contraire l'endroit où les choses prennent de la vitesse. *Entre* les choses ne désigne pas une relation localisable qui va de l'une à l'autre et réciproquement, mais une direction perpendiculaire, un mouvement transversal qui les emporte l'une et l'autre, ruisseau sans début ni fin, qui ronge ses deux rives, et prend de la vitesse au milieu (Deleuze et Guattari, 1980, pp. 37).

L'espace-entre comme un élan, comme une force qui nous fait bouger, qui nous fait chercher le changement.

Ainsi, je perçois cette *démarche rhizomatique* comme un *espace de possibilités* où des choses se passent, se font et se défont, se construisent et se déconstruisent, et c'est dans cette démarche que je m'engage.

## CARTE

La carte ne reproduit pas un inconscient fermé sur lui-même, elle le construit (...). Elle fait elle-même partie du rhizome. La carte est ouverte, elle est connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversable, susceptible de recevoir constamment des modifications. Elle peut être déchirée, renversée, s'adapter à des montages de toute nature, être mise en chantier par un individu, un groupe, une formation sociale. On peut la dessiner sur un mur, la concevoir comme une œuvre d'art, la construire comme une action.

## Incarner le Rhizome : Revenir sur ce que j'ai écrit

Je reviens sur ce que je viens d'écrire, sur ce texte que tu viens de lire qui parle de la pensée de Gilles Deleuze, une pensée qui prend forme à travers de la *pensée et les faïres* des autres, une pensée où la figure de l'auteur se retrouve en second plan<sup>31</sup>, tel un organe canalisateur, qui rend possible la compréhension de l'agencement de multiplicités. Comment résumer une pensée si complexe, et comment agencer cette pensée à mes façons de penser et de faire de la recherche ?

Essayer de faire miens ces concepts, les incarner, mais comment ? Peut-être justement en les répétant, tel un *mantra*, qui à force de se faire répéter transforme les mots en musique, en sons. Je pense qu'en écrivant sur Deleuze et sa pensée, et en prenant comme point de départ le texte *Rhizome* (Deleuze et Guattari, 1980), car c'est un texte qui me semble au niveau méthodologique<sup>32</sup> très riche, je me dois au moins d'essayer d'écrire *rhizomatiquement*. Alors revenons en arrière. Rembobinons. Re-créons de nouvelles connexions sur ce qui a déjà été écrit. Ce que je tentais de faire dans le texte d'hier, c'était d'expliquer, de **ra-conter** comment la pensée de Gilles Deleuze m'a profondément marquée et comment le texte *Rhizome* (1980) écrit conjointement avec Félix Guattari, me permet d'oser mettre en pratique une façon de faire et de penser. Et je ne suis pas la seule à m'aventurer dans cette *tentative*. Car cette *démarche* rhizomatique est de notre temps (et je parle des dix dernières années), presque à la mode. De nombreux auteurs/chercheuses/éducatrices/artistes s'inspirent de l'œuvre de Gilles Deleuze, et particulièrement de l'idée du **rhizome** pour repenser la théorie,

<sup>31</sup> On ne peut pas ignorer les deux textes clés sur cette question. Le premier, *La mort de l'auteur*, un essai de Roland Barthes écrit en 1967; le deuxième, une conférence de Michel Foucault intitulée *Qu'est-ce qu'un auteur ?* dont le texte a été publié en 1969. Ce deux textes questionnent le positionnement de l'auteur par rapport à l'œuvre, questionnant ainsi l'authenticité de la voix, qui dans le fond se perd dès que *l'autre*, le lecteur/public/visiteur/spectateur, rentre en jeu.

<sup>32</sup> Je suis consciente que Deleuze n'emploierait pas ce mot car il systématise la pensée, mais justement pourquoi ne pas rendre cette notion plus rhizomatique et donc comme un processus en transformation ?

les méthodologies de recherche, l'enseignement et même le processus créatif.  
En voici quelques exemples, des ouvrage que je n'ai pas forcément lus, je les mentionne  
ici à titre d'exemples, exemples de cette prolifération, comme une phrase qui n'en finit  
plus :



Série de livres sur Deleuze.

Figure 4



Gilles Deleuze est très présent dans certaines sphères et domaines des sciences humaines et sociales, les féminismes ont d'ailleurs souvent puisé dans son œuvre, et aujourd'hui, il est difficile de ne pas trouver des recherches dans le domaine de l'éducation artistique qui citent le *rhizome* comme façon de faire et de penser. Alors je me demande, qu'est-ce qui nous attire tant comme chercheuse/penseuses/artistes/éducatrices dans cette forme de penser et de faire ? Lisa A. Mazzei et Kate McCoy parlent dans leur texte *Thinking with Deleuze* (2010), de cet engouement pour la pensée Deleuzienne, mais aussi de l'instrumentalisation (si on peut parler ainsi) de ce système de pensée qui justement défie ce que Deleuze et Guattari appellent *le calque*.

Capture d'écran de la page Web de Taylor and Francis où l'on peut avoir accès à ce numéro de la revue *International Journal of Qualitative Studies in Education* consacré à la pensée de Gilles Deleuze. Tous droits réservés.

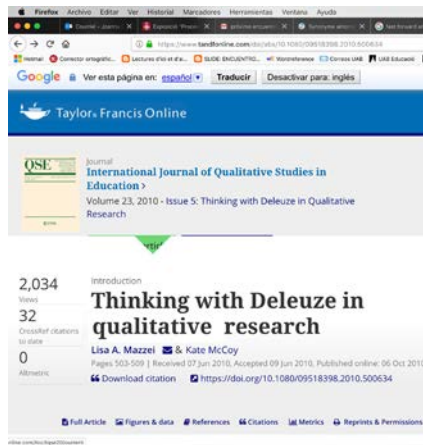


Figure 5

## CALQUE

Le calque a déjà traduit le rhizome en racines et en racelles. Il a organisé, stabilisé, neutralisé les multiplicités suivant des axes de signifiante et de subjectivation qui sont les siens. Il a généré, structuralisé le rhizome, et le calque reproduit déjà que lui-même quand il croit reproduire autre chose. C'est pourquoi il est si dangereux (Deleuze et Guattari, 1980, p. 21).

En 2010, Lisa A. Mazzei et Kate McCoy proposent un recueil de texte d'auteurs qu'elles considèrent qui pensent AVEC Deleuze et non à partir de certains concepts de Deleuze :

The challenge for these authors and for our readers is to experiment with the idea that **thinking with Deleuze** is not merely to 'use' select metaphors presented by Deleuze and Guattari (e.g., nomadism, rhizome, lines of flight, smooth and striated spaces) and to illustrate these metaphors with examples from data, but to think with Deleuzian concepts in a way that might produce previously unthought questions, practices, and knowledge (Mazzei et McCoy, 2010, pp. 504-505).

**RHIZOME** « Faites rhizome et pas racine, ne plantez jamais ! »<sup>33</sup>

**LIGNE DE FUITE** « Faites la Ligne et jamais le point ! »

**MULTIPLICITÉ** « Soyez la Panthère rose, et que vos amours soient Comme la guêpe et l'orchidée, le chat et le babouin. »

**CARTÉ** « Faites des cartes, pas des photos ni de dessins. »



Gilles Deleuze et Félix Guattari à Skyros (Grèce) (1980). © Karl Flinker.

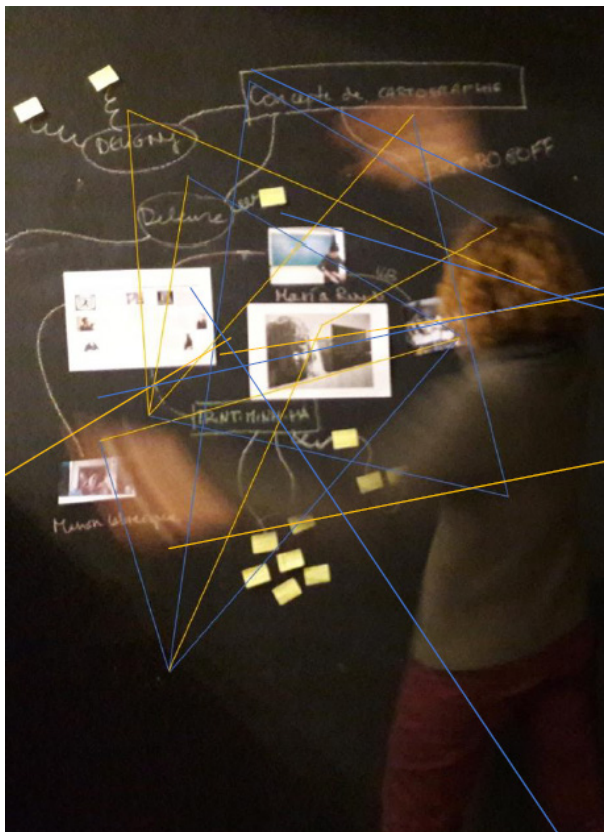
<sup>33</sup> Les quatre citations suivantes sont des slogans que proposent Félix et Guattari comme mode d'écriture, comme mode de faire et de penser à la fin de l'introduction de *Mille Plateaux* (Deleuze et Guattari, 1980, p. 34).



Figure 6

Je pense comme elles, que pour rentrer dans ce monde, dans ces façons de faire que propose Deleuze, il faut adopter/incarner cette philosophie. Comme dans les féminismes, il ne suffit pas de comprendre et de répéter/calquer des concepts, mais il faut plutôt les sentir, les mettre en pratique (Coleman et Ringrose, 2013, p.2), les faire nôtres avec tous les risques et les difficultés que cela implique. C'est comme ça que j'aborderais la pensée de Deleuze – une pensée faite de multiplicités –, avec humilité, mais aussi avec force (de détermination) dans les concepts que j'emprunterais et qui m'intéressent pour accompagner ma propre recherche.

Ce qui m'intéresse dans la pensée de Deleuze, c'est d'une part expérimenter une façon **rhizomatique** de faire cette recherche doctorale ; ceci signifie, pas tant appliquer une méthodologie concrète de recherche qui se base sur le rhizome mais plutôt **incarner ce rhizome**, devenir moi-même (ou du moins une partie de moi-même) rhizome. Que signifie cette idée abstraite, un peu folle, même comique de *devenir rhizome* ?



Lignes de fuite dans la "cartographie de l'atelier"

Figure 7

Par exemple me proposer de ne pas faire racine ni planter ; c'est-à- dire systématiser le moins possible ma pensée et sa mise en pratique ; créer un dialogue, un va-et-vient, entre la théorie et la pratique, la pensée et le faire, comme diraient Deleuze et Guattari : « et... et...et... » (1980, p.36) ; essayer de ne pas construire un système, une méthodologie pour faire cette recherche, me centrer sur le processus, « faire la ligne et jamais le point » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 21) ! Et donc être en mouvement constant et en questionnement constant pour éviter de s'arrêter et de stagner dans les dualismes, la pensée binaire, et me fier à la multiplicité, « sans sujet ni objet », la répétition dans la différence, jamais pareil, toujours en mouvement.

Et c'est aussi de la rencontre avec Fernand Deligny que je veux parler. Car l'idée de **carte** (ou de **rhizome**) telle que Deleuze et Guattari la développent se nourrit du travail de Deligny ; comme Deligny aussi se nourrit de l'antipsychiatrie et de la forme de penser de ces deux auteurs ; tout cela se rejoint et à la fois prend différentes directions. Déjà dans « Rhizome » (1980) Deleuze et Guattari parlent de Fernand Deligny lorsqu'ils développent l'idée de **cartographie** et qu'ils abordent la question du **calque**. Comme on l'a vu auparavant, le calque structure le rhizome et donc dans un certain sens l'immobilise, « (...) reproduit déjà que lui-même quand il croit reproduire autre chose. » (Deleuze et Guattari, 1980, pp. 22-23) Dans ce danger de répétition dans le mimétisme et donc l'immobilité, c'est-à-partir de la **tentative Deligny** que Deleuze et Guattari pensent ce *danger* comme une possibilité :

La méthode Deligny : faire la carte des gestes et des mouvements d'un enfant autiste, combiner plusieurs cartes pour le même enfant, pour plusieurs enfants... S'il est vrai que la carte ou le rhizome ont essentiellement des entrées multiples, on considérera même qu'on peut y entrer par le chemin des calques ou la voie des arbres-racines, compte tenu des précautions nécessaires (là encore on renoncera à un dualisme manichéen) (Deleuze et Guattari, 1980, pp. 22-23).

C'est plus tard que Deleuze reprendra cette réflexion sur le travail de Deligny – particulièrement l'expérience d'accueil d'enfants autistes dans un domaine des Cévennes dans les années 60 – dans un texte intitulé *Ce que les enfants disent* (1993). Ce texte reprend l'expérience dans les Cévennes de Deligny avec les enfants autistes, mais aussi le travail psychanalytique de Mélanie Klein avec des enfants. Deleuze, dans ce texte, réfléchit sur la cartographie comme un mode de construction de notre relation au monde, en créant un contrepoint à une vision psychanalytique de l'expérience plutôt basée sur la recherche des origines.

Pour Deleuze « (...) les cartes de trajets sont essentielles à l'activité psychique (des enfants) » (p. 81), c'est une façon de situer notre corps dans l'espace, mais pas seulement en tant que dialogue espace-corps, mais plutôt comme une narrative qui construit notre subjectivité en relation à l'autre, à l'espace. Cette relation est très importante dans le cas d'enfants qui n'utilisent pas le langage, comme c'est le cas pour les enfants autistes, parce que leur mouvement dans un espace donné peut alors nous ouvrir à leur monde.



Nil et Guim tracent sur le sable du parc des « chemins »



C'est du moins ce que pensait Deligny, et Deleuze aussi. Dans ce sens, « La carte exprime l'identité du parcours et du parcouru. Elle se confond avec son objet, quand l'objet lui-même est en mouvement » (Deleuze, 1996, p. 81), une relation peut-être plus facile pour quelqu'un qui a du mal à créer des relations avec des personnes. Ce n'est pas pour rien que Deligny et son équipe ont trouvé dans le geste de cartographier et de calquer des façons de donner du sens à cette *tentative* de comprendre ou du moins accompagner ces enfants « hors du langage ».

*Ça me fait penser à mes propres enfants qui depuis leur tendre enfance tracent des sortes de cartes dans le sable, la terre, comme ça, intuitivement.*



Figure 8

Dernièrement, alors que Nil, 5 ans et demi, dessine des espaces reconnaissables – un paysage avec une maison, un camion sur une route, etc. – Guim, son frère jumeau, **cartographie** les espaces connus, la maison de Vilada, notre appartement, le gymnase de son école où il fait des activités physiques. Il ne représente pas tant ses déplacements dans cet espace, mais plutôt il place des éléments – objets et personnes – dans cet espace, les uns en relation avec les autres. Ces cartes sont toujours des espaces qui englobent des traits, des ronds, des chiffres et des lettres. Pourquoi fait-il ces cartes ? Peut-être cela le rassure-t-il ? Je devrais le lui demander...



Les cartes de Guim 1 (2018).

Figure 9



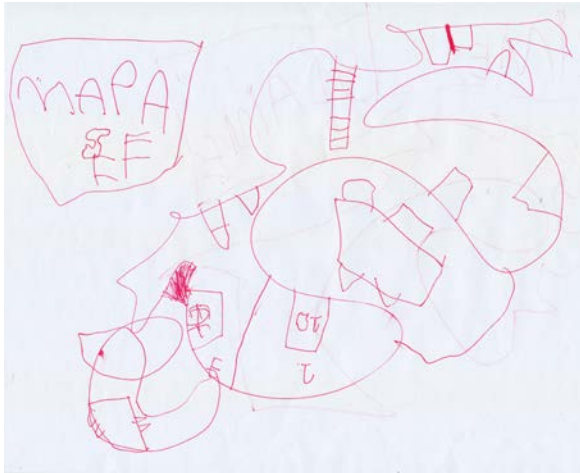
Les cartes de Guim 2 (2018).

Figure 10



*Aujourd’hui, justement, j’ai demandé à Guim si je pouvais utiliser ses cartes dans ma thèse ; il m’a dit que oui et m’a fait deux autres cartes sur la thèse, sur l’espace où en ce moment je fais ma thèse, mon atelier à « Experimentem amb l’art<sup>34</sup> ». Il a situé mon atelier et aussi ceux des autres artistes.*

<sup>34</sup> “Experimentem amb l’art” (EART) est un centre d’art et éducation situé dans le quartier de Gracia à Barcelone. L’équipe de EART travaille à partir des pratiques artistiques contemporaines et le processus de création comme des outils pour développer la capacité critique et créative des personnes. Ils offrent des activités pour enfants et familles, et organisent des activités dans les musées et dans écoles et louent des ateliers à des artistes qui naviguent entre le monde de l’art et de l’éducation. Voir la page Internet du centre : <http://www.experimentem.org/01eart/equip.html>.



Les cartes de Guim 3 (2018).

Figure 11



Les cartes de Guim 4 (2018).

Figure 12

Les cartes de Guim à la fois me font réfléchir sur son rapport à l'espace, sur comment son corps et son « soi » vivent l'espace qui l'entoure ; Guim a une nécessité de représenter les espaces connus. Ce qui est intéressant dans les cartes de Guim, c'est que les corps ne sont pas présents, ou plutôt, ils sont présents mais comme des lettres de l'alphabet, des noms comme « Ema » ou « Joanna » apparaissent, des chiffres et des formes, souvent rondes. Il place ces éléments dans des espaces qu'il trace et qui se connectent les uns aux autres, qu'il connecte les uns aux autres, son corps bien que absent visuellement est omniprésent, car c'est lui qui place les éléments. Ici, re-présenter signifie pour moi incarner cet espace, l'ordonner, donner un sens aux différents éléments, les situer. Ça me fait penser à mes propres cartes, des cartes remplies de mots, de flèches, de photos, de *post-its* que je place dans un espace donné, qui est mon monde, ma réalité. Les cartes, c'est « moi », et écrire/parler sur ces cartes, filmer/photographier/ré-assembler ces cartes, c'est justement faire cet exercice de communiquer ce qui se passe dans ces territoires que je construis/déconstruis, territoires intimes/subjectifs ? En fin de compte, rendre lisible/visible ce qui se passe dans ces cartes, aussi toucher l'autre, du moins un petit peu.

Un point important qu'apporte Deleuze en relation aux cartes/calques, est la question de la relation entre réalité et imaginaire—ou le « virtuel » comme il précise. Pour lui réalité et imaginaire sont les faces d'une même monnaie, car toute réalité est liée à l'imaginaire et vice-versa.

### IMAGINAIRE ET RÉEL

Un voyage réel manque par lui-même de la force de se réfléchir dans l'imagination ; et le voyage imaginaire n'a pas par lui-même la force, comme dit Proust, de se vérifier dans le réel. C'est pourquoi l'imaginaire et le réel doivent être plutôt comme deux parties juxtaposables ou superposables d'une même trajectoire, deux faces qui ne cessent de s'échanger, miroir mobile (Deleuze, 1997, p. 83).

Cette **juxtaposition** de différentes trajectoires crée un rapport à l'espace-temps très différent à une approche archéologique du savoir, qu'on retrouve par exemple dans le domaine de la psychanalyse. Deleuze (1997) propose une autre façon de construire la **relation espace-temps** : (...) il ne s'agit pas de la recherche d'une origine, mais une évaluation des *déplacements*. Chaque carte est une redistribution d'impasses et de percées, de seuils et de clôtures, qui va nécessairement de bas en haut. Ce n'est pas seulement une inversion de sens mais une différence de nature : l'inconscient n'a plus affaire à des personnes et à des objets, mais à des trajets et des devenir ; ce n'est plus un inconscient de commémoration, mais de mobilisation, dont les objets s'envolent plus qu'ils ne restent enfouis sous terre. » (p.83-84) Se déplacer, tracer, cartographier pour mieux se re-situer. Prise de conscience du corps dans l'espace et dans le mouvement, dans le déplacement. Me revient une séquence du film *Le moindre geste* (1962-72), réalisé par Fernand Deligny et co-réalisé par Josée Meneti et JeanPierre Daniel, que j'ai utilisée dans ma vidéo *Lignes de fugue* (2010). Dans cette séquence, on voit, à vol d'oiseau, deux enfants marcher sur un chemin ; à un certain moment, un des enfants prend un petit sentier et dérive. Dans ma vidéo, j'ai superposé la voix de Fernand Deligny, issue d'une entrevue radiophonique où il dit : « Il faut bien

tenter toujours de faire le contraire. On s'aperçoit que quand on fait le contraire on a des surprises. ».

Ici, avoir la liberté de pouvoir prendre le chemin qu'on veut, faire le contraire de ce que demandent les *autres* (l'autorité, l'institution, le système, la société, etc.), oser prendre des chemins différents, me semble une image qui résonne avec la façon de penser et de faire de Fernand Deligny, autant dans son travail avec les « enfants mutiques » (Bonardel, 1980, p. 196) que dans sa pensée et son écriture, que dans ses films.



Image fixe tirée de la vidéo "Lignes de fugue" (2010) de Joanna Empain qui montre un photogramme du film de Fernand Deligny, Josée Meneti et Jean-Pierre Daniel, *Le moindre Geste* (1962-72).

Figure 13

Numéro 3 des Cahiers de l'immuable de la revue Recherche (2018).



Figure 14

## Deligny : casser nos habitudes ! défier le cadre !

*Je relis un vieux numéro de la « Revue Recherches » qui date de novembre 1976. J'avais 5 ans quand cette revue est sortie. Ma mère se l'est achetée à cette époque, elle s'intéressait à ces autres façons de faire et d'apprendre. C'est en 2009, alors que je faisais une maîtrise en Arts et Education à l'Université de Barcelone, qu'elle m'a offert cet exemplaire que j'ai entre les mains ; c'est le numéro 3 d'une série appelée les « Cahiers de l'immuable », consacrés à la vie du « réseau Deligny » et à sa pensée. Le titre du numéro que j'ai entre les mains est « Au défaut du langage ».*

## L'IMMUABLE

« L'immuable, ils en veulent et nous transcrivons cela en : « il faut que chaque chose soit à sa place ». Il en faut de la quiétude mais l'immuable n'est pas l'immobilité. » (Deligny, 1976, p.11)

*Fernand Deligny (1913-1996) éducateur, penseur, écrivain, visionnaire et grand « créateur de circonstances » (lui-même se définissait ainsi) pour que l'imprévisible survienne, et comme ça pouvoir agir – sur ces circonstances – et non sur les individus. Je re-lis les articles de ce Numéro 3 des Cahiers de l'immuable de la revue Recherche. À la fois paroles de Fernand Deligny qui réfléchit sur l'expérience des Cévennes et le langage manquant (ou différent) de ces enfants qu'il accueille, des enfants autistes ; paroles d'autres aussi, récits d'expériences des présences proches<sup>35</sup> qui ont travaillé avec Deligny. Dans la revue, je retrouve des traces de « Rhizome » (1980) de Deleuze et Guattari ; dans un texte écrit par Fernand Deligny qui s'appelle Faire-part, la II<sup>ème</sup> partie de ce numéro 3 de la revue Recherche, il fait allusion au texte Rhizome :*

*J'écris : chiendent parce que ces jours-ci, un jardin se défriche à trois cent pas de ma fenêtre et que j'en entends parler de ce chiendent. Le dictionnaire me précise qu'il s'agit d'un nom vulgaire de plusieurs graminacées vivaces par leurs rhizomes très développés et nuisibles aux cultures.*

<sup>35</sup> Fernand Deligny s'est entouré non pas de professionnels de la santé, mais de personnes qui avaient le sens de l'humain, des personnes qui étaient prêtes à s'engager dans un projet différent, des ouvriers agricoles, travailleurs sociaux, marginaux.

## RHIZOME

Tel est le mot de couverture, l'enseigne en quelque sorte, d'un petit opuscule que Deleuze-Guattari m'envoie. Les cartes d'ici y sont traitées de méthode, alors que je préfère dire : pratique, en faisant remarquer que je ne mets pas d'S à ce mot là car pratiques elles ne le sont pas tellement, ni commodes. Je pourrais dire qu'il s'agit d'un ouvrage quelque peu ouvragé. (Deligny, 1976, p. 21)

<sup>36</sup> Expression qui vient de Fernand Deligny et qui, à mon sens, redonne à ces enfants le pouvoir d'être ce qu'ils sont et non ce que disent les adultes qu'ils sont...

Lignes d'erre, dans le Numéro 3 des *cahiers de l'immuable* de la revue Recherche, p. 19.

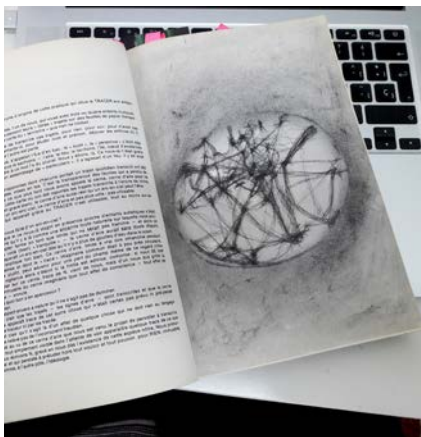


Figure 15

*Ici, on voit comment Fernand Deligny est pointilleux sur les mots employés, différence entre méthode et pratique. Lorsqu'il parle de cette pratique, il parle de la tentative qu'il a mise en place dans les Cévennes dans les années 60, ce réseau constitué de différents territoires comme Deligny les appellera, ce sont des fermes, ou des campements qui accueilleront ces enfants « en vacances du langage »<sup>36</sup> pour des séjours de quelques mois. Chaque territoire a ses particularités, élevage de moutons, de chèvres ou de poules, potager, vignes, etc. Et les enfants suivent le quotidien de ces lieux, font partie de cette réalité. Laisser vivre est une des seules indications. À partir de là chaque jour se construit à sa mesure, selon les aléas du temps, des saisons, des besoins. Couper du bois pour cuisiner et pour se réchauffer, construire des abris, faire la vaisselle et la lessive, s'occuper des animaux, etc. La seule contrainte des **présence proches** est de **cartographier** l'espace et y inscrire régulièrement les déplacements des enfants (par la suite, ils ajouteront aussi les déplacements des adultes) sur des calques. Ce sont ces cartes qui me fascinent.*

Une des observations que font Deligny et les « présences proches » qui l'accompagnent, c'est qu'en superposant jour après jour les **lignes d'erre**, parcours des enfants autistes, il se rendent compte que les enfants tracent leurs propres limites, pas besoin de murs ni de barrières pour les contenir. Pas besoin de limites artificielles, car les limites, nos limites, se construisent dans le faire, le vivre, dans se déplacer que constitue l'exercice de cartographier :

A simplement transcrire, transposer une sensation ou un événement, on perdrait de vue la véritable démarche des cartes qui est tracer et grâce à des tracés scrupuleux s'apercevoir de tout autre chose que ce qu'on a voulu y mettre. Par exemple au début nous tracions simplement les lignes d'erre des gamins. Puis par je ne sais trop quel réflexe, nous nous sommes mis à tracer nos propres trajets et ce n'est que des mois après qu'a pu apparaître l'importance du nœud de nos trajets. C'est là la différence entre tracer une sensation et tracer pour permettre qu'apparaisse tout autre chose que du ressenti (Deligny, 1976, p. 11).

Je passe toute une après-midi à lire ces textes qui parlent d'une autre façon de faire avec les enfants autistes, d'une autre façon de percevoir – et de construire – notre/leur relation au monde.

De cette lecture de mots résonnent,

CORPS QUI SE DEPLACENT  
ERRANCES  
DERIVES  
LIMITES  
LIGNES D'ERRES  
CARTES  
CAMPEMENTS  
TERRITOIRES  
QUOTIDIEN  
CAMPEMENTS



*Relation entre les différents corps et l'espace, dans les aires de séjour où vivaient ces enfants qui séjournaient dans les Cévennes.*

*Deligny, me permet de **penser et de faire autrement**, plus **librement**. Sa pensée me permet aussi de croire que tout être vivant, même ceux qui n'ont pas le langage (ou qui ont un autre langage), ces « enfants mutiques » comme il les appelle, créent leur propre système d'existence en relation à l'autre – aux autres – qui sont aussi valables que les nôtres, si le contexte le permet. Ceci me fait penser aux espaces d'apprentissage, à ce que l'on appelle éducation – comme domaine – et pédagogie (l'art d'enseigner l'éducation) – comme système. Deligny met lui aussi en place un système qui cadre, mais autrement, c'est cet **autrement** qui m'intéresse ; tracer les lignes d'erre, cet exercice qui témoigne du déplacement de ces enfants, de leur façon d'arpenter et à la fois de construire leur propre territoire, toujours en relation avec les personnes et les objets qui les entourent. Re/construire leur propre « soi » à travers leur relation (libre) avec le monde, avec la nature (et non enfermés dans des institutions).*

*Barcelone, 2016*

Françoise Bonardel<sup>37</sup>, fait une intéressante analyse du travail de Deligny, et particulièrement des **lignes d'erre** et des **cartes** que Deligny a mises en pratique pour mieux comprendre ces « enfants mutiques » :

Ce que les cartes révèlent, à travers les nombreux tracés et le transcrit qui en est fait, là où l'enchevêtrement des « lignes d'erre » et des trajets coutumiers constitue un « lieu-chevêtre », c'est l'existence d'un « corps commun », d'un « Nous primordial », qui ne saurait être ramené à un nœud de désirs inconscients comme le voudrait la psychanalyse, ni à un héritage de dispositions innées ; c'est bien plutôt « ce quelque chose on nous qui échappe au conjugable », ainsi que tente de le définir Deligny, ou encore ce “ fonds commun autiste que nous avons tous on permanence” (Bonardel , 1980, p. 194).

Me résonne cette phrase empruntée à Deligny et ses *compagnons de dérive*<sup>38</sup>: « Ce quelque chose en nous qui échappe au conjugable ». Conjugable dans le sens relationnel, du « je » au « tu », au « il/elle », au « nous », au « vous » et aux « ils/elles ». Deligny met en place un système qui dans le fond provoque déplacement du regard (et du corps bien sûr) pour se questionner lui-même (et ses compagnons de dérive) sur ce que signifie « être » dans notre société. Ce déplacement vers l'autre qui n'a pas de « soi » provoque un changement dans la relation ; ainsi,

(Deligny) s'interroge plutôt sur ce qui peut bien leur manquer, à lui et à ses compagnons, pour être à ce point inexistants aux yeux de ces enfants-là. Et c'est là que la carte va jouer son rôle essentiel. La « personne » ne peut plus être désignée par ce qu'elle est (nom, personnalité, aptitudes intellectuelles réduits à néant par la psychose), mais par ce qui a lieu « à travers Elle ». (...) La « personne » ne peut plus être désignée par ce qu'elle est (nom, personnalité, aptitudes intellectuelles réduits à néant par la psychose), mais par ce qui « a lieu » à travers Elle. Nous assistons alors à l'étonnante substitution

<sup>37</sup> Philosophe intéressé par les philosophies bouddhistes, à l'alchimie et autres courant de pensée ésotérique comme l'hermétisme.

<sup>38</sup> Françoise Bonardel utilise cette expression que j'emprunte pour parler de Deligny et des personnes qui l'ont accompagné dans cette expérience dans les Cévennes.

d'une topographie et topologie à l'habituelle et ici inopérante psychologie (Bonardel, 1980, p. 194).

Ce basculement du *regard* provoqué par la réalisation de ces **cartes**, ces « lignes d'erre » feront émerger ce qui a lieu, vont aider à porter l'attention sur les événements qui surgissent des enfants, ces espace-temps où l'enfant se déplace, prend une décision, s'arrête, se balance, reprend son chemin, et ainsi de suite.

Ainsi selon Bonardel, c'est dans ce travail de « tracer et de transcrire » que la relation se construit *avec les autres* par l'intermédiaire des choses (objets, animaux, humains) dans un espace donné. Ce balancement du regard vers l'espace qui nous entoure et la relation que l'on construit avec cet espace, sont à mon avis très importants car ils nous permettent d'aller voir au-delà des relations humaines, donnant vie à ce qui nous entoure, à ces choses qui ont un effet sur la manière dont on construit notre relation avec l'espace, et donc avec le monde, la société dans laquelle nous vivons.



## DD<sup>39</sup>: une anti-méthodologie ?

<sup>39</sup> PDD=DelignyDeleuze

Laisser vivre, laisser faire, aussi se laisser aller, se laisser porter par les besoins, les intuitions, les désirs... tout le contraire de ce que nous enseigne la société occidentale actuelle... Pour revenir à ma question de départ en relation à « L'expérience Deligny » et à ma fascination pour ces cartes et tout ce qui se brode autour – les écrits de Deligny, mais aussi toutes les autres résonances/réflexions autour de ce projet –, ce qui m'intéresse est tout d'abord cette méthodologie, ou mieux dit *anti-méthodologie* qu'il développe. Ce *laisser faire* de Deligny, me fait penser à la résistance que je ressens dans mon projet de thèse lorsque je me confronte aux différents CADRES de la recherche. Cadre théorique, cadre méthodologique, résultats... ces espaces fermés dans lesquels tout doit s'y retrouver, une idée porte à l'autre, la linéarité de la pensée. Justement, comment défier cette rigidité, cette linéarité ? Ces espaces qu'on cerne ne peuvent-ils pas se construire comme des espaces ouverts qui, à la fois, se délimitent pour pouvoir y voir (ou percevoir) plus clair, mais qui aussi défient ces limites pour mieux les (re) construire ? Alors, pourquoi ne pas défier ces cadres, les penser autrement en tentant de rompre avec cette pensée linéaire ou/et circulaire–arborescente, réticulaire dont Deleuze et Guattari (1980) parlent (continuellement) ? Pourquoi ne pas tenter de défaire cet ordre chronologique et généalogique des événements et pointer le regard vers ce qui n'est pas toujours évident à voir ; considérer la singularité de ce regard comme une façon de rendre compte de la réalité, une réalité qui en constant changement. Un défi par rapport aux règles académiques ? Oui, peut-être. Mais surtout un défi en relation à

mes propres façons de faire et de penser qui, paradoxalement, tentent constamment de « rentrer dans le cadre » ! C'est à partir d'une certaine sensation de confusion et de chaos, et pourquoi m'en cacher, de peur, que je tente de me soumettre à cette non-méthodologie inspirée en partie par l'expérience de Fernand Deligny et aussi la pensée de Deleuze. Expérimenter de nouvelles façons de faire, y inclure la pensée des autres, l'expérience des autres, éviter de systématiser, de répéter, de calquer, faire et défaire et refaire et défaire « et... et... et... » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 36). Toujours aller plus loin, mais différemment.

N'est-ce pas cela qui faisait avancer Deligny dans son travail ? N'est-ce pas cela qui attira et inspira Deleuze et Guattari à développer une pensée « rhizomatique » (Mille Plateaux, 1980) ? Expérimenter de nouvelles façons de faire avec la pensée des autres, éviter de systématiser, de répéter, de calquer, faire et défaire et refaire et défaire et... ! Toujours aller plus loin, mais différemment.

Construire cette confiance qui va au-delà de l'angoisse du chaos, cette impression de pièces éparpillées qui n'ont pas encore trouvé leur place dans l'engrenage, dans ce mécanisme qu'est LA RECHERCHE. Cette confiance, je la construis par l'entremise des auteurs mentionnés, à travers leur expérience, et surtout par ma capacité d'incarner leur penser/faire, capacité qui prend forme dans l'expérimentation, dans le questionnement constant (parfois très lassant) et dans la confiance que c'est dans le faire que l'on construit notre territoire. Tout un processus que se fait peu à peu, et en rembobinant souvent.

Pour modifier nos façons-de-faire, il faut d'abord les identifier, les reconnaître – en fait, les accepter, les aimer, les respecter.

Pour remettre en question ces façons-de-faire, il faut aussi les détester, les rejeter, les vomir, les laisser partir ; c'est ainsi qu'on fera une place à d'autres façons-de-faire. C'est une démarche longue et parfois pénible car elle est en étroite relation avec notre « soi », ce soi profond, cette identité que l'on pense pure (ou authentique) et qui, en fait, s'avère une « construction pas toujours désirée », une façon d'être calquée sur l'autre-que-je-pense-que je-suis (ou que-je-pense-que-les-autres-veulent que je sois). C'est une démarche lente mais qui ouvre à tout un éventail de nouvelles possibilités, de nouvelles façons de faire plus proches à nous et donc plus proches au monde, ou encore mieux du monde.

*Aux tout débuts de ce processus de recherche, je suis allée voir une pièce de théâtre de Wajdi Mouawad, auteur, metteur en scène et comédien canadien d'origine libanaise qui a vécu en France et au Québec. Son titre : SEULS. L'histoire : "Harwan, un étudiant montréalais d'une trentaine d'année, sur le point de soutenir sa thèse, se retrouve, suite à une série d'événements profondément banals, enfermé une nuit durant dans une des salles du Musée de l'Hermitage à Saint-Pétersbourg. La nuit sera longue." (Wajdi Mouawad, page Internet : <http://www.wajdimouawad.fr/spectacles/seuls>). Cette pièce m'a profondément touchée, pas tant à cause du récit (bien que certaines parties se relient à mon propre vécu), mais plutôt par rapport à la manière dont Wajdi Mouawad traite du thème de la **solitude**, la solitude comme une occasion de reprendre contact avec nous-mêmes ; aussi la solitude comme notre pire ennemi, qui fait surgir nos démons et nos fantômes. Mouawad est sur scène tout seul, une heure et demie de spectacle solo, intensément seul, car la pièce est très intense. Cette pièce traite aussi du processus de création, du moins de mon point de vue, de comment celui-ci est imprégné de nos petites et grandes histoires, de notre vécu. J'apprends qu'il y a un livre*

sur la pièce, pas le scénario de la pièce mais un livre qui parle du processus de création de la pièce. Je l'achète et je « tombe en amour » ! Je dis à ma directrice de thèse que je veux faire une thèse comme ça, comme le livre de Wajdi Mouawad. On n'en a plus jamais reparlé. J'ai laissé tomber l'idée, car une thèse n'est pas un livre. Mais je tiens à revenir sur cette idée, car ma thèse a beaucoup à voir avec le processus de création. Le processus de création d'une artiste-vidéaste qui fait une recherche sur comment l'expérimentation avec l'image mouvement peut devenir un espace potentiel pour construire/dé-construire/re-construire/ré-flechir sur la construction de l'identité, sur la manière dont on vit nos relations avec les autres, comment on les gère, comment on les transforme. Ça me fait revenir à Deligny et Deleuze et Guattari, trouver des espaces où faire les « choses » différemment...

Dans le livre « Seul », l'auteur Wajdi Mouawad se met à l'épreuve et décide d'expérimenter une façon différente d'écrire une pièce. Il propose à son équipe de faire un travail collectif ; peu à peu il trouvera une façon de rompre avec ses façons de faire du théâtre ; des paroles de son livre raisonnent :

*On ne change pas la position d'un corps simplement en le redressant pendant quelques minutes, on ne change pas sa respiration comme ça. Pour cela, il faut une aventure. Il faut partir sur la Lune. Il faut tomber de haut. Il faut mourir, casser l'outil qui nous a permis de survivre jusque-là, il faut le haïr, le tuer même, le manger, le mâcher, le digérer, le chier et le regarder pourrir. (Mouawad, 2008, p11).*

Au début de ce livre apparaît le mot POLYPHONIE, comme une polyphonie d'écriture (p.12). Cette idée de polyphonie attire mon attention, me fait penser à la notion de **dialogisme** qui est cette interaction entre différentes voix/corps, nos différentes voix mais aussi celles des « autres ».



*Mais d'abord, pour lui que signifie cette polyphonie d'écriture ? Je cite les paroles de Charlotte Facet, la dramaturge de ce spectacle :*

*« L'écriture ici n'est pas seulement « les mots » écrits par Wajdi ; elle est aussi les projections vidéo qu'il a tournées, les sons qu'il a captés, les voix qu'il a enregistrées. Tout cela est l'écriture du spectacle » (Mouawad, 2008, p12) ; et alors Mouawad entame une liste de toutes ces écritures, je cite :*

*« Polyphonie par :*

*- Les mots ;*

*- Les images vidéo ;*

*- Les sons de situation (téléphone, répondeur, réacteur d'avion, etc.) ;*

*- Les sons atmosphériques (souffle, grésillement, tapotement, etc.) ;*

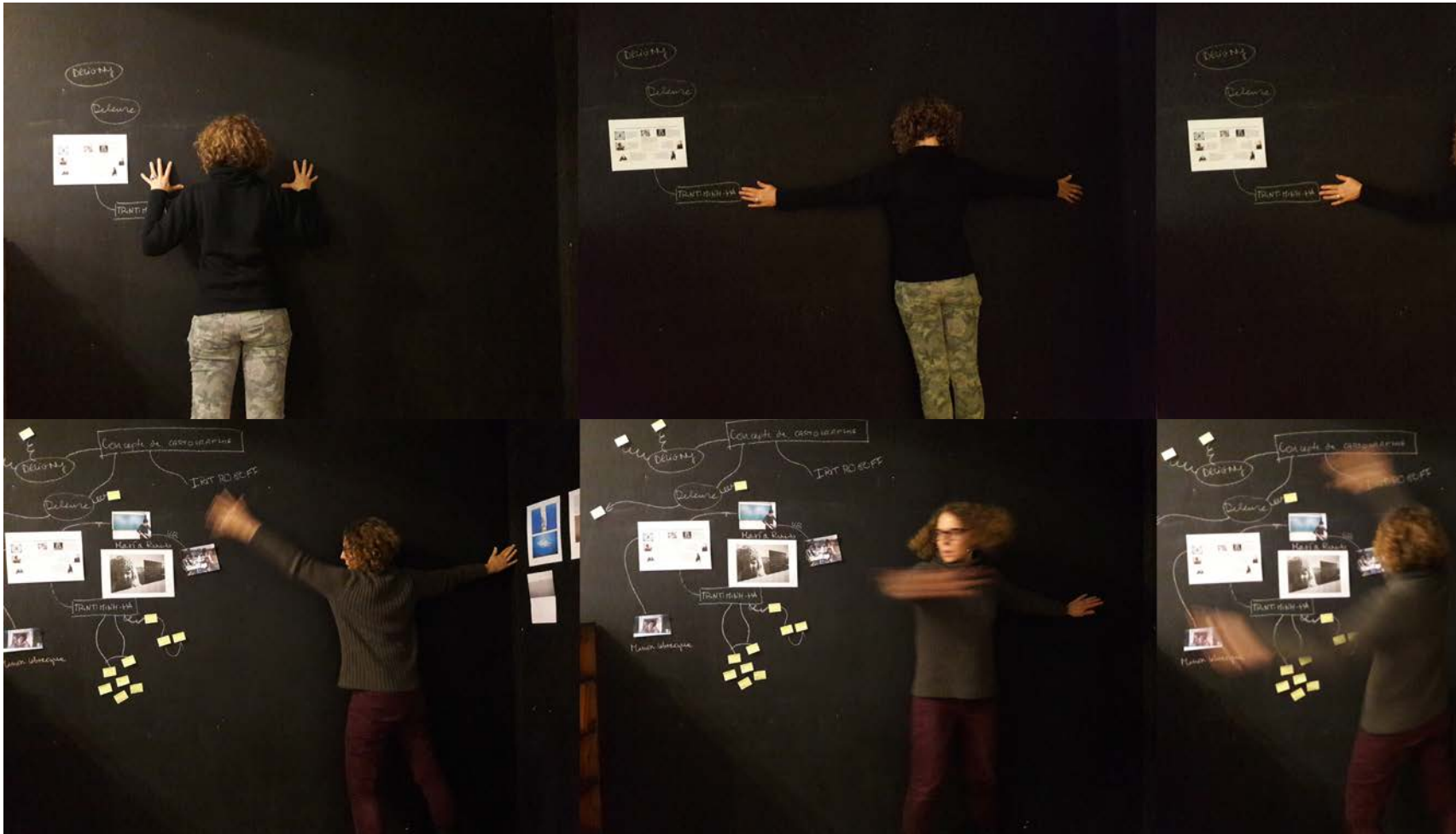
*- La musique ;*

*- La lumière ;*

*- Les costumes ;*

*- Les silences ; » (Mouawad, 2008, p. 12)*

*C'est dans la complexité que l'écrivain, l'auteur de ce livre, construira le récit d'un processus dans lequel entrent en jeu différentes dimensions, espaces, matériels et personnes.*



Créer une relation avec la théorie, l'incarner.



Figure 16

*C'est vrai je ne fais pas une pièce de théâtre ; c'est vrai je ne fais pas une vidéo, ni une œuvre d'art ; je fais une thèse. Mais cette thèse est aussi une écriture, et elle est aussi polyphonique car depuis le début de ce travail de recherche, je collectionne, non seulement des voix d'auteurs, des ouvrages théoriques et méthodologiques, des conversations enregistrées avec deux artistes, beaucoup d'images, des photos, des vidéos qui documentent, parlent et recueillent toutes ces évidences de rencontres, de projections vidéo, d'expositions. Aussi, je collectionne mes propres paroles au jour le jour de la thèse ; parfois par écrit, parfois tout simplement par une image fixe, témoin de mes déplacements, de tous ces lieux qui nourrissent la thèse, de toutes ces rencontres qui se font et se défont au sein de la thèse ; aussi je filme, comme j'ai toujours filmé, d'une façon intuitive sans trop de scénario, la caméra est très subjective et elle se balade parfois de mains en mains.*

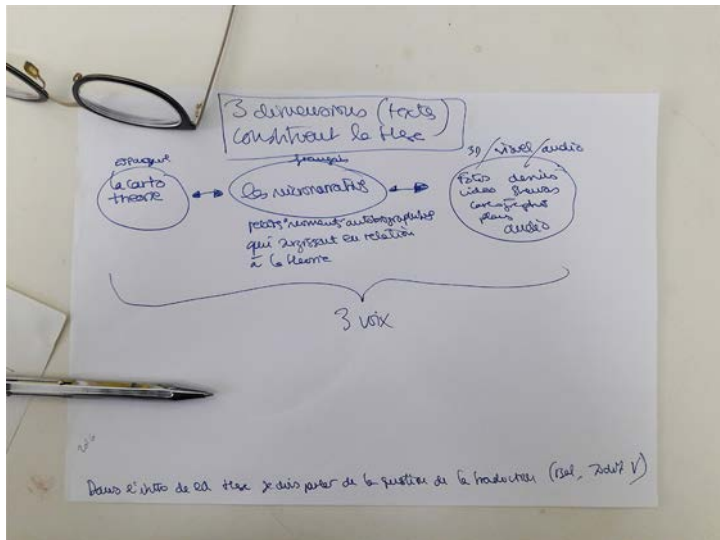
*Arrive à présent la question de quoi faire avec tout cela ? Comment re-constituer ce parcours fait d'auteurs, de lectures, de déplacements, de voyages, de conversations, de crises, de rencontres et aussi de malentendus, car quand la peur s'immisce dans le processus, les doutes envahissent l'espace de création.*

*Barcelone, 2016*



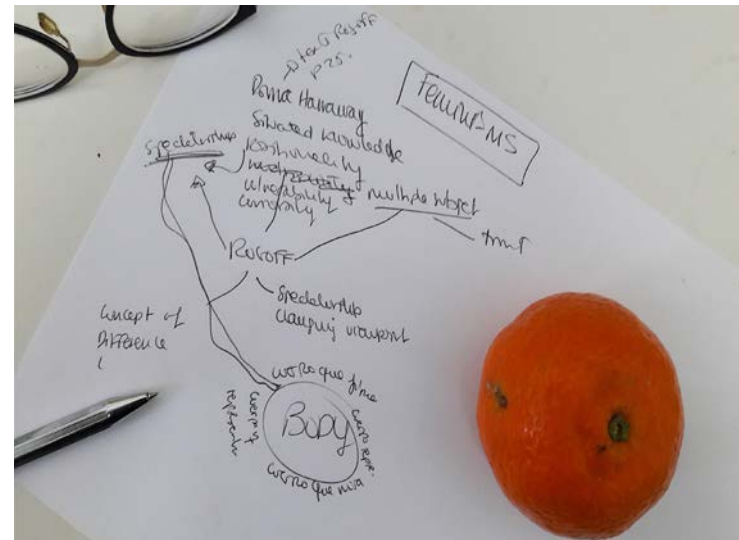
### 3. « ALBUM » DE CARTOGRAPHIES





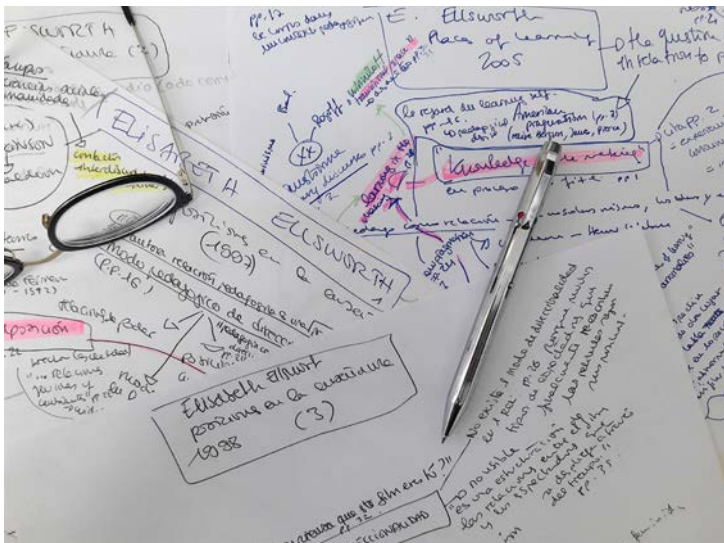
Les différentes voix de la thèse (2016).

Figure 19



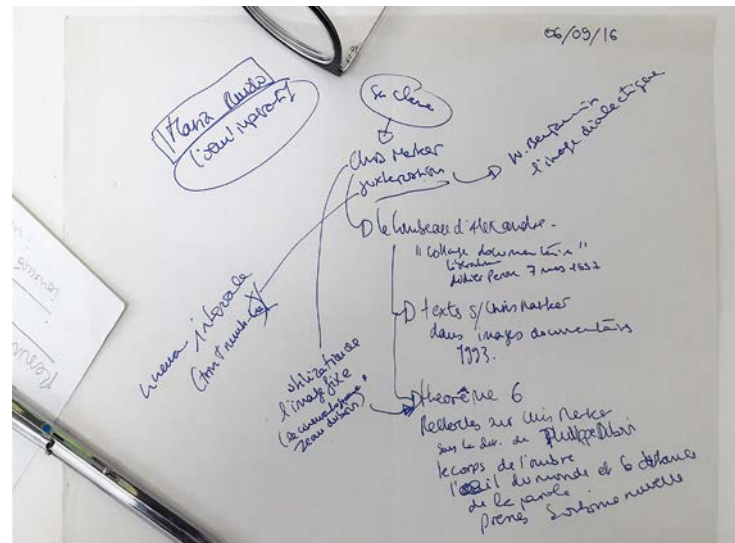
Cartographier la relation féminisme et corps (2016).

Figure 20



Organiser les idées autour d'Elizabeth Ellsworth (2016).

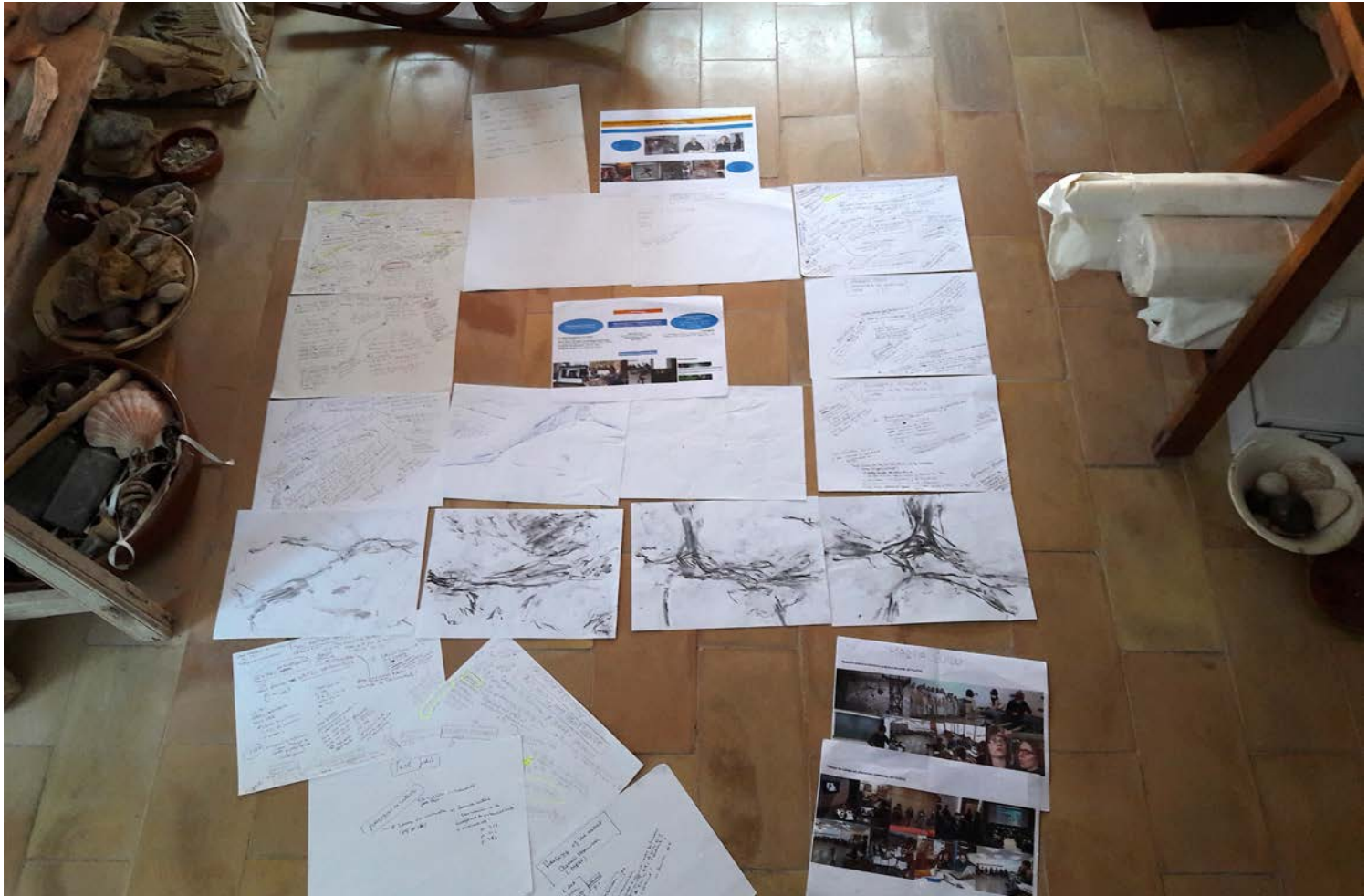
Figure 21



María Ruido, créer des connexions (2016).

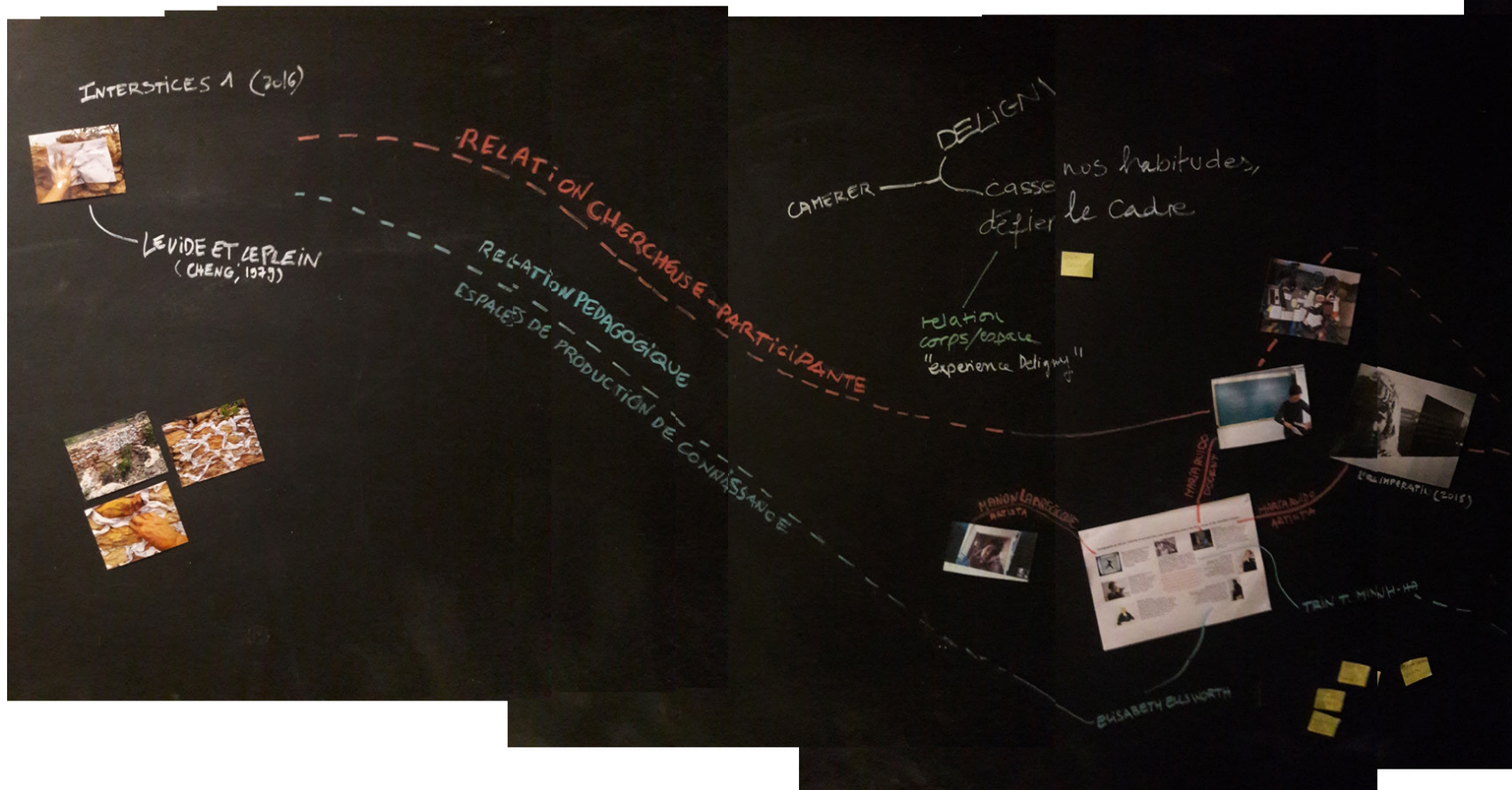
Figure 22





Multiples connexions (2016).

Figure 23



Montage photo de la cartographie sur le mur de mon atelier (2018).

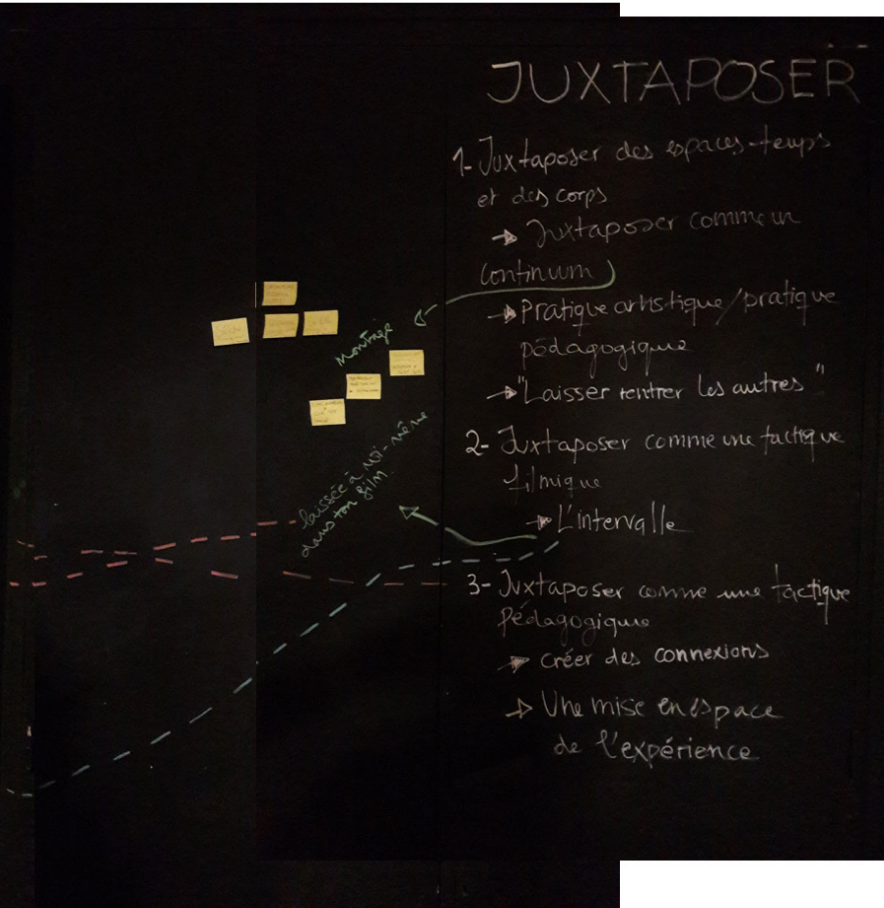
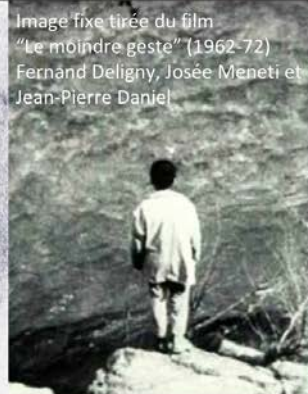
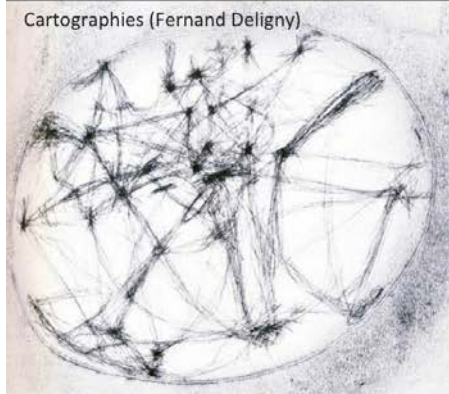


Figure 24



Façons de penser  
Façons de faire



Cartographie finale des auteurs clés de  
la thèse (2018).



Figure 25



POUR FINIR





Mon point de départ de la partie que j'appelle **CARTOGRAPHIER** a été de construire à partir d'une conversation (fictive) entre cinq auteurs sur ce que j'appelle les **visualités critiques**. La conversation a tourné autour de la manière dont ces auteurs élaborent leur pensée et leurs façons de faire dans le domaine des visualités contemporaines ; c'est-à-dire comme elles construisent leur relation avec le monde des images, comment elles travaillent les images, comment elles parlent des images. Une fois terminée la construction de cette conversation, je me propose de revenir en arrière. REWIND. REMBOBINER. Revenir à comment cette conversation a pris forme. Ici **CARTOGRAPHIER** (re)prend son sens. Car c'est dans le geste de cartographier que cette conversation entre Mieke Bal, Irit Rogoff, Trinh T. Minh-ha, Elizabeth Ellsworth et moi-même a pu se construire. **CARTOGRAPHIER** comme une façon de déplier dans l'espace des temps constitués de ces rencontres avec la théorie, mais aussi avec l'expérience, les personnes, les choses, les connexions, mais aussi des égarements et d'incomptables incertitudes.

Le voyage se poursuit ; un voyage dont le point de départ est clair mais le point d'arrivée pas du tout. Les notions d'espace-temps et corps en relation aux pratiques expérimentales de l'image en mouvement sont clés dans la réalisation de ce voyage, car c'est à travers ces notions et ces pratiques artistiques que ce voyage trouve son sens.

**Corps** de l'artiste/chercheuse/éducatrice qui, dans une position mouvante et souvent hésitante, filme, écrit, prend des photos, mais aussi monte, assemble et juxtapose tout ce matériel recueilli.

**Corps** des participantes, qui se positionnent en relation à *l'autre*, à cet *autre* artiste/chercheuse/éducatrice, mais aussi à tous les éléments qui font partie de ce processus, les contraintes de temps, d'espace, de technologies – ici la caméra vidéo, le *cellulaire*, l'enregistreuse audio, comme des dispositifs de capture d'images, de sons, de mouvements, de relations.

**Corps** des agents liés au doctorat qui sont en relation avec ce processus de recherche – Montse, ma directrice de thèse, Fernando, mon autre directeur de thèse, Jaume, Lourdes et Marta, les membres de ma commission d'évaluation, Kris Rutten, mon superviseur à l'université de Gand, les participantes à cette recherche María Ruido et ses étudiants – Ona, Roc, Sergio, Pol, Gemma et bien d'autres –, et Manon Labrecque, etc.

Tous ces éléments sont en jeu dans la construction de ce processus de recherche, tous ces regards – positionnés et incarnés – produisent de nouvelles relations et des nouvelles significations qui affectent cette recherche qui se situe dans un **espace-temps** donné : BARCELONE 20142018.

Aussi les **temps** et les **espaces** de la thèse qui se contaminent des autres sphères de la vie, la famille, les enfants, le couple, les amis...

J'appelle tous ces éléments des *corps-présences*.

<sup>40</sup> Je mentionne juste Deleuze quand je devrais ajouter Guattari, car un des concepts clés que j'utilise qui est le « rhizome » a été pensé par les deux auteurs, mais je me centre beaucoup plus sur la pensée de Gilles Deleuze, ce qui met la plupart du temps Félix Guattari en second plan.

A ces **façons de faire et de penser**, de ces théoriciennes et de ces corps/présences, s'ajoutent les **façons de créer des connexions** de Gilles Deleuze<sup>40</sup> et de Fernand Deligny. Ces deux penseurs et faiseurs de circonstances rendent possible un certain ordre dans cet amalgame de relations/connexions/résonances.

Comme chercheuse/artiste/éducatrice féministe, je me demande comment les visualités contemporaines, et particulièrement les pratiques expérimentales de l'image en mouvement peuvent nous aider à questionner, subvertir les langages dominants et stéréotypés, pour en inventer d'autres dans la réflexivité – en tenant compte de l'autre – ; désamorcer une conception du monde dominé par les dualismes, les comparaisons et la distanciation, faciliter les rencontres, les connexions et comme Donna Haraway le dirait « les hybridations », ce rapprochement entre ce qui est humain et pas humain, entre ce qui est matériel et immatériel ; et ne rien prendre pour acquis, car rien n'est permanent et tout est en constant changement. Et donc comment s'articule tout cela avec mon *devenir* artiste/chercheuse/éducatrice féministe ? Comment cette positionnalité se construit-elle et surtout s'incarne-t-elle, et qu'apporte-t-elle à cette recherche qui tente de lier le pédagogique au filmique ? Comment les pratiques cinématographiques/vidéographiques expérimentales actuelles – de la vidéo d'art au cinéma expérimental, des pratiques cinéma/vidéo activistes aux pratiques performatives, de l'installation vidéo au *expanded cinéma* – travaillent à la question de la relation sujet/objet ? Et qu'est-ce que l'on peut apprendre de ces pratiques pour travailler la construction de nos subjectivités en relation aux *autres* et au bombardement d'information que nous subissons dans notre quotidien ?



## Références bibliographiques « CARTOGRAPHIER »

Alvarez Toledo, S. (ed.). (2013). *Lignes d'erre et Cartes. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969–1979*. Paris: L'Arachnéen.

Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados, análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Ediciones Akal.

Bal, M. (2015a). Documenting What? Auto-Theory and Migratory Aesthetics. Dans A. Juhasz et A. Lebow (dir.) *A Companion to Contemporary Documentary Film* de A. Juhasz et A. Lebow (dir.), Wiley-Blackwell Editors, 124-144. doi: 10.1002/9781118884584.ch6

Bal, M. (2015b). Presentaciones Especiales: Retrospectiva Fílmica de Mieke Bal. Repéré à <https://17edu.org/wp-content/uploads/2016/09/17MEDIOS-2015-025.pdf>

Bal, M. (2002/2009). *Conceptos Viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.

Bedin da costa, L. (2014). Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV - Santa Maria*,7(2), 66–77.

Bonnardel, F. (1980). Lignes d'erre. Dans Centre Georges Pompidou, *Cartes et Figures de la Terre*, pp. 194–196. Paris : Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle.

Bourdier, J-P. (producteur) et Minh-ha, T.T. (réalisatrice). (1992). *Surname Viet Given Name Nam* [Film cinématographique].

Bryson, N. (2001). Art and intersubjectivity. Dans M. Bal *Looking in: The Art of Viewing*. Amsterdam: G+B Arts International Imprint.

Coleman, R. et Ringrose, R. (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinbrugh : Edinburgh, University Press.

de Certeau, M. (1990 [1984]). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris: Editions Gallimard.

Deleuze, G. (1998) Qu'est-ce l'acte de création ?. Dans *Trafic*, 27, 133–142.

Deleuze, G. (1997-2003). *Pourparlers*. Paris : Édition de Minuit.

Deleuze, G. (1993). *Critique et Clinique*. Paris: Éditions de Minuit.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.

Deligny, F., Meneti, J. Et Daniel, J.P. (1962–72). *Le moindre geste* [Film cinématographique]. France.

Deligny, F. (1976). Au défaut du langage. *Revue Recherches, Cahiers de l'immuable* (3)24.

Derrida, J. (1968). La Différance. Dans Foucault et al., *Théorie d'ensemble*, 41-66. Paris: Seuil.

Ellsworth E. et J. Kruse J. (2018). Repéré à <http://smudgestudio.org/smudge/resume/resume.html>

Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New-York: Teachers College Press.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressives myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review* 59(3), 297–324.

Empain, J. (2010). *Lignes de fugue* [Vidéo Expérimental]. Montréal, Québec: Groupe Intervention Vidéo.

Foucault (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.

Gore, J. (1992). What We Can Do For You! What Can “We” Do For “You”? Dans C. Luke et J. Gore, *Feminism and Critical Pedagogy* (p. 54–73).

Grzanic, M. et Minh-ha, TT. (2010). *Inappropriate/d Artificiality*. Repéré à <http://trinhminhha.squarespace.com/inappropriated-artificiality/>

Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121–163.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

Haraway, D. (1991-1995). *Ciencias, Ciborg y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes, propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.

Jones, A. (2003). Introduction. Concerning the intersection of feminism and visual

culture. En A. Jones (ed.), *The Feminism and Visual Culture Reader* 1–7). New York: Routledge.

Lather, Patti, 2000, “Against Empathy, Voice and Authenticity.” Dans *Transgressive Methodology*,” special issue of *Women, Gender and Research*, V. 4. Copenhagen, 16–25. Reprinted in *Voice in Qualitative Inquiry*, Alecia Youngblood Jackson and Lisa Mazzei, eds. London: Routledge, 2009, 17–26.

Lather, P.(2009). Getting Lost: Social Science and/as Philosophy. *Educational Studies*, 45(4), 342–357.

Luke, C. (1992). Feminists Politics In Radical Pedagogy. Dans C. Luke et J. Gore, *Feminism and Critical Pedagogy* (p. 25–53).

Luke, C. et Gore, J. (1992). *Feminism and Critical Pedagogy*. New York : Routledge.

Mazzei, L. A. et McCoy, K. (2010). Thinking with Deleuze in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 503–509. doi: 10.1080/09518398.2010.500634

Minh-Ha, T.T. (1999). *Cinema Interval*. New York : Routledge.

Minh-ha, T.T. (1992). *Framed Framer*. New York: Routledge.

Minh-ha, T.T. (1986-87). She: the inappropriate/d other. *Discourse*, 8, 11–38.

Mirzoeff, N. (1998). *The visual culture reader*. New York : Routledge.

Mouawad, W. (2018). *Seuls*. Reperé à <http://www.wajdimouawad.fr/spectacles/seuls>)

Mouawad, W. (2008). *Seuls. Chemin, textes et peintures*. Montréal: Leméac Éditeur et



Paris: Actes Sud.

Mulvey, L. (1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. Dans L. Braudy and M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism: Introductory Readings* (pp. 833–844). New York: Oxford University Press.

Perry, M. Y Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in pedagogy Research, Investigating the Possibility of the Body in the Curriculum Experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 62–75.

Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.

Romero Bachiller, C. et Garcia Dauder, S. (2002). Rompiendo viejos dualismos: de las (im)posibilidades de la articulación. Dans *Athenea Digital: Revista de Pensamiento Investigacion Social* 2, 42-61. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-64635>

Rodrigo, J. (2007). Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias (hacia la producción de políticas culturales insurgentes). Dans J. Rodrigo (coord.), *Prácticas dialógicas, intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica* (p. 148-157). Palma de Mallorca: Fundación Es Baluard.

Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography's Visual Culture*. London : Routledge.

Rose, G. (2007) *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London; Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Sturken, M. and Lisa Cartwright (2001). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press.

Torres, H. (2018, 7 février). *El pensamiento tentacular de Donna Haraway, una*

*aproximación* [Présentation PowerPoint]. Document inédit, Institut d'Humanitats de Barcelona.





(RA)CONTer



# 1. SITUER LE CORPS POUR SITUER LES VOIX





Dire quelque chose en son nom propre, c'est très curieux ; car ce n'est pas du tout au moment où l'on se prend pour un moi, une personne ou un sujet, qu'on parle en son nom. Au contraire, un individu acquiert un véritable nom propre, à l'issue du plus sévère exercice de dépersonnalisation, quand il s'ouvre aux multiplicités qui le traversent de part en part, aux intensités qui le parcourent. Le nom comme appréhension instantanée d'une telle multiplicité intensive, c'est l'opposé de la dépersonnalisation opérée par l'histoire de la philosophie, une dépersonnalisation d'amour et non de soumission. On parle du fond de ce qu'on ne sait pas, du fond de son propre sous-développement à soi (Deleuze, 1972-1990, p. 15–16)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Deleuze ici parle en relation à la pensée de Nietzsche et à ce que lui a apporté ce philosophe.



Me revient cette séquence de la vidéo *Lignes de fugue*, vidéo que j'ai réalisé en 2010, une séquence qui en fait fait partie du film *Le Moindre Geste* (1962-72) réalisé par Fernand Deligny, Josée Meneti et Jean-Pierre Daniel.

Figure 1

## Mieux me connaître pour mieux me situer

Je commence cette partie avec une citation de Gilles Deleuze, citation qui résume, à mon sens, la complexité de partager une expérimentation/recherche/apprentissage, en fait, (ra)conter à « l'autre » comment tout ça s'est élaboré/tracé. Complexité aussi en relation aux « rencontres », ces autres voix/corps qui se sont jointes à ce parcours—des lectures, des films qu'on voit, des individus qui nous parlent d'auteurs, aussi de films et d'expériences, etc.— qui se greffent et m'affectent dans ce cheminement. Des rencontres qui nous font parfois accélérer, mais aussi ralentir, bifurquer et revenir en arrière, et d'autres fois bloquer, une pause pour repenser ce chemin, mais aussi un moment pour prendre de l'élan telle une skieuse sur le point d'entreprendre sa descente sur la rampe pour faire un saut ? Drôle d'image mais je m'y vois, tension de départ pour entreprendre un saut, en fin de compte voler, ce moment de liberté, et atterrir, le mieux qu'on peut pour poursuivre ce chemin, et ça à l'infini !

Je commence par ces paroles de Gilles Deleuze, car elles aussi font écho à une conversation que je viens juste d'avoir avec Montse, ma directrice de thèse. Une conversation qui tournait autour de cet « exercice de dépersonnalisation » comme le dit Deleuze, devenir une multiplicité, et surtout être capable de la **(ra)conter** se « tracer », rendre claires les connexions ainsi que les apports.

Ainsi, je me centrerais sur ces éléments que j'ai rencontrés dans ce parcours, éléments qui confirment également que la frontière entre la théorie et la mise en pratique de

cette théorie est nébuleuse, car l'une est liée à l'autre, un mouvement qui demande aussi un constant « se resituer ».

Trouver ma place dans cette recherche en relation à « l'autre »—les participantes, mais aussi la théorie, les auteurs qui m'accompagnent dans ce processus, ces autres auteurs qui se greffent par connexions mais aussi par interposition comme les livres, les PDF mais aussi les séminaires, les congrès et les conférences— a été le moteur qui a fait émerger les différents façons de faire cette recherche, afin de trouver des outils/stratégies/tactiques que j'ai utilisés/expérimentés pour faire « quelque chose » avec toute la matière recueillie dans le processus de recherche. C'est avec Irit, Mieke, Elizabeth, Trinh T., Gilles, Félix et Fernand que j'ai commencé ce parcours, maintenant c'est voir où toutes ces « conversations » que j'ai eues avec elles m'amènent.

Aussi, l'objectif de recherche (avec un grand « O ») a été mon ancre, ou mieux dit ma bouée, qui dès que je m'égarais/m'éparpillais me faisait revenir à ce que je voulais faire : **explorer, dans le faire et dans le penser comment le cinéma/vidéo expérimentales peuvent contribuer à générer de nouvelles façons de se narrer et de narrer « l'autre », et par là même de repenser les relations pédagogiques.**

Comme je l'explique dans la première partie du fascicule CARTOGRAPHier, me situer, c'est à dire (en)corporer<sup>2</sup> un positionnement tant au niveau théorique que méthodologique a pris du temps. Et c'est dans ce temps, que j'ai trouvé des **façons de faire** cette recherche. Un temps, à l'intérieur de la shère académique et aussi à l'extérieur, car tout déteint, tout dépasse ce qu'on pense être une frontière, car c'est là que les choses se passent.

Travail de « **reconnaissance** » —reconnaître mes capacités, mes habiletés, mes passions, mais aussi mes contradictions, mes carences, mes fantaisies et mes désirs, ainsi que mes rôles sociaux comme celui de femme, blanche, d'un milieu aisé, maman,

<sup>2</sup> Traduire la notion « d'embodiment » de l'anglais au français n'est pas évident. La plupart du temps cette notion, que j'emprunte au domaine des féminismes, je la traduis dans mes textes par « incarner », dans le sens de « prendre corps ». Récemment, j'ai trouvé un texte traduit au français dans lequel la notion d'« embodiment » est traduite comme un « processus d'incorporation », ce qui me semble bien traduire l'idée d'« embodiment ». C'est à partir de là que j'incorpore au texte l'idée d'« (en) incorporer ». (Voir « Ce que les néo-matérialismes font à l'épistémologie féministe » (2011) de Samantha Frost traduit de l'anglais (États-Unis) par Isabelle Clair et Marion Coville. Repéré à <https://commentssortir.files.wordpress.com/2017/04/css4-2017-frost-neo-materialismes-epistemologies-feministes.pdf>

amie, amante—ces multiples facettes qui influencent nos différentes façons de faire/être/penser dans le monde auquel nous appartenons (« monde » dans le sens milieu socio-économique et aussi le domaine professionnel). Faire de l'ordre dans tout cela pour voir comment ce « moi multiple » peut aller vers « l'autre », cet « autre » qui peut être la participante à la recherche, mais aussi l'étudiante de 4<sup>ème</sup> année de la licence en éducation sociale ou même le film que je regarde.

Dans les méthodologies de recherche actuelles dans le domaine de l'éducation et des arts, cette idée de multiple identités/positionalités a déjà été beaucoup travaillée. En recherche, les féminismes, où la question de la réflexivité est centrale, amènent à porter une attention particulière à cette relation à « l'autre » rendant ainsi visibles les relations de pouvoir qui s'instaurent et les positionnements qui s'adoptent en relation à l'autre (Reinhartz, 1992 ; Medico et Santiago-Delafosse, 2014 ; Berger, 2015 ; Leavy et Harris, 2019). La relation sujet/objet qui tente de se dissoudre, et l'importance qui se donne à la dimension subjective et narrative des agents participants à la recherche (la question de la voix) a nourri la recherche qui se base sur les arts, et particulièrement le domaine de la recherche en éducation (artistique) (Hernández, 2008). De là émerge la nécessité de souligner ces différentes identités qui se mettent en jeu lorsqu'un artiste et/ou un enseignant en arts visuels rentre dans le monde de l'enseignement et de la recherche (Kind, Cosson, Irwin, Grauer, 2007 ; Jagodzinski et Wallin, 2013). Et une des méthodologies de recherche qui se démarque par rapport à cette idée d'identités multiples est l'a/r/tographie. Rita Irwing, une des fondatrices de cette méthodologie de recherche la définit comme suit :

To be engaged in the practice of a/r/tography means to inquire in the world through an ongoing process of art making in any art form and writing not separate or illustrative of each other but interconnected and woven through each other to create additional

and/or enhanced meanings. A/r/tographical work are often rendered through the methodological concepts of contiguity, living inquiry, openings, metaphor/metonymy, reverberations and excess which are enacted and presented/performed when a relational aesthetic inquiry condition is envisioned as embodied understandings and exchanges between art and text, and between and among the broadly conceived identities of artist/researcher/teacher (Irwin, s.d.).

Cette méthodologie, en plus de proposer des méthodes alternatives de recherche par les arts pour élargir notre compréhension du monde, propose aussi l'action d'enseigner et d'apprendre comme faisant partie du processus de recherche. Cette idée de mettre à l'avant la relation artiste/chercheuse/éducatrice m'a séduite. L'a/r/tographie offre un espace commode pour expérimenter ce type de relations. Aussi, l'utilisation du processus artistique comme un moyen de construire un dialogue entre les différents éléments de la recherche, dont les éléments textuels et les éléments visuels (et performatifs, sonores, etc.) pour créer de nouvelles significations m'a intéressée, et encore plus accompagné de concepts deleuziens et guattariens comme le « rhizome » et le « devenir », très chers à l'a/r/tographie. Par contre, en approfondissant les lectures sur cette méthodologie de recherche, et en regardant des projets qui se situent dans cette méthodologies (des mémoires de maîtrise et des thèses doctorales), je me suis peu à peu rendu compte que même si théoriquement cette proposition méthodologique était intéressante et attrayante en relation à ce que je voulais faire, les projets qui s'y généraient m'intéressaient moins.

Quelque chose dans cette méthodologie ne me convenait pas, j'avais le sentiment de ne pas être à ma place.

C'est en lisant le livre de Jagodzinski et de Wallin *Art-Based Research, A Critique and a Proposal* (2013) que j'ai trouvé quelques réponses à ce malaise. Une des critiques

à « l'a/r/tography » comme méthodologie de recherche a été tout d'abord liée à la question de la **positionnalité**. Pour jagodzinski et Wallin dans « l'a/r/tography », les identités d'artiste/chercheuse/enseignante deviennent souvent un sujet récurrent de réflexions existentielles, alors que pour eux, ces **identités multiples** sont toujours d'une certaine façon présentes et en interaction constante, elles font partie de cette complexité dont parlent les féminismes au niveau de nos multiples identités/subjectivités (Harris et Leavy, 2019 ; Minh-ha, 1999). Pour ces auteurs, qui se basent aussi sur la pensée de « Deleuze|Guattari » (ils l'écrivent comme ça dans le livre), la question de l'interaction entre ces différentes identités ou rôles d'artiste et de chercheuse qui enseigne, leur semble superflue, ce qui les intéresse par contre la manière dont l'artiste comme chercheuse (et enseignante) se positionne en relation aux « autres », c'est à dire aux « récepteur| spectateur| participant |étudiant » (« receiver|spectator|participant|student ») :

What does the artist/researcher risk ? What does the student gain? We shall come back to this, what seems, counter-intuitive position in relation to the developments of arts-based education as they have thus far put in motion by the field that prefers a humanist orientation and supports representation in both its critical and neoliberalist forms (jagodzinski et Wallin, 2013, p. 22).

Les propos de jagodzinski et Wallin (2013) m'aident à me re-situer, à me rendre compte que ce n'est pas tant la relation d'artiste/chercheuse/enseignante qui m'intéresse, mais comme je le dis plus haut, c'est plutôt la façon dont le positionnement de ces différentes identités créent de nouveaux types de relation et donc de nouvelles façons de se narrer, de se (ra)conter. Ici, quelque chose se passe. Quelque chose bouge en moi. L'a/r/thographie n'est pas l'espace que je choisis pour me « poser » ; ce n'est pas tant en lien avec ses « façons de faire », mais, comme je l'explique plus haut,

ça a plutôt à voir avec la façon dont cette méthodologie « (en)corpore » la théorie, comment ce dialogue théorie-pratique se construit dans ce mouvement de **se situer** (Haraway, 1988). Ceci fait que je bouge, pas si loin que ça, en fait juste à côté, dans le commode « sofa » de la **recherche basée sur les arts** (Art-Based Research<sup>3</sup>). Je dis « commode » car pour quelqu'un qui vient du domaine de la création (il ne faut pas forcément être artiste pour faire de l'ABR), l'ABR offre un espace qui peut s'avérer familier, encore que, présumer que le processus de création est un des moteurs de la recherche peut aussi être très insécurisant ! En effet, le temps, les espaces et les façons de faire peuvent différer beaucoup dans chaque processus de recherche, ce qui convertit en un défi ce **dialogue qui s'amorce entre la pratique artistique et la pratique de recherche** (et j'ajouterais aussi la pratique comme enseignante qui constamment se fait présente aussi !) ; je dis aussi « commode », car dans un certain sens l'ABR est un « fourre-tout »<sup>4</sup> (Leavy, 2017) qui offre un espace dans lequel expérimenter de nouvelles façons de faire, dans lequel re-penser notre relation au processus de création et par là même notre relation aux « autres ». Ce n'est rien de nouveau, mais au moins il y a quelque chose qui se passe, qui se remue, qui se secoue et qui bouge, il y a du mouvement. Ainsi, comme **artiste/chercheuse/éducatrice**, je tente justement de désarticuler cette idée « d'artiste moderne », et par-là même d'une éducation (artistique) qui se base sur la transmission de connaissances de l'expert à l'apprenti (Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. et Grauer, K., 2007), pour re-trouver un « moi » plus collectif, plus multiple (Renold et Mellor, 2013, p. 26) qui tente d'accompagner et surtout de construire une relation avec « l'autre », avec les « autres » (Ellsworth, 1997, 2005). Comme le soulignent Renold et Mellor (2013) en tenant compte de la notion de sujet de Deleuze et Guattari :

(...) The research methods required for capturing this very different view of the world

<sup>3</sup> Dans ce texte j'utiliserais les sigles ABR (Art-Based Research) et ABER (Art-Based Educational Research) pour me référer à la recherche basée sur les arts.

<sup>4</sup> Dans le *Handbook of Art-Based Research* (2017), Patricia Leavy, la coordonnatrice de cet ouvrage, explique clairement qu'elle a choisi le terme d'« Art-Based Research » (Recherche basée sur les arts) par sa popularité, mais que beaucoup d'autres termes sont aussi valides comme l'« Artistic Inquiry », l'« A/r/tography », l'« Art Informed Research », l'« Art-Based Educational Research », et nombreux autres (voir la liste à la p.5). Par contre on peut noter que l'Artistic Research et la Practice Lead Research ne sont pas nommés dans cette liste, et donc se différencient de l'ABR, essentiellement parce que ces méthodologies de recherche contribuent essentiellement au domaine artistique, alors que l'ABR contribuerait aux domaines connexes (éducation, sociologie, etc.). Pour approfondir sur la distinction entre l'ABR et l'Artistic Research voir Calcedon (2008), Suominen, Kallio-Tavin et Hernández-Hernández (2017) ; pour approfondir la notion de Practice-Lead Research voir Farber et Mäkelä (2010).



are troublesome (...) They are methodologically troubling because, as we noted in the introduction, the methods commonly used in social science research aim to capture the experience of bounded subjects in relation to other bounded subjects. To introduce fluidity between subjects in a manner that is not simply their relations but at the level of their very ontology opens up many difficult questions. As Deleuze notes : 'This self, therefore, is by no means simple, : it is not enough to relativize or pluralize the self, all the while retaining for it a simple attenuated form' (Deleuze 1994a : 78) (Renold et Mellor, 2013, p.26).

Ceci dénote le défi de jouer en recherche avec ce « soi » complexe qui se forme en relation aux « autres », pour donner une différente « lecture » de nos pratiques (artistiques, de recherche, d'enseignement, etc.). En concevant cette recherche comme la construction d'un récit aux multiples **lignes de fuite** et **dimensions** qui prend comme point de départ ma propre expérience comme artiste/chercheuse/éducatrice, je tente transformer un « je » qui se dissout dans le collectif, et qui va vers « l'autre » (Leavy et Harris, 2019, p.112) pour réfléchir sur la manière dont la pratique artistique peut nous faire réfléchir d'une façon critique et collective sur le monde et la société dans laquelle nous vivons (Roman, 2008) et par là même voir comment ces mêmes pratiques peuvent contribuer à l'éducation et à la formation de futurs enseignantes/enseignants et travailleuses/travailleurs sociaux.



## L'ABR, DD<sup>5</sup> et les féminismes : la relation théorie et pratique

<sup>5</sup> DD=DelignyDeleuze

Une phrase de mon directeur de thèse, Fernando, m'est revenue souvent alors que je doutais de mes orientations méthodologiques ; dans les séminaires de doctorat, il répétait souvent « vous verrez, c'est pas tant vous qui choisissez la méthodologie, c'est la méthodologie qui vous choisira » ; j'ai pris du temps à comprendre cette phrase qui a l'air si simple ! J'avais d'abord compris le sens littéral de cette phrase, et j'attendais patiemment que la méthodologie me choisisse, et ce moment n'arrivait pas...C'est quand j'ai décidé d'assumer mon positionnement dans l'ABR que j'ai compris la phrase de Fernando, dans le fond, ils nous disait que la méthodologie devient claire quand on en a vraiment besoin, quand on se rend compte que sans ce cadre, faire de la recherche devient un chaos, même un non-sens !

Je me suis située dès le début dans une démarche où le processus de création allait faire partie du processus de recherche, mais on ne se rend pas toujours compte des choses évidentes, comme le fait d'assumer un positionnement féministe<sup>6</sup>. D'ailleurs, tout cela me fait penser à une phrase de Gilles Deleuze qui parle du besoin dans le processus de création du cinéaste Robert Bresson d'introduire les mains comme élément non-seulement tactile (comme le dit Deleuze), mais comme nécessité technique (ou méthodologique) pour passer d'une séquence à une autre :

Bresson est sans doute le plus grand cinéaste à avoir réintroduit dans le cinéma les valeurs tactiles. Pas simplement parce qu'il sait prendre en images admirablement les mains. S'il sait prendre admirablement les mains en images, c'est parce qu'il a besoin

<sup>6</sup> Voir la première partie de « CARTOGRAPHIER », Situer mon regard, situer mes référents : Les féminismes comme processus de recherche, p.3.

d'elles. Un créateur, ce n'est pas un être qui travaille pour le plaisir. Un créateur ne fait que ce dont il a absolument besoin (Deleuze, 1998, p.4).

C'est le besoin qui nous fait prendre des décisions, c'est la nécessité qui nous fait adopter des positionnements particuliers, mais justement quels sont ces positionnements ? En tenant compte de mon bagage comme artiste/chercheuse/éducatrice<sup>7</sup> je me situe dans les méthodologies féministes de recherche et la cartographie comme mode de **penser avec** Deleuze et Deligny (DD). L'ABR est mon **catalyseur**, cet élément indispensable à la mise ensemble de différentes façons de penser et de faire. L'ABR est non seulement le lien avec la pratique artistique, mais aussi le lien avec l'éducation artistique. Cette méthodologie de recherche mise en pratique et théorisée par des enseignants et des chercheurs du domaine de l'éducation artistique et de l'art thérapie, offre une perspective créative en recherche (Sinner *et al.*, 2006 ; Hernández, 2008 ; Barone and Eisner, 1997, 2012 ; Suominen *et al.*, 2017 ; Rolling Jr., 2017), pour réfléchir à la relation entre pratique artistique et enseignement et proposer d'autres façons de faire et de penser dans le monde de l'éducation. Un des pionniers de l'ABR, Shaun McNiff, artiste et art-thérapeute définit cette méthodologie comme suit : « Art-based research can be defined as the systematic use of the artistic process, [...], as a primary way of understanding and examining experience by both researchers and the people that they involve in their studies » (2008, p.28). Ce que Shaun Mc Niff trouve intéressant dans cette méthodologie, c'est qu'elle se génère et prend forme dans le même processus de recherche (justement ce dont je parlais avant en reprenant les paroles de mon directeur de thèse) ; ce qui diffère des méthodologies plus traditionnelles dans le domaine des sciences sociales, où la recherche est au service de la méthode. Ce « prendre forme » met alors sur la table la question de comment rendre compte du

<sup>7</sup> Je préfère employer le mot "éducatrice", même si ça sonne pas très bien; pour moi éduquer rime avec rigidité, mais à la fois j'aime ce mot qui me semble plus proche du domaine de l'éducation sociale, une éducation qui va au-delà des carcans institutionnels... Je sais que c'est discutable, mais bon...

processus de recherche. Selon McNiff (2008), un des défis de l'ABR est justement cette « traduction » du langage artistique au langage descriptif de la recherche, un processus qui fait qu'une recherche est une recherche et non une œuvre d'art, et qu'un processus qui prend comme point de départ une approche plus personnelle peut aussi toucher, et même créer des changements dans une sphère plus collective et sociale (McNiff, 2008, p. 35-37). Je pense que justement le défi c'est de créer des « textes<sup>8</sup> » différents, pas seulement « descriptifs » mais aussi créatifs, où la rigueur théorique flirte avec la rigueur de la pratique artistique. Comme tout processus lié à la création, la dimension esthétique devient significative car elle fait partie du processus de recherche et du processus d'interprétation et d'analyse (McNiff, 1998 ; Baldacchino, 2009 ; Hernández, 2008 ; Barone et Eisner, 2012 ; Leavy, 2017). Ici, on parle d'esthétique, non pas comme un objectif, ou un résultat, ni comme un hymne à la beauté, mais plutôt comme un dispositif qui génère un espace réflexif qui connecte l'artiste/chercheur/enseignant avec « l'autre » ; ainsi, ce lecteur/spectateur peut accéder à cet espace, s'immiscer dans la recherche (Leavy, 2017, p. 5) parce que l'artefact (qu'il soit textuel, visuel, vidéographique, audio, performatif, etc.) lui cède un espace, d'une certaine façon communique avec elle/lui.

Dans ce sens, la création de « textes » qui rendent compte du processus de recherche, non-seulement pour partager une expérience, mais surtout pour la re-signifier et générer de nouvelles façons de faire et de penser est une voie que j'ai suivie. Ici rentre en jeu non-seulement mon positionnement comme chercheuse, et celui des participantes et des autres agents impliqués dans la recherche –comme les théories, les méthodologies de recherche et les dispositifs comme la caméra vidéo–, mais aussi rentre en jeu le positionnement de celui qui lit/regarde le « récit de la thèse », une façon aussi de « décentrer le sujet » (Hernández, 2008) et de dissoudre cet relation

<sup>8</sup> Lorsque je parle de « texte » je parle d'artefacts qui peuvent être autant textuels que visuels et audiovisuels ou performatifs.

sujet et objet, ou du moins de la problématiser.

Ici, DD (DeleuzeDeligny) reviennent sur la scène. Ils ont été très présent dans la partie CARTOGRAPHIER, une partie que dans laquelle je parle de théorie, mais aussi de façons de faire et de penser la théorie, de la méthodologie ? Ici les frontières se brouillent, se dissolvent. En accord avec la pensée deleuzienne, la relation que, si souvent on veut établir lorsqu'on parle de la mise en pratique d'une théorie, ou de la « mise en action », n'est dans le fond pas vraiment une relation, mais plutôt une ouverture à d'autres possibilités, autant théoriques que pratiques. Dans ces mots tirés de la conversation de Gilles Deleuze avec Michel Foucault intitulée *Les intellectuels et le pouvoir* (1972) on perçoit cette idée de mouvement dans cette « mise en action » de la théorie et de la pratique :

(Deleuze) Les rapports théorie-pratique sont beaucoup plus partiels et fragmentaires. D'une part, une théorie est toujours locale, relative à un petit domaine, et elle peut avoir son application dans un autre domaine, plus ou moins lointain. Le rapport d'application n'est jamais de ressemblance. D'autre part, dès que la théorie s'enfonce dans son propre domaine, elle aboutit à des obstacles, des murs, des heurts qui rendent nécessaire qu'elle soit relayée par un autre type de discours (c'est cet autre type qui fait passer éventuellement à un domaine différent). La pratique est un ensemble de relais d'un point théorique à un autre, et la théorie, un relais d'une pratique à une autre (Deleuze et Foucault, 1972)

Comme dans toute rencontre il y a une création de possibilités, ou mieux dit de « multiplicités » comme diraient Deleuze et Guattari (1980), qui crée comme un élan vers autre chose, un « espace de possibilité » comme j'aime les appeler. D'ailleurs Gilles Deleuze considère la théorie comme « une malle à outils » (Deleuze et Foucault, 1972). Dans ce même sens, la méthodologie pourrait-elle alors être cette énergie qui

met en action ces outils/idées ? Ce geste qui permet d'assembler, de bricoler pour créer quelque chose de nouveau ? Comme le proposent Rebecca Coleman et Jessica Ringrose dans leur livre *Deleuze and Research Methodologies* (2013) :

We argue that Deleuze's work, solo and with collaborators like Guattari and Parnet, is particularly helpful for thinking about *methodology*, because one of its key demands is to break down the false divide between theory and practice. As Deleuze maintained, 'theory is an inquiry, which is to say, a practice of the seemingly fictive world of the empiricism describes ; a study of the conditions of legitimacy of practices that is in fact our own' (2001a :36). This impels researchers to rethink research processes – to pose (and re-pose) questions about the relationship between theory and methodology, the condition under which empirical research is conducted. And its effects/affects (2013, p. 2).

Comme le précisent Mazzei et McCoy utiliser la pensée de Deleuze en recherche n'est pas seulement appliquer des concepts et des méthodologies avec un nouveau langage, mais plutôt re-penser ce que signifie faire de la recherche avec ces idées et re-penser notre rapport comme chercheuse avec le matériel que l'on récolte (2010, p. 504).

La question que je me pose ici, c'est comment me situer dans une méthodologie, quand finalement ma démarche consiste à créer des lignes de fuite, « ces réseaux de connexions *anarchiques*, chaotiques mais qui résonnent »<sup>9</sup>, entre différents courants de pensées et des méthodologies. Travailler à partir d'une pensée rhizomatique crée de multiples ouvertures et possibilités mais aussi comporte aussi le risque de s'égarer, de se contredire. Mais pourquoi pas, si c'est ça le chemin que j'ai choisi. Stivale (citée par Mazzei et McCoy, 2010 p. 4) parlent d'une démarche en « zigzag », mouvement qui définit bien cette idée de « l'imprévisible, indiscipliné, anti-disciplinaire et non-statique » (2003, p. 32) ; d'autres auteurs utilisent le concept de « rhizoanalyse » non pas comme une méthode (car chacun peut l'utiliser à sa façon), mais comme un « processus de

<sup>9</sup> Cette phrase vient du fascicule CARTOGRAPHIER (p. 69).

devenir rhizomatique » *Becoming is a rhizomatic process*, Diana Masny (2014) le décrit ainsi :

A rhizome has multiple horizontal shoots that take off in unpredictable ways. It has no beginning, no end. It spills out in the middle. It is subject decentered; hence the importance of an assemblage that consists of connecting relations in sensations and affect/becoming that deterritorializes and reterritorialize relations in an assemblage (p. 351).

Ainsi, comme chercheuse féministe, je propose de re-penser cette relation entre théorie et méthodologie et entre théorie et pratique dans cette recherche, la re-penser d'une façon plus organique, plus rhizomatique. Et c'est dans ce mouvement de va-et-de-vient entre une « chose » et une « autre » que je me suis intéressée à développer des méthodes particulières à chaque partie de la thèse. Ces méthodes ont aussi émergé dans un processus d'expérimentation filmique, va-et-vient entre théorie et pratique, pratique et méthodologie, méthodologie et théorie. Et moi, comment puis-je parler de ces agencements que je fais dans cette relation théorie-pratique ? Est-ce que me caser dans des méthodologies ne contredit pas cette démarche de « bricoleuse » ou même serais-je plus tentée de dire de « juxtaposeuse<sup>10</sup> » ?

Je reviens ici à l'un des objectifs principaux de la thèse, qui est de penser/explorer les manières dont l'utilisation/l'exploration d'une pratique expérimentale de l'image en mouvement peuvent amener à re-penser les relations pédagogiques. Je reviens donc à ma pratique artistique et à ma passion de faire du montage, d'agencer des espace-temps et des corps pour (ra)conter des « histoires », pour construire des relations ; et je reviens aussi mon travail comme enseignante où m'interpelle particulièrement la question des relations pédagogiques, et à voir comment se construisent des espaces de production de connaissances collectivement. Et c'est à partir du faire et du penser

<sup>10</sup> Voir le fascicule JUXTAPOSer



sur la vidéo et le cinéma expérimentales que la nécessité d'expérimenter avec la vidéo en recherche émerge.

En fait, ce qui est intéressant dans « l'approche DD », ou toute approche qui tient en compte l'autre comme un espace de possibilité, c'est que Gilles Deleuze s'est souvent approprié l'expérience de Fernand Deligny (sa tentative des Cévennes) pour nourrir sa pensée et pour la mettre en relation avec la réalité, (dans le sens du monde dans lequel nous vivons) ; et pour sa part, Deligny aussi, s'est nourri de l'idée de « rhizome » et de la pensée de Deleuze et Guattari pour donner du sens à son expérience (*Revue Recherches, Cahiers de l'immuable* (3), p. 21)<sup>11</sup>. La question ici n'est pas qui a influencé qui, mais plutôt comment ces différentes subjectivités s'entrelacent pour prendre de nouvelles directions et expérimenter de nouvelles possibilités. C'est à partir de cette idée **d'entrelacement de subjectivités** que je veux partager comment dans cette recherche s'est mis en place un système de relation qui a fait que cette thèse est ce qu'elle est à cause des subjectivités qui l'accompagnent.

<sup>11</sup> D'ailleurs, c'est Félix Guattari qui prêtera à Fernand Deligny le terrain et la maison des Cévennes.



## La création des vidéo-narratives expérimentales comme autoethnographie

Une des façons d'**entrelacer ces subjectivités** a été la mise en place de différents dispositifs où la vidéo est présente, comme méthode de cueillette de données de recherche, de documentation, comme espace pour explorer ses possibilités esthétiques et créatives, mais aussi comme façon d'analyser et d'interpréter tout le matériel recueilli et aussi généré (Harris, 2016, 2017). Comme je le dis plus haut, en tant que chercheuse féministe je (re)pense constamment ma relation à l'autre à travers de mes propres positionnalités et façons de faire. La **relationnalité** dans cette recherche est clé pour rendre visibles tous les éléments et les agents impliqués dans cette recherche, comme les participants, les théories, les méthodologies, et les dispositifs comme la caméra vidéo et l'ordinateur avec lequel j'écris les textes, construis des agencements d'images et je monte les séquences vidéographiques. Et c'est à partir du travail d'Ann Harris, chercheuse et enseignante australienne qui se spécialise en méthodologies créatives de recherche, les questions de genre et les médias numériques, et particulièrement dans son approche de la vidéo comme méthodologie de recherche. Ce qui m'intéresse, c'est comment elle se positionne par rapport à un média qui est depuis très longtemps utilisé en recherche, souvent comme un outil de cueillette des données à analyser ultérieurement (Gibson, 2005 ; McNaughton, 2009 ; Heat, Hindmarsh, Luff, 2010), mais aussi pour construire de la connaissance (Downing, Tenney, 2008 ; Bates, 2015 ; Harris, 2016, 2017). C'est dans cette ligne que je m'intéresse à Harris, celle de l'utilisation de

la vidéo comme un média qui, en plus de produire des données, aussi produit aussi de la connaissance. Par contre, ce qui la différencie des auteurs comme Downing, Tenney (2008) ou Bates (2015), ce sont les référents qu'elle utilise et qui se situent dans les nouveaux matérialismes et les théories post-humanistes. Ces théories qui ont en commun de repositionner l'humain dans ce qui est non humain questionnent la notion de sujet et par là-même la relation du sujet avec l'autre, qui peut être humain non humain. Dans ce sens, Harris (2016, 2017) considère la caméra vidéo—et j'inclurais aussi l'interface de montage—nonseulement comme des instruments de recherche, mais aussi comme une méthodologie de recherche, c'est à dire une façon de construire de nouvelles relations entre les êtres humains, mais aussi entre machines et les êtres humains. La caméra vidéo, prolongement de l'œil—et du corps— est aussi un dispositif filmique qui a une façon particulière de cadrer, d'enregistrer, de gérer la lumière, etc. Ce qu'on appellerait les limites de la machine, sont en fin de compte ses capacités qui lui sont propres. Tout ceci, me fait dans un certain sens re-penser les dispositifs de recherche pour mieux comprendre les enjeux des relations qui se construisent dans une recherche. Ainsi, Harris (2017) écrit :

So not only ethnocinema and other video-based research methods claim that a becoming of social relations is occurring (or encouraged) when, as researchers, we share making processes and knowledge co-construction with participants, but also there is a noteworthy new materialist relationship occurring between the filmmaker and the camera. (p. 444)

Ainsi, en tenant compte de ma propre expérience comme vidéaste, l'utilisation du cinéma/vidéo expérimentale en recherche fait du sens, non seulement comme une pratique esthétique et politique pour questionner les façons hégémoniques de narrer/regarder (Minh-ha, 1999 ; Sturken and Cartwright 2009 ; Steyerl, 2012), mais aussi comme une pratique relationnelle-agentielle et « en-corporée » entre les différents

éléments de la recherche (Harris, 2017 ; Jones, 2017). Filmer et monter font partie de ce processus de tisser des liens entre nos positionnements (théoriques) et nos (re)cadrages et (re)assemblages vidéographiques, photographiques et textuels pour narrer les différentes interrelations entre les différentes dimensions de cette recherche visuelle. De cette façon la recherche basée sur le cinéma/vidéo expérimentale (« experimental video-based research ») (Empain et Rifà-Valls, à paraître) propose une approche multidimensionnelle de faire de la recherche : les dispositifs esthétiques et expérimentaux exposent la complexité de l'expérience à travers une multitude de connexions (Rajchman, 2008) qui génèrent de nouveaux sens et de nouvelles façons de représenter la relation entre le « soi » et « l'autre ». Mathilde Roman dans son livre *Art vidéo et mise en scène de soi* (2008), considère qu'à partir des années 90, les artistes dont leur pratique cinématographique et vidéographique se centre sur l'image de soi, s'éloigneront des démarches plus militantes et engagées pour se baser plutôt sur des démarches qui se déplacent du collectif à l'individuel, des œuvres qui sont à l'image de notre société, centrées sur elles-mêmes, ou comme elle le souligne :

Quand l'art ne veut plus intervenir dans l'organisations collective, il nous questionne dans nos capacités à rabattre le réel sur ce que nous sommes, à nous créer *notre* monde au lieu d'œuvrer dans le monde, à nous construire des sphères individuelles, étanches et adaptées à nos désirs (Roman, p. 162-163).

Dans cette recherche, par contre, je m'intéresse à des œuvres actuelles qui se déplacent de l'individuel au collectif, qui s'approprient l'« autre » à travers ce « moi » qui filme et qui monte, pour ainsi poser ce que Mathilde Roman appelle un « regard subjectif sur l'extériorité », reflet de « l'autre » à travers du « soi » (Roman, 2008, p. 206).

Ce déplacement de personnel au collectif m'a fait m'intéresser à l'autoethnographie à un mode de (ra)conter, c'est à dire de conter de nouveau une situation/expérience

à travers le point de vue subjectif de la chercheuse, une approche où justement l'expérience personnelle sert à comprendre l'expérience culturelle et donc collective (Ellis, Adam et Bochner, 2012, p. 2) et où la distance entre le soi et l'autre se dissolvent :

En una autoetnografía, el investigador forma parte del contexto, interactuando con otros, se transforma en sujeto de investigación, borrando las distancias entre lo personal y lo social, uno mismo y los otros, revaluando la dialéctica entre la subjetividad y la cultura. (Hernández et Rifà, 2011, p. 11).

Ainsi, à travers cette « la mise en scène de la subjectivité » (Russell, 1999, p. 276), il est possible de re-conceptualiser « l'autreté de la réalité » (Russell, 1999, p. 276) pour rendre évidente la relation entre le « soi » et l'autre comme espace de production de connaissance. Dans ma recherche, l'autoethnographie est présente dans cette obsession de documenter constamment par la photographie et la vidéo, et de créer des réflexions autour de moments qui entrelacent le quotidien et à l'espace-temps de la recherche. C'est ma façon d'inscrire mon expérience personnelle dans un contexte plus ample, en convertissant le « dehors » en « dedans », et le « dedans » en « dehors ». Trinh T Minh-ha justement joue avec ce « dedans » et ce « dehors » en utilisant la figure (déjà citée dans ce texte) de inappropriate/ed other (« Inapproprié/able autre »). Dans un article sur le travail de Trinh T Minh-ha, An Van Dienderen, cinéaste et chercheuse, décrit bien cette possibilité qu'offre l'autoethnographie comme méthode pour rendre visible ce « dedans/dehors » comme un processus pour penser sur le monde à partir d'un « nous contaminé » :

An inappropriate(d) Other has agency, claims and negotiates her own identity. The inappropriate(d) Other 'is necessarily... both a deceptive insider and a deceptive outsider'. This figure appears in the work of many contemporary artists, who in one way or the other practice what anthropologists would term 'auto-ethnography', a

method characterised by a 'essayistic' impulse in which the director or writer is the subject of the film or the text, commenting on the world in an uncertain, tentative and speculative way (Dienderen, 2010, 94).

Ici, l'autoethnographie m'intéresse comme une stratégie pour réduire cette distance entre le soi et l'autre, stratégie formelle mais aussi théorique, qui a enrichi énormément la façon dont j'ai utilisé la vidéo dans le contexte de la recherche et qui se base sur l'utilisation du cinéma/vidéo expérimentale pour explorer différents modes de création des narratives vidéographiques et ainsi voir la connexion entre le cinéma et la vidéo expérimentale et la création et circulation de savoir (Harris 2016, 2017; Minh-ha, 1992, 1999; Russell, 1999)<sup>12</sup>.

C'est cette démarche, qui m'a amené à expérimenter différentes façons de construire un dialogue entre les différents corps, espaces et temps de la recherche.

<sup>12</sup> Je développe ces idées dans la dernière partie de ce texte (point 3) qui s'appelle « Placer les corps/voix avec la réflexivité : une tactique pour narrer le soi et l'autre ».





## 2. RENCONTRER « L'AUTRE » POUR S'ÉLOIGNER DU « SOI »



Un peu plus haut dans le texte, je parlais de la figure d'**artiste/chercheuse/éducatrice**, non pas tant comme une identité multiple mais comme un positionnement qui se construit dans la multiplicité, cette « multiplicités » dont parlent Deleuze et Guattari (1980), et qui génère un **espace de possibilités**. Cet **espace de possibilités** n'avait pas de sens de se réduire à une rencontre avec « moi-même », car c'est en relation aux « autres » que cet espace de possibilités émerge. Prendre part à la recherche est pour moi important car le sujet autour duquel je veux « broder » prend comme point de départ des questionnements sur ma propre pratique comme artiste et comme enseignante, et le besoin de prendre le temps d'« étudier », pour voir comment ces deux pratiques se nourrissent, mais aussi, comme je le dis ailleurs, se contredisent et se sabotent. C'est à ce moment-là que le besoin de converser avec des femmes artistes qui expérimentent avec l'image en mouvement s'est révélé à moi. Ouvrir un espace dans lequel mes propres narrations sur ce que signifie pour moi expérimenter avec l'image en mouvement, puissent se mettre en dialogue, puissent aller au-delà que ce qu'elles étaient quand j'ai commencé cette recherche. Ce dialogue, ces échanges et ces situations qui se sont construits avec ces personnes est ce qui donne cette « couleur » particulière à la thèse, cette nuance unique qui sans les deux artistes qui m'ont accompagnée dans ce long processus de recherche serait sûrement différente.

Je leur donne cette importance non pas parce que la thèse est centrée sur « elles » –la thèse se centre plutôt sur l'**interaction** entre différents éléments, ces **espaces-entre**, que sur des éléments en concret–, mais plutôt car c'est grâce à leur collaboration/ contribution que cette réflexion que je propose sur l'expérimentation de l'image en mouvement s'est enrichie.

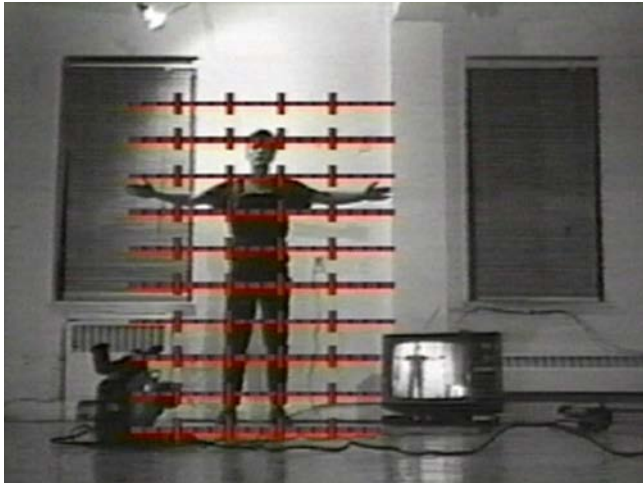


Image fixe de *Rien que la vérité* (1993), une vidéo de Manon Labrecque.



Figure 2 Image fixe de *Attente.espera* (2001), une vidéo de Joanna Empain.

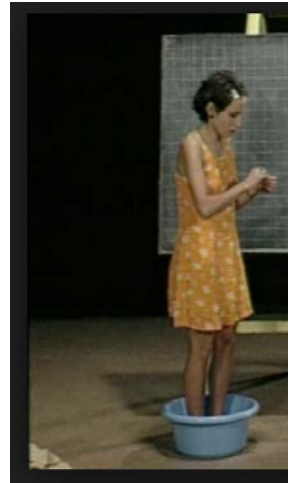


Figure 3 Image fixe de *Rien que la vérité* (1993) de María Ruido. Labrecque.

## Trois artistes qui « jouent » avec l’image en mouvement

**Manon Labrecque** comme une artiste-vidéaste/bricoleuse/ « animeuse d’images », originaire du Québec (Canada) et installée à Montréal. Son corps est souvent mis-en-scène à travers de la performance (filmée ou performée devant un public) mais aussi à travers de dispositifs qui animent des images fixes. L’expérimentation avec l’image en mouvement est clé dans sa pratique pour re-construire sa propre relation (physique mais aussi psychique) avec le monde, avec la vie et avec la mort.

**María Ruido** comme une artiste visuelle/chercheuse/enseignante, originaire de la Galicie (Espagne) grande nomade, en transit constant entre Barcelone et Madrid, entre sa pratique artistique et sa pratique d’enseignante. Artiste qui centre sa pratique sur le film-essai comme une forme de (re)penser sur nos modes d’être et de voir, elle s’intéresse particulièrement à la construction de la mémoire et à ses relations avec les formes narratives de l’histoire.

Pas seulement parce que je crois en « l’amitié comme méthode » pour rendre visible une relation interpersonnelle avec « l’autre » (Adams et al., 2015, p. 60–61 cité par Leavy et Harris, 2019, p. 116) ; mais surtout par ce que je crois à ce qu’on appelle dans le monde anglophone de la recherche féministe en Sciences sociales, « l’éthique du



(1998), une vidéo

Figure 4

soin » (Leavy et Harris, 2019, p. 116–117) où un travail de compromis, d'honnêteté et de confiance vient de pair avec l'idée de construire une **relation d'affect**, même si à la base c'est une relation « professionnelle ».

C'est autour de ces rencontres avec **María et Manon** que ce projet de recherche a pris forme ; c'est autour de cette relation que d'autres relations se sont construites, se sont tissées ; c'est dans ce jeu entre théorie et pratique que nous nous sommes rencontrés à certains moments, mais aussi éloignés et retrouvés à d'autres moments ! Bien que le genre de rencontres/conversations qui ont émergé avec les deux artistes ont été très différentes, les stratégies/méthodes/outils de recherche ont été très similaires : conversations enregistrées en audio et en vidéo ; notes de champ visuelles, audiovisuelles et écrites, *journal de thèse* écrit et récit descriptif des rencontres ; se remémorer, décrire, narrer, filmer comme une façon de se rappeler, noter mes impressions, mes émotions ; aussi compiler et analyser les documents visuels et écrits sur les artistes, articles de presse imprimée et numérique, vidéos en ligne ou projections, expositions, etc.

C'est à partir de leur pratique artistique, et de leur façon de travailler les médias du cinéma/vidéo, c'est à dire de questionner ces médias, de « resignifier » l'image et le son/audio, que je me suis intéressée à leur façons particulières de produire mais aussi de transmettre de la connaissance qui se base sur le penser mais aussi le faire. C'est autant dans le faire les films/vidéos (de la conception du projet, à la planification, le tournage et le montage), mais aussi dans la diffusion et dans comment « les autres » parlent de leur pratique. C'est ici que rentre en jeu la dimension pédagogique de la thèse. Je voulais particulièrement envisager comment les artistes mettent en pratique ces « façons de faire et de penser » en relation aux « autres », ou comme le formule Elizabeth Ellsworth lorsqu'elle parle de « knowledge in the making » (2005, p.1) comme

une façon de considérer la production de connaissances pas tant comme quelque chose de fixe qui se transmet, mais plutôt comme un processus qui prend forme au fur et à mesure que ça s'expérimente.





## Manon Labrecque : « OK, Joanna, on va jouer ensemble ! »

Manon vit à Montréal, dans son atelier de la rue Cartier. Elle habite juste à côté de la « track » de train, un espace-entre curieux, qui se situe entre les voies ferrées et la partie haute du « Plateau », un des quartiers les plus « in » de Montréal, du moins pour les francophones ! Manon vit dans son atelier, Manon est son atelier, car c'est là que ses créations se concoctent. C'est une artiste reconnue au Québec, une des pionnières de la vidéo d'art montréalaise, qui a été clé dans ma propre formation comme artiste-vidéaste. Pas tant comme référent formel, car à l'époque où j'ai commencé à faire de la vidéo je m'intéressais à des démarches qui tournaient autour de la matière-vidéo ; mais c'était une artiste dont j'admirais son travail et que je suivais assidument. C'est à Barcelone que l'on s'est rencontrées la première fois, en 2010, alors qu'elle finissait une résidence à Hangar<sup>13</sup>. Une amie en commun nous a mises en contact.

La première rencontre que j'ai eue avec elle dans le cadre de la thèse a été dans son atelier à Montréal en 2012, bien avant de commencer ma thèse à L'UAB (Universitat Autònoma de Barcelona), et quelques mois avant de tomber enceinte de mes enfants, Nil et Guim. C'est dans cette rencontre que je lui explique mon projet de thèse et lui demande si elle serait intéressée à participer comme artiste à la recherche ; son dernier mot dans cette rencontre : « OK Joanna, on va jouer ensemble ! ». Le processus créatif comme un jeu, une belle idée pour commencer cette relation<sup>14</sup>. Cette première rencontre a été très significative, car c'est là où j'ai senti mon premier « malaise de positionnement », angoisse de l'interviewer qui ne trouve pas sa place. En parlant avec

<sup>13</sup> Voir hyperlien : <https://hangar.org/es/manon-labrecque>

<sup>14</sup> Voir annexe, document « RencontreManonL\_aout2012.pdf »

Manon, je passe du rôle de la collègue artiste, à celui de la commissaire experte, mais où se trouve la chercheuse ? Je ne sais pas trop où la positionner, où me positionner ! Je trouve à ce moment-là un texte de Norman Denzin qui parle de « réflexive and performative interview » (2001). Norman Denzin considère l'interview comme performative ; ceci signifie qu'autant l'interviewé comme l'interviewer performe, et donc au moment de travailler sur le matériel récolté, la chercheuse aussi re-performe la narrative de cet « autre » interviewé. Ce que Denzin met en évidence, c'est le côté construit de tout interview, comme il le souligne :

The interview's meanings are contextual, improvised and performative (Dillard, 1982: 32). The interview is an active text, a site where meaning is created and performed. When performed, the interview text creates the world, giving the world its situated meaningfulness.

From this perspective, the interview is a fabrication, a construction, a fiction, an 'ordering or rearrangement of selected materials from the actual world' (p. 148) (Denzin, 2001, p.25).

Ici performer signifie qu'une interview n'est pas seulement une rencontre avec « l'autre » dans laquelle on ramasse de l'information, mais plutôt un espace « de conversation, une méthode discursive et une forme de communication qui produit de la connaissance » (Denzin 2001, p. 27). Ici la relation à « l'autre » est ce qui nourrit l'élaboration du récit sur « l'autre », ce qui intrinsèquement nous amène à l'idée de construction et même, comme le souligne Denzin, de fiction. Ce texte rentre en dialogue avec les façons de faire et de penser de Trinh T Minhha, avec comment elle joue/pense/crée toute une « philosophie » de l'interview, qui se matérialise dans ses films, mais aussi dans ses livres, dans sa façon d'élaborer sa pensée, va-et-vient constant entre théorie et pratique. Denzin est comme un écho de ses paroles, car pour Minh-ha l'interview est une « reconstitution » (je préfère le mot qu'elle utilise, « re-enactment »), un désir

de mettre en action un récit (Min-ha, 1992) mais aussi un dispositif pour dévoiler la nature construite de toute tentative de **re-dire** les paroles de autres :

But here the re-enactment is used precisely for the part that usually people would not think of re-enacting, which is interviews. It is used to deal with the notion of **interviewing** itself with the interview as a cinematic frame, thereby refusing to reduce its role to that of a mere device to authenticate the message advanced (Min-ha, 1992, p.164).

À partir de là la question de l'interview devient moins une forme d'interrogatoire, et plutôt un espace pour rencontrer « l'autre », cet « autre » qui dans ce cas est Manon. Cette idée de ne pas devoir me « pointer » avec une enregistreuse et un cadre de questions pour en ressortir ce dont j'ai besoin dans ma recherche me rassure, car je ne me sentais pas vraiment à l'aise avec ça. De là aussi est sorti le type de conversations qu'on a construit, Manon et moi, pendant toutes ces années, des conversations qui nous ont permis de mieux nous connaître, et par là même, de générer un matériel, basé sur l'expérience d'une relation avec « l'autre ». Et c'est à partir de là que l'on a décidé de centrer notre dialogue sur nos pratiques artistiques liés à l'expérimentation de l'image en mouvement. Ces rencontres avec Manon ont duré cinq ans ! cinq ans de conversations intermittentes via Skype. Skype comme une interface de rencontre, une interface où le filmer se réduit au cadre de la fenêtre de Skype, et parfois à des fragments de mon corps qui apparaît, selon l'angle de la caméra. Skype comme une façon de collectionner tout une série de portraits de Manon, qui témoigne que nos rencontres se sont fait à des moments différents, la lumière change, la façon dont Manon s'habille aussi. On y voit les saisons, et les différentes heures de nos rencontres. Est-ce que cette distance géographique a influencé nos conversations et le type de matériel recueilli ? Sans nul doute.



Skype avec Manon (2013-2017).

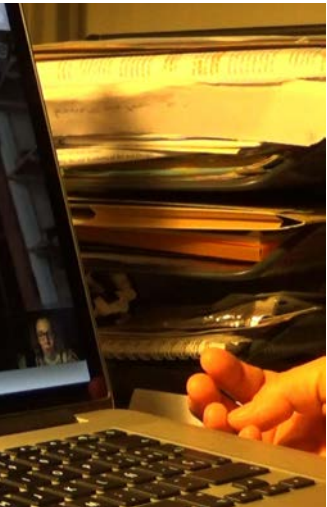


Figure 5

La relation corps et espace-temps est particulière lorsque l'on est à distance, dans un autre fuseau horaire (+6h) et aussi dans un autre pays, même une autre réalité culturelle. La façon de recueillir du matériel de recherche se limite vite à une tâche d'enregistrement de paroles et de « torse », genre plan-poitrine, quelle expression laide ! Heureusement Manon s'exprime avec le corps, ses mains et ses expressions se font très présentes dans nos conversations, son corps va au-delà de la parole, son corps est son langage, quel en-boîte (mettre-en boîte) dans ces œuvres, qu'elles soient des mono-bandes ou des installations.



Image fixe de *Carnet de voyages* (2005), une vidéo de Manon Labrecque.



Figure 6 Image fixe de *Touchée* (2015), Installation (une vidéo et des dessins) de Manon Labrecque.

Figure 7

Au cours de ces cinq années, c'est surtout la première partie de nos rencontres (celles de 2013) et la dernière partie de nos rencontres (2017) qui généreront du matériel significatif pour la thèse. La première série de rencontres s'est faite en 2013, juste avant d'avoir mes enfants. J'étais consciente que ma thèse allait être mise de côté pour me dédier à la maternité, et je sentais la nécessité de commencer ce dialogue avec elle avant ce gros changement de vie. On s'est parlées deux fois par Skype, de longues conversations sur nos pratiques artistiques, notre formation et expérience de travail, et sur la vie aussi. Après ces rencontres, c'est juste en 2016 que se renouera la conversation par Skype, processus qui s'achèvera en 2017 avec un échange non seulement de paroles mais aussi d'images et de textes et que j'appelle « la conversation en couleurs » où pendant quelques semaines on a échangé des mots, des images et des vidéos. Cet échange a donné lieu à un espace où nos deux pratiques ont commencé à dialoguer, et où « jouer avec les images » nous a fait rencontrer « l'autre »<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Voir fascicule FILMer





Images fixes tirées de *Loeuil impératif*, María Ruido (2015)



## Parcourir un film, construire une relation : rencontres/conversations avec María Ruido

Avec María, c'est une toute autre histoire ! Nos rencontres se sont concentrées entre le mois de novembre 2015 et le mois de juillet 2016, et le point de départ a été son film-essai *L'œil impératif* (2015), qui juste à l'époque où j'ai commencé le travail de terrain a été lancé dans le cadre de l'exposition « Trets enmig del concert. De la distància correcta a la proximitat és un cicle d'exposicions » organisée par Cèlia del Diego au Arts Santa Mònica (Barcelone).

*L'œil impératif* (2015) questionne les systèmes de représentation ou, comme María le souligne « les régimes de visualité » (Ruido, 2019) dans le contexte du Maroc, pays où elle a vécu un an et demi. C'est dans ce séjour qu'elle rassemblera tout un matériel filmique témoin de ce passé colonial : des films familiaux trouvés dans un bazar de la Medina de Tanger, films historiques réalisés par les mêmes pouvoirs coloniaux<sup>16</sup>, des films réalisés par des cinéastes marocains qui réécrivent l'histoire coloniale du Maroc<sup>17</sup>, et quelques séquences qu'elle filmera elle-même dans la ville de Tanger et à proximité, dans une des zones franches. C'est à partir d'une partie de ce matériel qu'elle construira un récit critique et réflexif et produira en resignifiant ces images ce que Caplliure appelle « une politisatn de l'archive » (Caplliure, 2016).

C'est à partir de son film-essai que nous avons construit nos rencontres, du moins la première partie de nos rencontres, qui se centreront autour de différentes activités<sup>18</sup> organisées autour de son film, dans différents endroits du quartier du « Raval »,

<sup>16</sup> Marruecos en la paz (1951) de Rafael López Rienda.

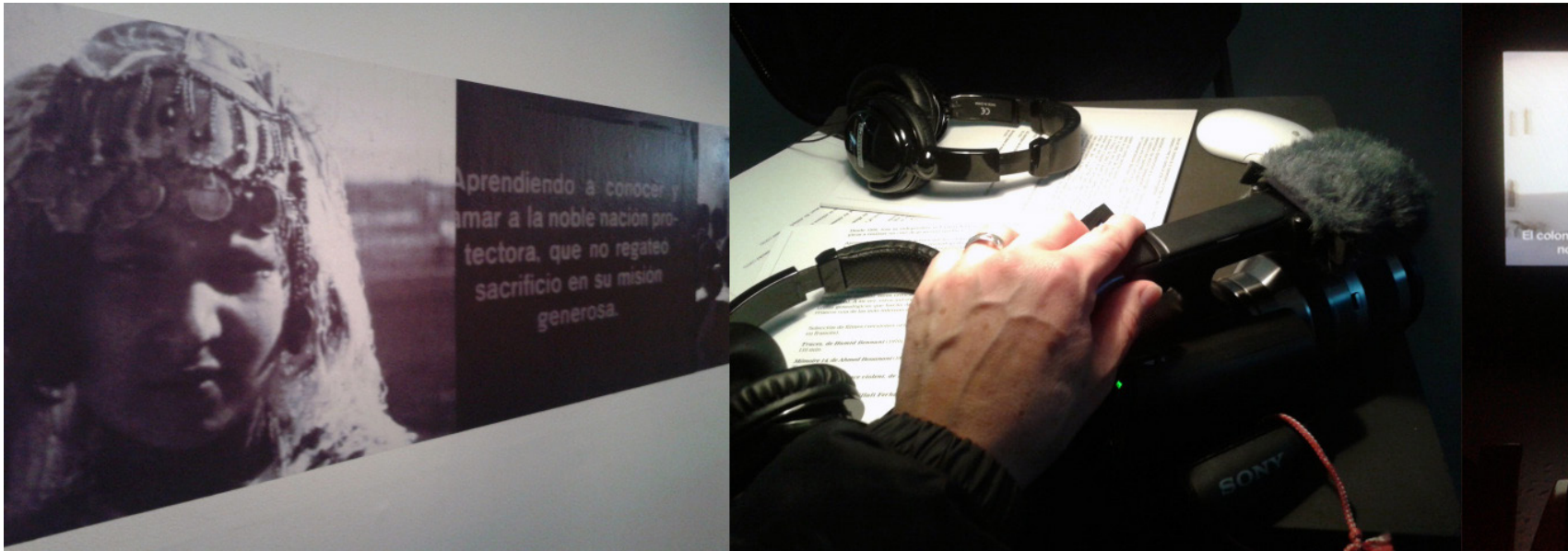
<sup>17</sup> Mémoire 14 (1971) d'Ahmed Bouanani.



Figure 8

<sup>18</sup> Voir Annexe, document « Tabla-Encuentros-MaríaRuido-201617.pdf »

quartier où elle habite lorsqu'elle est de passage à Barcelone : de la *Filmoteca de Catalunya* à *Elisava* (Escola Universitaria de Barcelona), du *CCCB* (Aula Xcèntric) à *l'Espai Contrabandos* (Librairie indépendante), et encore une projection de son film, cette fois-ci à *l'IVAM* (Institut Valencià d'Art Modern) à Valence.



*L'œil impératif*, quelques traces de l'exposition de María Ruido au Centre d'art Arts Santa Mónica de Barcelone.

Centrer nos conversations sur sa pratique nous a évidemment aussi portées à parler de d'autres sphères de sa vie qui aussi influencent, elles aussi, sa pratique artistique, particulièrement sa pratique en tant qu'enseignante à la Faculté des beaux-arts de l'Université de Barcelone (UB). C'est en tenant compte de ces deux dimensions, l'artistique et la pédagogique, que nos rencontres et nos conversations m'amèneront à réaliser la deuxième partie du travail de terrain dans son cours « Visualidades Contemporáneas », un cours obligatoire dans la licence en beaux-arts.

Dans ce contexte, j'ai assisté à quelques séances de ses cours, et aussi j'ai participé à deux groupes de lecture avec ses étudiants, travail obligatoire qui consiste à lire un texte et à le présenter d'une façon créative en classe. En échange de ma participation j'ai demandé aux étudiants de pouvoir observer et discuter avec eux de la manière dont les cours de María influence leur façon de faire et de penser.

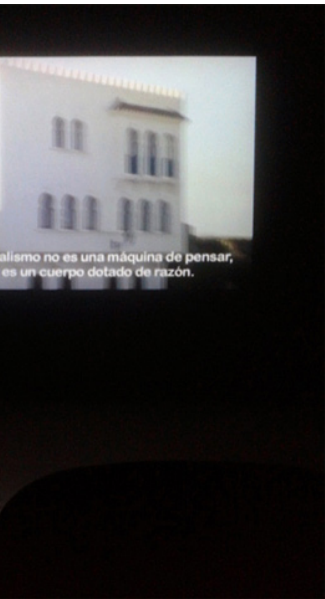


Figure 9



Rencontres de groupe (Gemma, Roc, Sergi, Ona, Pol) (UB).



Travail de terrain dans différents contexts (2015-2016).





Figure 10



Figure 11





Figure 12

La dernière partie du travail de terrain s'est déroulée au mois de juillet 2016, et ça a été la session de fermeture des rencontres avec María et ses étudiants. D'une part, on s'est rencontrés tout le groupe ensemble, et d'autre part, j'ai proposé à María de faire un parcours filmé dans le quartier du Raval, où on est repassées par tous les endroits où elle avait fait des présentations quelques mois auparavant. Ce parcours, je l'appelle « Walking with María », méthode inspirée du « walking with video » de Sarah Pink (2007). Ce qui est intéressant dans cette méthode qui utilise la caméra vidéo non seulement comme instrument pour recueillir du matériel, mais aussi pour produire ce qu'elle appelle « audiovisual texts » (Pink, 2007, p.250), c'est qu'elle place la figure de la chercheuse comme celle de la participante dans une position qui produit un « (...) empathetic and sensory embodied (emplaced) understandings of another's experience » (Pink, 2007, p.250), ce qui amène à accéder à un niveau de compréhension de « l'autre » plus horizontale qui, dans le fond dissout cette relation sujet-objet. Dans le travail de terrain, le fait d'avoir transité entre deux domaines, celui de l'art et celui de l'éducation, m'a permis de voir comment María travaille dans ses films, mais aussi comment elle travaille comme enseignante à la Faculté des beaux-arts.





*Walking with María* (2016), retracer nos rencontres.



La façon dont le travail de terrain s'est déroulé avec María, ce va-et-vient entre les espaces où se déroulent sa pratique artistique et ceux où elle enseigne, m'a fait me centrer sur la relation entre ces deux pratiques. Si on considère que les relations pédagogiques sont une façon de créer un espace dans lequel l'expérience individuelle s'inscrit dans la relation sociale (Ellsworth, 2005, p. 16), et si aussi on tient compte que toute pratique artistique est une façon de s'inscrire dans le monde à partir de nous-même (Roman, 2008, p.13), je me suis demandé comment ces deux pratiques se nourrissent, mais aussi s'interposent et/ou se sabotent, pour en arriver à me demander comment l'expérimentation avec l'image en mouvement affecte la pratique comme enseignant et comment à partir de ces façons de faire des films, se déploient des espaces alternatifs qui permettent de construire d'autres types de relations pédagogiques.

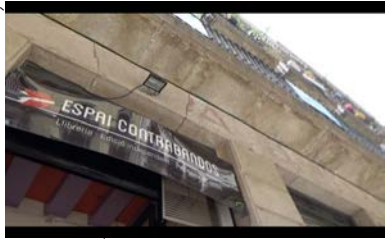


Figure 13



3. RE-SITUER LES CORPS, LES ESPACES ET LES TEMPS DE LA  
RECHERCHE



## Narrer/monter

**Narrer-monter** émerge comme méthode de recherche dans un moment particulier où ce constant questionnement sur ma positionnalité comme **artiste/chercheuse/éducatrice** demande, dans un certain sens, une mise en pratique. Je dis « doit », parce qu'encore une fois, le besoin met en marche le processus de création pour trouver une façon de placer les corps et les espace-temps dans ce **(ra)conter** que je veux mettre en place. C'est en lien avec le travail de terrain avec María, et avec le besoin de trouver une façon de rendre compte de ce qui a eu lieu dans nos conversations, que je commence à expérimenter des façons de nous mettre en dialogue vidéographiquement. Et c'est là que je mets en place un « dispositif de montage » pour à la fois analyser et interpréter le matériel recueilli durant tout le travail de terrain, mais aussi rendre compte de ce qui émerge de ces rencontres. En tenant compte que l'un des objectifs de la recherche est d'observer ce dialogue entre pratique pédagogique et pratique filmique, expérimenter des formes de montage et d'écriture à cette partie de la recherche a du sens. Mon objectif n'est pas tant faire une vidéo qui par la suite est analysée et mise en relation avec la théorie, mais c'est plutôt c'est de construire une vidéo et un texte qui prennent forme dans ce même dialogue vidéo-texte, un va-et-vient constant qui met en relation ces deux médiums. L'écriture devient alors un mode de juxtaposition des images fixes (photographies du travail de terrain mais aussi images fixes de la vidéo), avec de différents textes liés à la recherche (réflexions théoriques, transcription de la voix-off de la vidéo, extraits de récits de recherche où le biographique s'entrelace avec le

processus de recherche, etc.) ; le **montage** comme un mode de juxtaposition des images (fixes et en mouvement) et de l'audio (voix-off et sons diégétiques –les conversations et les sons d'ambiance). Comme Harris (2016) observe : « Pour la chercheuse en vidéo cependant, l'analyse et le montage sont deux activités parallèles. Le montage vidéo est par nature une activité d'analyse et une production créative, et l'analyse des données inclut toujours une sorte d'élaboration de sens à partir de fragments (p. 57) <sup>19</sup>. Le montage vidéo et l'écriture deviennent ainsi, deux actions interconnectées qui se nourrissent et résonnent l'une avec l'autre. De ce travail, se génèrent une vidéo et un texte qui prend place dans la thèse dans le fascicule JUXTAPOSer, où le concept de juxtaposition devient un mot clé dans la recherche mais aussi une façon de construire les narratives vidéographiques expérimentales<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Traduction libre de l'auteur de ce texte. Citation originale: « For the video researcher, however, analysis and editing are two parallel activities. Video editing is by its nature an analytical activity with a creative output, and data analysis always includes a kind of sense-making from fragments (p. 57) ».

<sup>20</sup> Voir fascicule JUXTAPOSer (la vidéo et le texte).

## Placer les corps/voix :

### une tactique pour narrer le soi dans l'autre

Cet exercice de **narrer-monter** dans la vidéo « Juxtaposition » m'amènera aussi à expérimenter des façons de me placer comme artiste/chercheuse/éducatrice dans la narrative vidéographique. Et c'est avec Trinh T. Minh-Ha que j'apprends à placer les voix/corps dans cette recherche. En m'intéressant à sa pratique, et aussi à la relation qu'elle construit entre image et texte et image et son que je trouve des façons de me placer en relation aux « autres » éléments de la recherche.

Dans son travail cinématographique, Trinh T. Minh-ha accumule souvent des différentes « couches » de récit–textes, images, sons, musique, etc.–, pas tant en les superposant, mais en les déployant dans l'espace-temps du film. Dans *Surname Viet Given Name Nam* (1989), on retrouve une véritable polyphonie de voix/corps et d'espace-temps. Ce qui est intéressant dans ce film, ce sont les différentes langues qui sont utilisées et les différents genres de textes; l'anglais et le vietnamien sont constamment en dialogue; et on passe de la transcription d'entrevues lues à l'écran à l'entrevue directe, au chant, au commentaires de la réalisatrice qui nous révèle les mécanismes de la construction de cette narration, et s'ajoute à tout cela une voix jeune qui parle en anglais avec un léger accent (du Viêt Nam ?), et qui aussi complète ce que disent les femmes interviewées. Chaque langue à son rôle, chaque genre de texte à son rôle, chaque texte qui apparaît à l'écran à son rôle. D'ailleurs, dans son livre *Framer Framed* (1992) où en plus des entrevues transcrites elle insère différents scripts de ses films,

à la page où commence le script du film *Surname Viet Given Name Nam* (1989) elle ajoute une note en bas de page qui dit :

In this film, women speak from five places ; these are represented here by different typestyles. There are two voices-over reading in english (Italic & plain) ; a third voice singing sayings, proverbs and poetry in Vietnamese (bold), with translations in a smaller typeface; interviews in Vietnamese subtitled in English; and interviews in English synchronized with the image (indented plain and italic texts) (Minh-ha, 1992, p. 49).

Ceci renforce et surtout dévoile au spectateur/lecteur comment « lire » ce film (ou ce texte). Chez Minh-ha ce va-et-vient entre un médium et un autres est constant.

D'ailleurs, pour elle, cette polyphonie de voix/corps et d'espace-temps est une façon de briser l'illusion d'une continuité dans ce que l'on entend et ce que l'on voit. Elle ce qui l'intéresse n'est pas tant que le spectateur s'assoie dans un confortable fauteuil de cinéma et regarde un film, mais c'est plutôt provoquer des situations qui l'interpellent, d'incompréhension et de saturation d'information, une façon de « découdre » cette relation entre ce que l'on voit et ce que l'on entend. Pour elle, cette relation image-texte disjonctive est justement appuyée par les différentes voix qui se matérialisent de différentes façons dans ses films :

Although differently materialized in each case, the word image relationship in my films has always been one that refuses the use of the voice as being homogeneous to the image, and vice versa. In such relationship, the role of an element is never simply to *serve* another— that is to illustrate or to objectify (Minh-ha, 1992, p. 207).

Trinh T Minh-ha non-seulement me fait réfléchir à la manière de placer les différentes voix/corps dans le « récit » de la thèse, mais aussi me fait réfléchir sur ma relation avec

Une page du scénario de *Surname Viet Given Name Nam* (1989) ; de multiples façons d'inscrire les différentes voix présentes dans le film.

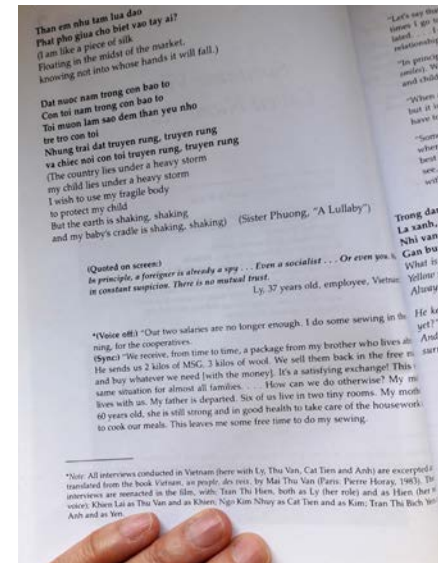


Figure 14



les « autres » dans la recherche, et l'influence que j'ai sur tout ce qui se fait et se dit dans cette recherche.

Je reviens sur un texte écrit il y a des années sur le concept de réflexivité, lorsque je faisais ma maîtrise en arts et éducation. Je vais re-visiter le texte, qui d'une part introduit la notion de réflexivité d'un point de vu de de l'anthropologie visuelle, domaine qui a joué un rôle important dans la question de la réflexivité dans la recherche avec les images (en mouvement) ; d'autre part, je parle de Minh-ha qui fait justement, elle aussi, dans son film *Reassemblage* (1983) fait justement une critique à cette relation aux « autres » :

*« Quand j'ai commencé à travailler avec la vidéo dans un contexte de recherche, un des éléments qui m'a frappée a été de me rendre compte de l'effet de ma présence dans le travail de terrain. Comme artiste, j'ai toujours filmé des paysages sans vraiment prêter attention aux personnes qui croisaient mon chemin; je n'étais pas consciente que ma présence avec la caméra altérait la "réalité" que je captais. C'est en faisant de la recherche avec la vidéo que je me suis rendu compte que ma présence générait un type de relation particulier avec les participantes, ce qui, à son tour, modifiait aussi ma façon de faire le travail de terrain. Cette interaction chercheuse/participante, m'a amenée à m'intéresser au concept de réflexivité. Comme point de départ, je me suis intéressée au domaine de l'anthropologie visuelle et particulièrement à des auteurs comme Jay Ruby et Sarah Pink, deux générations, deux points de vue, pour aller ensuite vers un point de vue féministe et postcolonial de Trinh T. Minh-ha. D'une part, Jay Ruby, anthropologue américain, considère la réflexivité comme une façon d'être transparent dans tout le processus de recherche, et révélant systématiquement les méthodes de collecte des données et le processus la construction de connaissance (Ruby, 2000, p. 152). D'autre part, Sarah Pink, anthropologue qui s'intéresse à la dimension visuelle en*

recherche, mais aussi sensorielle<sup>21</sup>, met en relation la réflexivité avec la question de la subjectivité dans la production et la représentation de la connaissance que produit une recherche ethnographique (Pink, 2001, p. 19). Pour elle, la réflexivité est un mécanisme qui « neutralise la subjectivité de l'ethnographe » mais aussi qui la questionne en la révélant, en la rendant visible. C'est à ce niveau-là que Trinh T Minh-ha rentre en jeu de nouveau, avec positionnement clairement féministe et postcoloniale, la cinéaste a problématisé dans les années 80 la question de l'« autre » à travers de la notion de « inappropriate/d other » qui selon ses propres mots :

*(...) Inappropriate/d Other are the many different possibilities of Other or of otherness I've elaborated in my work. One can never be exhaustive as to whom or what the other is. If one tries to speak for everybody, what one has to say runs the risk of becoming a mere decoration. (Minh-Ha 1998, p. 1)*

C'est à partir de cette notion, qui à mon sens incarne cette idée de réflexivité comme un dispositif que met en évidence comme elle le dit « les différentes possibilités de l'autre et de "l'autre" ». C'est dans ses films qu'elle met en pratique cette idée d'« Inappropriate/d Other » comme un moyen aussi de questionner sa propre relation avec les « autres ».

C'est dans son film *Reassemblage* (1982) que je découvre à cette époque, que l'artiste transgresse le langage traditionnel du cinéma ethnographique en mettant en place des stratégies qui rendent évidentes l'artificialité de ce qui se présente à nos yeux ; disjonction image-voix off, rompre avec la règle du champ-contre-champ, répétition d'une même séquence plusieurs fois, etc. Cette particulière "écriture filmique" offre au spectateur son propre regard sur la réalité comme réalisatrice, qu'elle renforce par sa propre voix-off qui souligne cette distance critique en relation aux "autres qu'elle filme. Voici un extrait de cette voix-off :

*I do not intend to speak about*

<sup>21</sup> Sarah Pink a écrit entre autres sur l'ethnographie visuelle, l'ethnographie sensorielle et l'ethnographie numérique : *Digital Ethnography: principles and practice* (2016), *Doing Sensory Ethnography* (2015), and *Doing Visual Ethnography* (2013).

*Just speak near by (Minh-Ha, 1992, p. 96).*

*Min-ha questionne la position du chercheur–ici l’ethnologue– qui d’une certaine façon elle-même incarne et par là même critique ; elle se centre ici sur la perception de la réalité, pas tant pour rendre compte de la réalité, mais plutôt comme une réflexion sur le médium même du film. C’est dans Reassemblage (1982) qu’elle mettra en pratique ses idées, un film qui selon ses propres mots n’est pas tant une résistance à l’anthropologie, mais plutôt une réflexion sur ce que signifie pour elle « l’amour qu’on peut avoir pour nos sujets de recherche (« It came alongside with other strong feelings, such as the love that one has for one’s subject(s) of inquiry (Minh-ha, 1992, p.113)*

*Dans son film Reassemblage<sup>22</sup> (1982), ce que je trouve très intéressant en lien avec la question de la réflexivité, c’est comment elle construit la voix-off. Une voix-off qu’elle incarne d’un ton très clair et monotone et qui la fait présente comme chercheuse mais qui crée un contrepoint aux paroles qu’elle dit et qui critiquent le rôle d’ethnologue. Aussi, en utilisant des stratégies de montage comme la répétition d’image, les gros plans et la disjonction image-son, c’est à dire le décalage entre ce que l’on voit et ce que l’on entend, elle accentue le caractère construit de la réalité qu’elle nous montre.*

*Voici un extrait de cette voix-off qui pose un regard critique sur les pratiques ethnographiques :*

*First creates needs, then, help*

*Ethnologists handle the camera the way they handle words*

*Recuperated, collected preserved*

*The Bamun, the Basari, the Bobo*

<sup>22</sup> Pour voir le film *Reassemblage* (1983) sur Vimeo: <https://vimeo.com/274033791>

*What are your people called again ? an ethnologist asks a fellow of his (Minh-Ha, 1992, p. 96).*

*Ici l'auteur critique ouvertement le décalage qui se produit souvent entre l'intentionnalité du chercheur en relation à l'autre, et la réalité du travail de terrain où le chercheur et le(s) participant(s) se retrouvent, et où chacun choisit finalement de maintenir sa propre position. Alors comment est-ce possible de créer un dialogue ?*

*(Empain, 2010, p. 32– 34)*

Ici la voix-off non-seulement incarne la voix de la cinéaste, mais aussi dans un certain sens incarne la positionnalité de celui qui regarde, le spectateur, et celui qui est regardé— ce sujet de recherche comme le souligne avant (je ne sais pas si sarcastiquement) Trinh T. Minh-ha. Cette observation vient de la manière dont Catherine Russell (1999) perçoit ce type de voix subjective, dans ce qu'elle considère les films autoethnographiques, une voix très présente dans le travail de Minh-ha.

A common feature of auto-ethnography is the first-person voice-over that is intently and unambiguously subjective. This is, however, only one of three levels on which a film- or video maker can inscribe themselves, the other two being at the origin of the gaze, and as body image. The multiple possible permutations of these three 'voices' – *speaker, seer, and seen* – are what generate the richness and diversity of autobiographical filmmaking. (Russell, 1999, p.277)

Comme le mentionne Catherine Russell (1999), ce n'est pas seulement placer « la voix », celle de la personne qui narre, mais c'est aussi une question de la placer en relation avec ce qu'elle appelle « le regardeur » (the seer »), qui est l'origine du regard, et le regardé (« the seen ») qui est l'image du corps (Russell, 1999, p. 277). Cette relation

entre ces différentes voix (et j'ajouterais corps) du film (ou de la réalisatrice) révèle la complexité d'une démarche autoethnographique pour représenter les différentes dimensions et couches qui met en jeu un processus de création réflexif. Dans ce sens, les positionnalités de la réalisatrice peuvent dans un certain se faire **visibles/audibles**, pas seulement physiquement mais aussi théoriquement. Rendre **visibles/audibles** ces positionnalités, permet de **(ra)conter** la complexité des relations qui sont en jeu, c'est à dire le(s) corps qui filme(ent), le(s) corps qui est/sont filmé(s) et le(s) corps qui est/sont regardé(s)/lu(s). D'après ces idées que j'expose, le temps, l'espace et les corps sont mis en jeu constamment, non-seulement en interagissant les uns avec les autres, mais aussi en négociant les uns avec les autres, et ceci par la re-signification constante des images et du son dans le montage de la narrative.



## La voix-off : Juxtaposer des images et des paroles

Dans les pratiques expérimentales de l'image en mouvement–cinéma expérimental, vidéo d'art, film-essai, etc.–, la relation entre l'image et la parole est complexe car chaque artiste-cinéaste, selon ses propres référents, donnera plus ou moins d'importance à cette question. Dans ma pratique vidéographique, la parole, et surtout ce rapport entre l'image et la parole a été longtemps absent ; je me suis centrée principalement sur l'image comme une matière à explorer, à travailler ; la partie audio dialoguant avec l'image, la complétait. C'est dans *Lignes de Fugue* (2010) que je me suis rendu compte que la parole me manquait ; et c'est à ce moment-là que "je laisse rentrer les autres" avec leurs paroles, mais c'est furtif, et ma voix ne se fait pas entendre.

Dans la vidéo *Juxtaposition* (2017), comme je le mentionne plus haut, une des dimensions que j'expérimente c'est comment inscrire les différentes *corps/voix* dans le récit de la thèse, c'est-à-dire comment les mettre en relation. En accord avec mon positionnement féministe dans les pratiques de l'image en mouvement (Mulvey, 1999 ; Minh-ha, 1999 ; Sturken et Cartwright 2009 ; Jones (2017) ; Steyerl, 2012), je propose de trouver des façons de faire pour que ce dialogue et cette relation entre les différents corps et espace-temps de la recherche reflètent un processus de re-positionnement constant, rendre visible ce qu'on n'est pas toujours sensés voir ni écouter.

C'est dans la première tentative de monter cette vidéo qui se centre sur les rencontres avec María que j'expérimente différentes façons de dialoguer avec les éléments qui constituent cette partie. D'abord, je travaille le montage en choisissant certaines

séquences qui me semblent significatives du travail de terrain réalisé avec elle. Je monte les séquences les unes à côté des autres et reconstitue ce parcours filmé qu'on a fait ensemble une après-midi d'été alors qu'on parlait de son film-essai *L'œil Impératif* (2015), cette partie que j'appelle *Walking with María*. Les images seules ne tiennent pas la route, il manque quelque chose pas tant pour assembler et donner du sens au montage, mais pour que des relations puissent se faire ; relation avec María, mais aussi relation-connexions avec les thèmes clés qui émergent de cette partie de la recherche. Je décide d'écrire un texte qui incarne cette voix-narratrice qui s'adresse à María et lui (ra)conte comment comme artiste/chercheuse/éducatrice j'analyse/interprète/selectionne/déconstruis/fragmente/invente/brode/superpose/connecte/juxtapose/manipule/questionne/résignifie, mon expérience avec elle.

Cette voix-off crée des relations entre tous ces éléments qui constituent les points qui me semblent importants dans les rencontres avec María. Cette voix-off remplit l'espace filmique, peut-être parfois trop ; mais j'expérimente, et cela aussi signifie que l'équilibre n'est pas toujours facile à trouver, c'est un « work-in-progress », un besoin de temps pour écrire et re-écrire. Je me rends compte que j'ai beaucoup de choses à dire. Peu à peu cette écriture qui construit un dialogue avec les images filmées et photographiées me fait prendre ma place dans la recherche. C'est une place centrale dans le sens où je ne construis pas un récit collaboratif avec les participantes, par contre, à travers la relation image/paroles j'essaie de trouver des dispositifs filmiques/vidéographiques qui me permettent de construire une relation avec ces différents corps/voix.

C'est la première fois que j'intègre à une vidéo une voix-off, c'est la première fois que j'ose le faire, peut-être par nécessité, mais aussi peut-être par influence ?

Dans mon travail artistique, j'ai toujours fui cette voix off. Elle me semblait auto-



complaisante, auto-suffisante et puis pourquoi mettre une voix-off quand l'image à tant à dire. C'est avec le temps, et beaucoup de visionnements de vidéos et de films, de textes lus et relus sur le cinéma, le montage, le son, que je me rends compte de l'intérêt de jouer avec cette voix-off, surtout pour rompre, défier la « voix/corps » de l'auteur –la voix mais aussi l'image, et donc le corps qui filme ou qui construit/monte cette image. Défier cette voix-off à laquelle on lui attribue souvent dans le cinéma documentaire traditionnel « (...) les pouvoirs d'ubiquité, de panoptisme, d'omniscience et d'omnipotence » (Renard, 2012, p. 7).

À travers la création d'une voix-off qui incarne la voix/corps de la chercheuse/artiste/éducatrice, pour déplacer ce « je » omnipotent à un « je » plus intime, "la voix-je" comme dirait Michel Chion (Renard, 2012), cette voix qui tente de construire une relation avec la spectatrice/eur. Johana Renard, dans son texte *La voix de l'a-féminité* (2012), parle de ce type de voix-off en relation au film d'Yvonne Rainer film *The Man Who Envied Women* (1985) où émerge une voix qui se questionne constamment :

Contrairement à la voix masculine si assurée, l'héroïne commente, questionne, tâtonne mais n'impose jamais son point de vue. Au contraire, elle ne cesse de douter, de se tromper parfois, de remettre en cause ce qu'elle sait et ce qu'elle voit (2012, p. 8).

Ce genre de voix-off est intéressante quand on la place dans un contexte de recherche en éducation. Une voix qui se questionne elle-même est une voix qui aussi rend visible également la constante confrontation de la chercheuse avec la complexité de « représenter l'expérience », re-présenter des processus, où l'analyse se déploie dans l'espace-temps de la narration, où l'espace d'écriture et de montage est en constante transformation.



## M'ouvrir à d'autre façon de faire de la vidéo

<sup>23</sup> La recherche que je mentionne est “Gènere i immigració en les narratives visuals de les noies dels països del sud-Ouest escolaritzades a Catalunya” (Ref. no.2009 ARF100044) [Genre et immigration dans les narratives visuelles de jeunes filles des pays du Sud-Ouest scolarisées en Catalogne], supervisé par Montse Rifà et le groupe non-consolidé de recherche Alterades, projet réalisé en 2010.

Ma participation à un projet de recherche<sup>23</sup> se situant dans le domaine des féminismes (et particulièrement les études postcoloniales) et des études de la culture visuelle, sera l’occasion de m’introduire à la question de la voix en recherche dans le domaine des sciences sociales (Gluck et Patai, 1991 ; Reinharz, 1992 ; Minh-ha 1999, 1992), et de la relation entre la parole, le texte et l’image dans la construction de narratives audiovisuelles. Mais c’est dans cette recherche (sûrement parce que ma position est différente), que je vis la complexité réelle de me situer comme chercheuse et donc de trouver la place pour cette voix, ou plutôt mes voix –car je suis de plus en plus consciente que ma propre voix est constituée de différentes voix–. Situer « mes voix » est aussi une façon de me situer par rapport aux « autres » dans ma recherche, ces « autres » qui ne sont pas seulement les participantes à la recherche, mais aussi les auteurs, artistes avec qui je dialogue textuellement ou vidéographiquement.

Maria Ruido me racontait dans une de nos rencontres que dans *L’œil Impératif* (2015) son objectif était de faire un film avec presque aucune parole, parce qu’elle voulait parler de ce qui est visuel. Je me souviens de son désarroi lorsqu’elle m’a dit « Me ha costado años prescindir de la palabra... » (Travail de terrain, 2016). Une des particularités de ce film-essai est en effet cette quasi absence totale de narration, aussi ces longs silences pour que le spectateur puisse s’immiscer dans le récit que María Ruido construit, car dans un certain sens, elle laisse de la place. On revient à cette idée, de « laisser rentrer les autres », de juxtaposer nos « voix » à son récit, un

peu comme si elle nous passait le micro pour remplir les « vides ».

Me revient à la mémoire une série de projections du SIC<sup>24</sup> à Bruxelles, une présentation des projets en cours d'artistes-cinéastes de 2016-17. Dans la majorité des cas, ce ne sont pas de œuvres finies mais encore en processus de réalisation<sup>25</sup>. Le SIC supervise des projets qui se situent entre l'art contemporain et les pratiques documentaires influencées par l'anthropologie visuelle, les études culturelles (entre autres). Un des objectifs du SIC est de réfléchir à la relation entre l'artiste, le sujet filmé et le spectateur, et un des éléments récurrents dans les films produits dans ce cadre, c'est la présence de la narration. Une des films qui a attiré mon attention dans cette soirée de présentation de projets, est *Projection (work in progress)* (2017)<sup>26</sup> de Sandra Heremans ; un film construit à partir d'images d'archives qui appartenaient au père de la réalisatrice, matériel récupéré—ou trouvé – après le décès de celui-ci; la cinéaste raconte à travers de la réappropriation de ce matériel (photographies, films et correspondance) (ré) trouvé, comment le geste de monter changera sa façon de voir son père, le monde, sa relation avec le monde, et avec la société coloniale de cette époque:

The filmmaker questions her father's archive from her own position in society. The pictures, letters and footage that he left her, are the witnesses of his past life and attest his changed way of seeing the world. Her Belgian father arrived in the 60's for the first time in Rwanda as a missionary (Witte Pater) and decided later to end his religious life to marry her Rwandan mother. (SIC presentations, 23/24 février 2017, Beursschouwburg).

Un aspect qui m'a touchée dans ce film, c'est comment se construit la narration, comment la cinéaste *prend* la parole. Au début du film, sa voix est distante, ou plutôt timide ; peu à peu, au fur et à mesure qu'avance le récit elle prend sa place dans cette histoire qu'elle nous (ra)conte. Prendre sa place dans le récit, parler de nos expériences en étant « dedans », difficile tâche ; se situer par rapport à notre vécu ; à la dimension

<sup>24</sup> Voir site Internet du SIC (Image, sound, culture): <http://www.soundimageculture.org/>

<sup>25</sup> An van Dienderen, cinéaste et aussi une des fondatrice du SIC parle dans son texte « Comment dire 'je' au cinéma? Documentary as a mirror for the (ethical) self » (2009), de l'importance du spectateur dans processus de création d'un documentaire d'auteur. Pour elle « le spectatrice/spectateur est souvent inconnu; il/elle interagit non-seulement avec 'l'auteur' dans le documentaire, mais aussi avec une reconstruction médiatisée de l' « autre » (p. 14).

<sup>26</sup> Ce film de Sandra Heremans est sorti en 2018 sous le titre de "La Mazda jaune et sa sainteté" et a été présenté dans la sélection officielle du "International film festival de Rotterdam" 2018 (Voir extrait du film au lien suivant: <https://vimeo.com/250135244>).

émotive de notre vécu, de nos expériences et de notre relation « aux autres » ... à la fois prendre une distance, mais du dedans, de l'intérieur.

Complexe tâche de la cinéaste, mais aussi de la chercheuse, qu'elle soit anthropologue ou/et artiste.



J'assiste à la projection du film de *Projection* (*work in progress*) (2017) de Sandra Heremans, j'aime celle où un homme, sûrement son père, monte sur la balaçoire.

Figure 15

Heremans prend la parole petite à petit ; au début du film, alors que l'on voit des images fixes, des photos de l'époque, qui apparaissent et disparaissent, elle parle de la spécificité même du médium : « image... noir... image... noir...etc. », ce qu'on voit, ce qu'on ne voit pas...et lentement, elle prend sa place dans son histoire, dans l'histoire qu'elle raconte, jusqu'à la fin du film où, finalement, elle s'adresse à son père et lui demande comment il aurait raconté sa propre histoire.

Ce film à la fois hommage à son père est aussi une façon de nous parler du processus filmique, de ré-signifier les images, les textes, les paroles des autres, de leur redonner une vie, d'y poser un nouveau regard, (ra)conter une toute autre histoire, qui elle aussi alors existera. Ce film me parle, car il exprime la complexité de prendre la parole, de mettre des mots pour accompagner les images, de transformer le récit personnel, l'expérience individuelle comme un témoignage de notre époque, de faits que l'on situe dans un espace-temps donné. Cette relation image-texte (parole), cette juxtaposition de différents éléments, enrichit, construit, complexifie nos façons d'être et de faire.

Et c'est à partir de là que je considère la caméra vidéo, et j'ajouterais la « table de montage », pas seulement comme un outil de recherche pour « ramasser » des évidences et les assembler, mais aussi comme je le mentionne auparavant dans le texte, une méthodologie de recherche (Harris, 2017) : une façon de mettre à l'avant cette question récurrente dans la thèse de la relation sujet-objet, pour décentrer le regard et chercher de nouveaux modes de re-présenter qui se basent sur la création de relations, de connexions. Re-penser les dispositifs de recherche et nos façons mêmes de faire de la recherche, est crucial pour comprendre notre relation aux « autres » dans le monde dans lequel nous nous mouvons. Re-penser les dispositifs de recherche à partir de processus qui appellent la créativité et l'expérimentation est aussi un moyen de repenser notre relation à « l'autre ».





**POUR FINIR**



## Références bibliographiques « RACONter »

Baldacchino, J. (2009). Opening the picture: On the political responsibility of arts-based research: A review essay. *International Journal of Education & the Arts*, 10(3). Reperé à <http://www.ijea.org/v10r3/>

Barone, T.E., & Eisner, E. W. (1997). Arts-based education research. Dans R. M. Jaeger (dir.), *Complementary methods for research in education* (73-79). Washington, DC: American Educational Research Association.

Barone, T. et Eisner E. W. (2012). *Art based research*. CA: Thousand Oaks, Sage.

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219 –234.

Bourdier, J-P. (producteur) et Minh-ha, T.T. (réalisatrice). (1989). *Surname Viet Given Name Nam* [Film cinématographique].

Bourdier, J-P. (producteur) et Minh-ha, T.T. (réalisatrice). (1983). *Reassemblage* [Film cinématographique].

Bates, Ch. (2015). *Video Methods, Social science Methods in Motion*. New York : Routledge.

Caplliure, J. (2016). *L'écran en conflit. María Ruido*. Texte de l'exposition, Valence (Espagne), Galería Santos (du 21 janvier 2016 au 11 mars 2016).

Coeleman, R. et Ringrose, J. (2013). *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh:

Edinburgh University Press.

Deligny, F. (1976). Au défaut du langage. *Revue Recherches, Cahiers de l'immuable* (3)24.

Deligny, F. (1990). Ce qui ne se voit pas. *Cahiers du cinéma*, (428), 50–51.

Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*,1(1), 23-46.

Deleuze, G. (1990/2003). *Pourparlers*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Deleuze, G. (1998). Qu'est-ce l'acte de création ?. *Trafic*, 27, 133–142.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.

Downing Jr., M. J., Tenney, L. J. (2008). *Video Vision, Changing the Culture of Social Science Research*. New York: Cambridge Scholars Publishing.

Ellis, C., Adams, T. E. et Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning, Media, architecture, pedagogy*. New York, London : Routledge.

Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New-York: Teachers College Press.

Empain, J. (2010). *Lignes de fugue* [Vidéo Expérimental]. Montréal, Québec: Groupe Intervention Vidéo.

Empain, J, (2017). . *Juxtaposition* [Vidéo Expérimental]. Montréal, Québec: Groupe

Intervention Vidéo.

Empain, J. et Rifà-Valls, M. (à paraître). Juxtaposing Professional Identities and *(Re)telling* Pedagogical Relations Through Experimental Video-based Research. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, Special Issue.

Empain, J. (2010). *Des de la pràctica artística hacia una pràctica de investigaci3n: El video como una heramineta de investigaci3n (en educaci3n)* (m3moire de maîtrise). Universitat de Barcelona.

Foucault, M. et Deleuze, G. (1972). Les intellectuels et le pouvoir. *Arc*, (49), 3–10. Rep3r3 à <http://1libertaire.free.fr/MFoucault110.html>

Gibson, B. E. (2005). Co-producing Video Diaries: The Presence of the “Absent” Researcher. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), 34–43.

Gluck, Sh.B. et Patai, D. (1991). *Women’s Words. The Feminist Practice of Oral History*. Londres et New York: Routledge.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Harris, A. (2016). *Video as method*. Oxford: Oxford University Press.

Harris, A. (2017). Ethnocinema and video-based research. Dans P. Leavy (dir.), *Handbook of Arts-Based Research* (437–452). New York, London: The Guilford Press.

Haywood Rolling Jr. J. (2017). Art-based research in education. Dans P. Leavy (dir.). *Handbook of Arts-Based Research*, New York (493–51). London: The Guilford Press.

Hernández, F.(2008). La investigaci3n basada en las artes, Propuestas para repensar la investigaci3n en educaci3n. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.

Hernández, F. et Rifà-Valls, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Heat, C., Hindmarsh, J., Luff, P. (2010). Video in Qualitative Research, Analyzing Social Interaction in Everyday Life. London : Sage Publications Ltd.

Irwin, R. L. (s.d.). [About]. Reperé à [http://artography.edcp.educ.ubc.ca/?page\\_id=69](http://artography.edcp.educ.ubc.ca/?page_id=69)

Jagodzinski, J. et Wallin, J. (2013). *Arts-based research, A critique and a proposal*. Rotterdam: SensePublishers.

Jones, A. (2017). *The feminism and visual culture reader* (3e éd.). New York: Routledge.

Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. et Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: the in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839–864.

Leavy, P. (2017). *Handbook of arts-based research*. New York, London: The Guilford Press.

Leavy, P. et Harris, A. (2019). *Contemporary Feminist Research, From Theory to Practice*. New York, London: The Guilford Press.

Lather, P. (2016). Top Ten+ List: (Re)Thinking Ontology in (Post)Qualitative Research. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 16(2), 125–131. doi: 10.1177/1532708616634734

Masny, D. (2014). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3(3) 345–363. doi: 10.4471/qre.2014.51

Mazzei, L. A. et McCoy, K. (2010) Thinking with Deleuze in qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 503–509. doi: 10.1080/09518398.2010.500634

- McNaughton, M. J. (2009). Closing in on the Picture: Analyzing Interactions in Video Recordings. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(4), 27–48.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. Dans J.G. Knowles et A. L. Cole (dir.), *Handbook of the arts in qualitative research* (55–70). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Medico, D. y Santiago-Delefosse, M. (2014). From Reflexivity to Resonances: Accounting for interpretation Phenomena in Qualitative Research. *Qualitative Research in Psychology*, 11(4), 350–364. doi: 10.1080/14780887.2014.915367
- Minh-ha, T.T.(1999). *Cinema Interval*. New York: Routledge.
- Minh-ha, T. T.(1992). *Framed Framer*. New York: Routledge.
- Minh-ha, T.T.(2010) *Inappropriate/d Artificiality* [Interview avec Marina Grzinic]. Repéré à <http://trinhminh-ha.squarespace.com/inappropriated-artificiality/>
- Mulvey, L. (1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. Dans L. Braudy and M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism: Introductory Readings* (pp. 833–844). New York: Oxford University Press.
- Pink, S. (2007). Walking with video. *Visual Studies*, 22(3), 240–252. <http://dx.doi.org/10.1080/14725860701657142>.
- Pink, S. (2001). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Rajchman, J. (2008). Deleuze time, or How the cinematic changes our idea of art. Dans Leighton, T (dir.), *Art and the moving, a critical reader* 307–327. London: Tate Publishing and Afterall.

Reinharz, Sh. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Nova York i Oxford: Oxford University Press.

Renard, J. (2012). La voie de l'a-féminité » Voix-off et subjectivité féminine dans *The Man Who Envied Women* d'Yvonne Rainer. *Cahiers de Narratologie*, 22. Repéré à <http://narratologie.revues.org/6530>

Renold, E. et Mellor, D.(2013). Deleuze and Guattari in the Nursery: Towards an Ethnographic multi-sensory Mapping of Gendered Bodies and Becomings. Dans R. Coleman, et J. Ringrose, (dir.), *Deleuze and Research Methodologies* (p.23–41). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Roman, M. (2008). *Art vidéo et mise en scène de soi*. Paris: L'Harmattan.

Ruido, M. (2015). *L'Œil Impératif*. Barcelona : Arts Santa Mónica.

Ruido, M. (2019). Repéré à <http://www.workandwords.net/es>

Ruby, J. (2000). *Picturing Culture: Essays on Film and Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.

Russell, C. (2009). *Experimental Ethnography. The work of film in the age of video*. Durham: Duke University Press.

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P. and Grauer, K. (2006). Arts-based Educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. *Canadian journal of education*, 29(4), 1223–1270.

Steyerl, H. (2012). *The wretched of the screen*. Berlin: Sternberg Press.

Sturken, M.and Lisa Cartwright (2001). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press.



Suominen, A., Kallio-Tavin, M. et Hernández Hernández, F. (2017). Art-based research traditions and orientations in Europe: Perspectives from Finland and Spain. Dans P. Leavy (dir.), *Handbook of arts-based research* (101–122). New York, London: The Guilford Press.

Van Dienderen, A. (2010). Indirect Flow through Passages: Trinh T. Minh-ha's Art Practice. *After All, Journal of Art*, 40, 90–99.





FILMer



C'est ça le cinéma : c'est de venir en aide à tous ces couillons qui croient voir, alors qu'ils voient que dalle, ils ne voient rien... la tâche du cinéma est là, l'urgence du cinéma c'est ça : réanimer ce qui est engourdi, abruti, gâché, surnourri chez ceux-là<sup>1</sup> (Deligny, 1990, p.51).

<sup>1</sup> Tous les mots et les phrases écrites en vert, rouge et bleu sont des annotations de Manon Labrecque à même le texte. Nous avons décidé de les laisser dans le texte pour rendre visible le dialogue qui se construit entre ses paroles et les miennes. Voici comme elle classe ses commentaires : « rouge: ça me touche grandement; vert: ça me touche aussi; bleu: j'ai mis des notes-mots qui me venaient ».



1. RÉCIT D'UNE JEUNE :  
JE CAMÈRE, TU CAMÈRES, IL CAMÈRE, NOUS CAMÉRONS ?





*Elle avait la mi-vingtaine et venait de quitter la vieille Europe pour poursuivre ses études en arts visuels au Québec, à Montréal.*

*Un jour, dans un de ses cours de vidéo, on lui donna une caméra pour la fin de semaine pour faire un travail. Ça ne faisait pas longtemps qu'elle manipulait ce genre d'engin, une caméra S-VHS (c'était les années 90), et chaque fois qu'elle s'emportait une caméra à la maison, un sentiment d'appréhension mélangé à une grande excitation l'envahissait **un peu comme une petite fille qui découvre un nouveau jouet.***

*Une fois arrivée à la maison, elle ne savait pas trop quoi faire avec cet appareil. Après l'avoir scruté à une certaine distance elle empoigna la caméra, et commença à filmer ; elle avait étalé par terre un amas de photos de ce qu'elle avait laissé là-bas, loin, des photos de sa famille, de ses amis, de son enfance, de cette zone de confort que l'on reconnaît seulement une fois qu'on la délaisse ; **elle commença alors à filmer lentement et avec attention, comme quand on parcourt un espace dont on ne veut perdre un seul détail par peur que cela disparaisse : attraper ces souvenirs, forcer la mémoire à ne pas oublier.***

*Après ce moment empreint de nostalgie, elle s'est approché de la grande fenêtre du salon qui donnait sur une des rues principales de Montréal, la rue Saint-Denis et elle continua à filmer ce qui se passait devant elle, sa réalité à ce moment précis : la nuit*

*dans une grande ville, les lumières qui éclairent cette grande avenue, quelques voitures qui passent fugacement, un ou deux passants qui se pressent de rentrer chez eux, mais surtout la quiétude, le silence de la nuit urbaine.*



Image fixe de *Por la ventana* (1998), une vidéo de Joanna Empain.

Figure 1

*Après cette expérience, semblable à un rituel d'initiation, elle n'a jamais arrêté d'expérimenter avec la vidéo, à faire des installations et de courtes pièces vidéographiques, souvent reliées à des sujets comme le déplacement, la mémoire et la perte.*

*Quelques années après, lorsqu'elle acheva ses études en arts visuels, elle commença à donner des ateliers de vidéo expérimentale dans des classes d'accueil<sup>2</sup>. Une question la martelait constamment : « Est-ce que je fais bien mon travail d'éducatrice ? ». Elle n'avait pas vraiment appris à être professeuse, elle avait pris deux ou trois cours en lien avec l'enseignement des arts lors de ses études à l'UQAM (Université du Québec à Montréal) mais ce n'était pas allé plus loin. Pourtant, il y avait quelque chose dans cette relation avec les enfants et les jeunes qu'elle aimait ; partager sa passion avec ces enfants et adolescent, leur montrer ce qui l'avait aidée à exprimer, à mettre des images et des sons à ce qu'elle n'arrivait pas à exprimer en mots ; mais elle n'était pas du tout sûre de la façon dont elle le faisait ça, ce « enseigner », et elle se demandait des fois pourquoi c'était si important pour elle de partager cette passion, qu'est-ce qu'elle essayait de faire dans ces ateliers de vidéo expérimentale ? La partie expressive, d'expérimenter avec la vidéo, de faire des petits films était importante, mais quoi encore ?*

*Cette même « jeune avec un caméra vidéo », après de nombreuses expériences comme artiste-vidéaste, éducatrice et chercheuse, continue à se demander ce « quoi encore » ; c'est dans ce projet de thèse dans lequel les pratique artistiques rentrent en dialogue avec les pratiques pédagogiques, qu'elle veut chercher à savoir et à comprendre les façons de faire et de penser des artistes qui expérimentent avec l'image en mouvement pour voir comment ces pratiques peuvent se compléter, où même se subvertir et ainsi se transformer.*

<sup>2</sup> Au Québec le système des classes d'accueil est un service de soutien à l'apprentissage offert dans les écoles primaires pour les enfants qui arrivent de l'étranger.

*Présentation orale dans un séminaire de doctorat (Département de l'expressió musical, plàstica i corporal).*

*Barcelone, 2016*

Je récupère ce texte écrit à l'occasion d'une présentation orale dans un séminaire de doctorat qui a eu lieu au département dans lequel je travaille. Dans cet exposé, je voulais expliquer brièvement d'où venait l'idée du projet de thèse. Mais en le relisant aujourd'hui, dans ce petit texte autobiographique me paraît intéressante la relation à cette partie de la thèse, à comment je concevais à cette époque le geste de *filmer* ; et où m'a amenée ce *filmer* et faire des vidéos.



Images fixes de *Syntonie d'un regard* (1998), une vidéo de Joanna Empain.

Un *filmer* qui encore aujourd’hui est valide, car je continue à le considérer comme un geste intime, et donc empreint d’une certaine gêne à le performer en public. Un filmer qui reste pour moi un synonyme de glaner, c’est à dire de « Ramasser ça et là des bribes pour en tirer parti » (Larousse, 2018) ; un peu comme le fait Agnès Varda dans ses documentaires *Les glaneurs et la glaneuse* (2000) où elle glane ça et là ce que les glanneurs lui laissent prendre avec sa caméra, et où avec ces bribes d’espaces, de temps et de corps, elle crée des narratives alternatives, propre au travail critique sur l’image et à une tentative de subvertir le système et les langages dominants et ainsi créer de nouvelles façons de penser et de faire (Hernández. 2007, p. 15–16). À cette époque, j’avais souvent une caméra sur moi, et très souvent je filmais en déplacement, lorsque je voyageais ; je filmais des plans fixes de paysages, souvent d’une durée très courte, d’une minute, qu’après, au montage, je manipulais en faisant de superposition, des répétitions, des transpositions, etc.



Figure 2

Dans le fond pour moi tout se passait au montage, c’est là que les images prenaient forme, devenaient autre chose, devenaient ce que moi je voulais exprimer. C’est bien plus tard, lorsque après une pause dans ma pratique artistique, que les choses ont changé, que filmer *l’autre* est devenu un nouveau terrain de jeu, un nouveau mode *de camérer* (Deligny, 1990). C’est dans la vidéo *Lignes de fugue* (2010) que je me propose de rompre mes habitudes et d’essayer de nouvelles façons de faire. Dans cette vidéo se mélangent des images filmées dans mon quotidien avec des images empruntées, apparaît Deleuze dans une entrevue et un petit extrait du film de Fernand Deligny *Le moindre geste* (1971). Et c’est là aussi où je rentre dans le monde de Deligny, pas seulement dans son travail de **cartographies**, mais aussi dans son **cinéma**. D’ailleurs il considère que **filmer** n’est pas forcément le bon mot, il préfère **camérer** ou aussi

« **un preneur d'images** » lorsqu'il parle de la personne qui filme ; tous des mots qui tentent de re-penser l'action de filmer. Olivier Bitoune parle bien, à mon sens de ce que signifie faire du cinéma pour Fernand Deligny :

La caméra permet de capter des choses très coutumières, mais le cinéma nous les offre d'un oeil neuf. Il éveille, il surprend, même avec du futile, du quotidien. Le cinéma permet de mettre des images sur ce qui n'a pas de mot. C'est une force fantastique que de pouvoir réanimer des choses que l'on ne voit plus. Pour Deligny, le « preneur d'image » doit dépasser le langage, le symbole, l'intention. Il doit laisser venir à lui les images, et non les faire venir de lui. Elles doivent surgir hors de toute contrainte, hors de toute intention. Il faut que celui qui filme n'impose pas son « je ». Deligny voit chez les autistes des acte et non du faire. Il faut de l'accident, de l'imprévu, il faut que le cinéma se frotte au monde au lieu de le dompter (Bitoun, 2018, p.7).

\*tout cela fait écho en moi...merci...

Ainsi, pour Fernand Deligny, le cinéma c'est aller au-delà du langage ; comme il le dit « (...) l'image [si je peux me permettre:] : **et le corps et le mouvement !!!** ;) ] est autiste (...). L'image ne dit rien ! » et les images se créent dans la relation « (...) « entre » ce qui est filmé et qui regarde » (Deligny, 1990), car pour lui l'image cinématographique prend forme quand il se délivre du soi, comme il dit :

\* tu sais, à chaque fois qu'il dit l'image....personnellement, j'ajouterais aussi toujours :  
...et le corps et le mouvement !!!

Le pre-neur d'images qui en tant que se, s, e, est sujet du langage assujetti au langage, fatalement il ne prend pas l'image. Tant qu'il n'est pas sorti du se, s, e, ... il n'y a pas d'image...

...ce qui pèse généralement c'est le poids du soi. \* j'aime. Parce qu'il met un poids...une

### matérialité à l'image....

Le mot même, le fait... le fait que chacun pense qu'il est soi (Deligny, 1990).

Avec ses paroles, il critique la notion d'auteur, ce *soi* qui conçoit des images comme un discours de et sur lui-même. Pour lui **l'image devrait se faire en relation**. C'est comme ça qu'il fera le film *Le moindre geste* (1971) et mettra en pratique ce qu'il dit. C'est un film qu'il a pensé mais que d'autres ont fait, avec comme acteurs deux enfants « en vacances du langage », et comme équipe ses compagnons de projets, comme le dit bien Olivier Bitoun (2018) « un cinéma débarrassé du sujet » (2018)<sup>3</sup>.

Ce que propose Fernand Deligny dans les années 70 est à mon sens encore aujourd'hui très pertinent ; non seulement dans ses tentatives avec les *enfants mutiques*, mais aussi dans les façons de faire qu'il emploie avec ces enfants et les présences proches qui l'accompagnent ; **cartographe** en est une, **camérier** en est une autre. **Pour lui, donner une caméra à ces enfants et adolescents qu'il accueille, ou filmer des enfants comme dans *Le moindre geste* (1970), est aussi une façon de mieux comprendre l'autre, de tenter de rentrer en contact avec l'autre, même si c'est un tout petit peu.** Comme le dit Olivier Bitoun :

Pour Fernand Deligny, **rentrer en contact avec un autiste, c'est faire un voyage dans l'avant langage, travailler sur les rites et l'image**, d'où l'importance d'en appeler au cinéma. Le cinéma, **images et sons, art du rituel**, est pour Deligny **une étape dans la recherche de ce qu'est le langage non verbal, celui-là seul auquel les autistes ont accès** (2008, p. 11).

Ici **filmer** devient une façon de « dépasser les bornes du langage et de ne pas être asservi à je ne sais quel système symbolique » (Deligny, 1990), en d'autres termes l'action de

<sup>3</sup> Le moindre geste (1971) a été réalisé en collaboration avec beaucoup de personnes et dans des temps et des espaces aussi très différents. Dans ce film, commencé en 1963, participeront deux opérateurs de François Truffaut, Robert Bober et Claude Jutra ; les acteurs seront Robert, Any et Yves Guignard, un adolescent autiste ; Any sera aussi scripte et Josée Manenti "preneuse d'images" ; Guy Robert a enregistré des monologues de Deligny sur ce qu'ils filment pendant la journée ; le montage se fera bien plus tard par Jean-Pierre Daniel ; Aimé Agnel et Jean-Pierre Ruh (l'un des plus grands techniciens du son français) feront des prises de son pour faire l'ambiance sonore et la bande sonore est signée Pierre Ruh, Jean-Pierre Daniel Daniel, Aimé Agnel et Chris Marker. Un film collectif dans lequel chacun fait son travail.



filmer, « cet agir », si important pour Deligny en relation aux enfants autistes, avec l'autre, que ce soit un humain ou un objet. Lorsque l'on parle du cinéma de Deligny, on ne parle pas d'un cinéma de divertissement, on parle de cinéma d'auteur, un cinéma qui subvertit et questionne son propre langage, et propose d'autres façons de faire. Ce qui est particulier dans le travail de Fernand Deligny, c'est l'objectif de ce type de cinéma, qui n'est pas tant faire un film pour le vendre, mais plutôt le faire pour créer un espace de rencontre entre deux mondes, le nôtre et celui des enfants/adolescent avec qui il partage son quotidien. D'ailleurs, le film et la vidéo, dans des pratiques plus expérimentales, sont depuis longtemps utilisés dans les milieux éducatifs comme des outils qui créent des espaces d'expression créative pour (ra)conter des expériences et donner à voir des réalités différentes (Fernández Izquierdo, 1993 ; Amyot, 2001 ; Boller et Allen 2002 ; Alain, 2006 ; Alain, Empain, Ang, 2011 ; Nadaner, D. (2008). Mathilde Roman dans son livre *Art vidéo et mise en scène de soi* (2006), parle justement de la capacité de la vidéo comme un médium qui construit des espaces de dialogue et d'expression (Roman, 2008 pp. 62), et ce qui m'intéresse particulièrement de ses propos, c'est lorsqu'elle parle de comment l'artiste, à travers sa pratique filmique/vidéographique, passe de l'intime (ses propres récits, expériences, etc.) au collectif (les récits des majorités), ce qu'elle appelle « l'image de soi dans un rapport réflexif » (Roman, 2006, p.29), une façon de chercher « [...] à comprendre et à mettre en scène les complexes articulation du sujet et de ses images, de son identité et de l'altérité qui le constitue » (Roman, 2006, p. 29).

Si on tient compte que l'image (en mouvement) existe une fois qu'elle est en relation avec « l'autre » (Deligny 1990), ce passage de l'intime au collectif prend tout son sens, un sens en lien avec cet espace-entre qui se crée dans la rencontre de ces deux réalités. Ce point de rencontre m'intéresse. Ce point de rencontre me semble clé dans la **relation du preneur d'image-monteur-spectateur.**

Filmer, capter une réalité donnée, et monter, transformer cette réalité, lui donner une forme qui me parle et qui parle aux *autres* rejoint l'idée de Deligny de donner une caméra aux enfants qu'il accueille dans les Cévennes, ou filmer AVEC ces enfants, en les laissant être et agir. Ici, la caméra devient un lien avec l'extérieur, un lien avec l'autre. Filmer a quelque chose de relationnel.



2. FILMER LE CORPS/FILMER LE SOI :  
MANON LABRECQUE ET L'AUTO-FILMAGE



Dans la partie (RA)CONter de la thèse, j'aborde la question de la positionnalité, cette idée de « **placer les corps/voix comme une tactique pour narrer le soi dans l'autre** ». Même si dans cette partie, (RA)CONter, je me concentre plus sur comment ces voix/corps se placent dans ce (ra)conter de la recherche, je reviens ici sur cette idée mais dans le FILMer, ce geste de « preneur d'image » comme dit Deligny (1990), mais ici m'intéresse ici « la preneuse d'image qui se prend à elle-même », qui s'auto-camère dirait Fernand Deligny ? Manon Labrecque parle d'autofilmage. **Elle propose de l'auto-filmage comme un acte performatif pour rentrer en relation à l'autre**. Filmer met donc en jeu l'autre, crée une relation à l'autre, mais qu'en est-il de cet œil qui regarde à travers l'objectif ? et mieux encore, qu'en est-il de ce corps qui tient la caméra et qui la manipule ? Dans le cas de Manon le regard se tourne vers elle-même.

C'est une conversation qui se passe par Skype, ce qui donne une autre dimension à notre conversation-relation, des rencontres virtuelles filmées sont notre espace de relation, c'est à travers les gestes et les paroles que nous nous rencontrons. On échange sur nos pratiques comme artistes vidéastes, sur la vie aussi ; ce qui ressort de ces conversations, c'est surtout la question de la façon dont **sa pratique artistique est ce qui permet à Manon de se mettre en relation avec le monde ; sa parole(image) est son travail artistique, un travail qui aujourd'hui se centre surtout sur des dispositifs installatifs où elle anime des images fixes, les corps et le mouvement étant toujours présents. Sa démarche artistique me renvoie sans arrêt à Fernand Deligny et à son**

idée d'utiliser le cinéma pour donner la parole à ceux qui n'ont pas de langage (ou un autre langage), aux enfants mutiques comme il les appelait. Pour Manon **l'auto-filmage** (performer à travers les images), et le **bricolage** (de circuits, des dispositifs, de machines) sont sa façon de nous faire rentrer dans son monde, un monde à part, un monde qu'elle a un peu partagé avec moi ces dernières années.

\*\*\* je sens que l'art est de créer un nouveau territoire [un no-man's-land ou une île?] appartenant à moi et aux autres....idéalement sans mot....avec du corps,des matières, des images et des sons....un espace ou je pourrais **réellement** rencontrer les âmes des humains[es]



Images fixes de *Mouvance* (2005), une vidéo de Joanna Empain.

<sup>4</sup> Pendant de nombreuses années, j'ai travaillé le paysage en vidéo, c'était pour moi comme une interface par laquelle travailler, mais aussi communiquer ma relation au monde.



Figure 3

C'est dans ton travail Manon que s'est révélé la relation au corps dans les pratiques artistiques que je « scrute » dans ce projet de thèse. Dans la pratique de María le corps est présent dans le geste de « resignifier les images », dans la juxtaposition d'espace-temps et corps. Et dans ma pratique vidéographique, il y a une présence du corps qui est timide ; ce sont surtout mes mains qui apparaissent à l'écran, peut-être un corpsregard, qui prend corps à travers le regard, ce regard que je porte sur le monde, sur ces « paysages<sup>4</sup> » qui m'entourent à partir de la façon de filmer/monter. *\*ce sont de très belles images d'un corps qui veut se faire paysage... de se libérer de la contrainte et fuir vers l'expansion... naturelle!*

Par contre, dans ton travail, le corps est centrale, le corps est corps, il est présent, très présent, au point où il me fait sentir mon propre corps comme corps-spectatrice, mais aussi comme corps-femme, comme corps-dans-le-ressenti. = *ce corps ressentie est pour moi la chose la plus importante...c'est le corps expérience...qui n'a pas besoin de savoir intellectuel pour se sentir exister...c'est ce corps expérience qui est pour moi le corps-espace-relation entre moi et à l'autre....*



\* c'est très beau ta main sur l'image...ça me reconforte...et ça donne un nouvel affect...

Dans la publication *Manon Labrecque, Corps en chute* (2002), que Nicole Gingras a écrit en 2002 sur une partie de ton œuvre, elle fait un petit glossaire de mots clés, je m'arrête sur le mot

↙  
« CORPS

un point dans un paysage désert ;

une tache rouge qui vient vers nous, se noie dans le paysage et disparaît ;

une verticale, une diagonale, une horizontale dans l'image (Gingras, 2002, p. 13) »



Manon dans le désert de Gobi, un point rouge dans le désert (images de Manon Labrecque tirées de la publication *Manon Labrecque, corps en chute* (2002) de Nicole Gingras).

Figure 4

Dans cette définition du corps, je retrouve de petit morceaux de ton œuvre, des restes d'images qui persistent dans ma mémoire de certaines de tes vidéos ; *Silences nomades* (2002), cette expérimentation du corps dans le paysage, ce prendre corps avec le paysage, à la fois se faire présente et se « fondre dans le paysage », cette « petite tache rouge qui disparaît ; et *Rien que la vérité toute la vérité* (1993) **est le travail qui contient tous mes questionnements existentiels-RAW\_...hihihi**, une vidéo qui m'a marquée la première fois que je l'ai vue dans mes cours de vidéo, une vidéo que j'ai adoré, qui m'a fait rire, et qui me paraissait tellement bien représenter ce qu'était faire de la vidéo à cette époque-là. Ces trois phrases, ne parlent peut-être pas de ces vidéos là, mais pour moi ce sont ces vidéos qui résonnent. **\*\* oui exactement ces 2 là !...Et ce que j'aime de cette définition du corps, c'est cette incessant sentiment de mouvement– même dans l'immobilité, dans la respiration–, un corps qui constamment cherche à communiquer, à nous dire quelque chose.** D'ailleurs Nicole Gingras, un peu plus loin dans le texte affirme :

En effet, Manon Labrecque est en quête d'instant où le mouvement questionne sa propre continuité, sa reprise. Et ces découvertes se font inévitablement dans l'arrêt. Décomposer le mouvement, déplier l'image, défaire le son, suspendre le temps. Toute l'œuvre de Manon Labrecque incarne avec raffinement la notion d'image, non comme objet, mais comme processus (Gingras, 2002, p. 65-66).

On revient sur cette idée qui parcourt la recherche, celle de désarticuler la notion de sujet, dissoudre cette distance entre sujet et objet, et pourquoi pas entre caméra et sujet qui porte la caméra<sup>5</sup> ? C'est bien ce que Manon essaye de faire dans son œuvre, être cet « autre » caméra.

<sup>5</sup> Voir fascicule (RA)CONTer.

Tu te souviens, Manon, dans une de nos premières rencontres que l'on a fait dans

le cadre de la thèse, c'était en mars 2013, juste quelques semaines avant mon accouchement de Nil et de Guim, tu m'as dit quelque chose de très significatif par rapport à comment le corps, ton corps, est peu à peu rentré dans ta pratique. Tu m'as expliqué que d'abord ta pratique s'est centrée dans la danse, d'ailleurs ta formation est en danse, et une fois tes études terminées, tu as pris un cours de sculpture et de vidéo et dans les deux tu as travaillé le corps. Ce que tu découvres dans la vidéo va ouvrir un monde de possibilités. Je retranscris ce que tu me racontes :

**[Manon]** (...) puis là, dans mon cours de vidéo, là il y a eu une révélation aussi, parce que premièrement la boîte, comme tu dis, faisait l'espace-scène, mais le plus beau dans la vidéo, ce que j'ai découvert, c'est que je pouvais faire des choses que j'étais incapable de faire juste avec mon corps tout seul, comme me faire « spinner » la tête en bas. (...) (Manon, transcription entrevue 2013, p.35-36<sup>6</sup>). *hihihi oui oui ;0) la vidéo pour pallier à mes manques et réaliser mes visions...*

La vidéo t'aide à faire ce que ton corps ne peut faire ; la caméra devient un prolongement de ton corps, ou plutôt un « autre : *aspect de moi même.....un guide... plus confiant ?* » qui t'aide à être ce que tu veux être ?

Un peu plus loin tu me dis,

**[Manon]** Mais le premier grand rapport, ça a été vraiment avec la vidéo : Comment l'espace écran pouvait remplacer une partie de corps, comment en agissant sur une image du corps physiquement, comme coudre un doigt là, je pouvais créer de nouvelles images qui exprimaient plus on dirait ce que j'étais...c'est bizarre...<sup>7</sup>. *au début, c'était moi avec l'image en mouvement...puis*

<sup>6</sup> Voir annexes document *ConversationSkype \_170413.docx* p. 3.

<sup>7</sup> Voir annexes document *ConversationSkype \_170413.docx* p. 3.

*après avec les sons...puis après la matière à bricoler...mais toujours le corps et le mouvement.*

Justement, toi, tu ne parles pas dans tes vidéos, c'est ton corps qui nous parle, je reprends une phrase qui résonne par rapport à ce que tu dis, c'est Mathilde Roman qui la dit : « Parler de soi pour comprendre d'où on est-ce que l'on est, d'où on est ce que les autres ne sont pas, et ce qu'est ce monde dans lequel on vit. (Roman, 2008, p. 218) *c'est joli! j'aime et j'ajouterai pour être en lien avec l'autre* ».

Parler de soi/image de soi.

ps: je trouve que cette auteure est trop **fixe ?**...comme s'arrête trop à l'image de soi renfermée sur elle-même .... comme une image fixe.... par contre...je ne sens pas ça de Mr Deligny...avec ma personnalité bien sûre... ;) lui, il est plus l'image fixe qui se réanime...

Dans nos conversations, nos premières conversations, celles de 2013, tu m'as parlé de deux expériences dans lesquelles tu as fait des interventions artistiques dans des espaces pédagogiques. La première dans le cadre d'une collaboration avec le Centre Turbine<sup>8</sup> dans une école secondaire de Montréal, et la deuxième dans le cadre du baccalauréat interdisciplinaire en arts (Université du Québec à Chicoutimi) dans le cours *atelier expérimental 2*<sup>9</sup>.

Souvent, tu dis que tu es très timide, que rentrer en relation avec l'autre pour toi ce n'est pas facile. D'ailleurs, ta pratique est d'une certaine façon une rencontre avec « l'autre ». Tu me racontais que dans des contextes pédagogiques, l'expérimentation avec la vidéo te facilite la rencontre avec « l'autre », faire de la vidéo avec un groupe te permet d'établir une relation avec toutes ces différentes subjectivités que tu rencontres : [...] **oui d'accord**

<sup>8</sup> Voir projet IMACHINATIONs (Centre Turbine, Montréal) en cliquant sur l'hyperlien : <http://centreturbine.org/projet/imachinations>

<sup>9</sup> Voir le programme du baccalauréat Interdisciplinaire en arts (UQAC) en cliquant sur l'hyperlien : <https://programmes.uqac.ca/7886/officiel#plan>

**[Manon]** C'est vraiment idéal pour moi, parce que je suis gênée d'établir une relation mais là, de les filmer, eux autres, quand ils se voient, c'est comme faire un petit cadeau, leur offrir la vidéo pour qu'ils se voient, et à travers de leur image, là, on a un point commun [...] <sup>10</sup>. [oui ...toujours d'accord !](#)

Ça me fait penser aux vidéos que réalisées en collaboration avec les élèves de l'École Jeanne-Mance, un groupe de jeunes tout récemment arrivés au Québec, dans ta collaboration avec le Centre Turbine, ceux qui s'appellent *360 DEGRES Imachinations* (2013), *Chips Imachinations* (2013) et *Chaise Imachinations* (2013)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Voir annexes document *ConversationSkype\_170413.docx* p.8.

<sup>11</sup> Ces vidéos peuvent se voir sur la page internet du Centre Turbine à l'adresse suivante : <http://centreturbine.org/projet/imachinations>



Images fixes de la vidéo *360 DEGRES Imachinations* (2013) réalisée par Manon Labrecque et le Centre Turbine en collaboration avec les étudiants et étudiantes de l'École secondaire Jeanne-Mance (Montréal, Québec).

\* pour moi, ci-haut, le mécanisme de tournage offrait aussi la possibilité de faire vibrer leur image....comme des être en croissance et en mouvement, des corps toujours en potentiel de devenir...



Figure 5



Images fixes de la vidéo *Chips Imachinations* (2013) réalisé par Manon Labrecque et le Centre Turbine en collaboration avec les étudiants et étudiantes de l'École secondaire Jeanne-Mance (Montréal, Québec).

\* ici , je les filmais et enregistrais...

je leur avait dis de manger des chips en prenant attention aux sons qu'ils produisaient !!!  
et ce devant le tableau de l'école...où habituellement on écrit des mots...

là, je l'utilisais comme un simple fond de tournage pour mettre les êtres et la vie en honneur...

l'image de soi et le manger...sont des choses très intimes pour des ados...et les chips ????  
hihi

une façon de les apprivoiser à créer ... j'imagine.... ils-elles ont si joliment participé-e-s...  
cela m'émeut et me meut encore.... je les trouvent si beaux et si belles!!!



Figure 6



Ces vidéos me touchent, toutes ces petites pièces faites d'interactions des élèves et des accompagnateurs avec le médium de la vidéo (autant l'image en mouvement que le son). Cela me donne cette sensation-émotion que tu les as invités à rentrer dans ton monde, à ton langage, où la parole est absente et où le corps et ses « états sonores » nous parlent, et leur parlent aussi. On perçoit une ambiance de jeu, de se laisser aller, de jouer avec son corps et d'expérimenter avec ce que la vidéo offre, manipuler notre réalité et nous donner des super pouvoirs, comme tu dis juste avant « *faire des choses que j'étais incapable de faire juste avec mon corps tout seul* ».



Images fixes de la vidéo *Chaise Imachinations*  
*Chaise Imachinations* (2103) réalisée par Manon Labrecque et le Centre Turbine en collaboration avec les étudiants et étudiantes de l'École secondaire Jeanne-Mance (Montréal, Québec).

<sup>12</sup> Voir annexes document *ConversationSkype* \_170413.docx p 9.

<sup>13</sup> Voir annexes document *ConversationSkype* \_170413.docx p 8.



Figure 7

Ici, tu parles indirectement de l'espace relationnel ou pédagogique que peut générer le fait de travailler, expérimenter, en groupe avec le média de la vidéo, tu me dis même que « **[Manon]** [...] c'est un bon médium d'accompagnement... [...] un peu si comme si la vidéo devient est un intermédiaire pour la rencontre »<sup>12</sup>. Ce qui est intéressant ici c'est que le travail sur le corps rend possible cette proximité à l'autre qui se fait possible dans ce cadre, par le travail avec la vidéo. Aussi, tu rajoute à ce point de la conversation en parlant des étudiants : « **[Manon]** Mais tu vois c'est plus que la vidéo, c'est leur image, c'est de leur corps finalement encore [qu'on parle] ... »<sup>13</sup>. C'est un peu comme si l'image en mouvement, et l'auto-filmage en particulier serait une stratégie de mettre en scène le soi (Roman, 2008), de le rendre visible aux « autres ». [:\) oui et d'être en paix avec soi...au-dedans et au dehors...](#)

Ça me fait penser à un de mes étudiant de l'année passée. C'est un jeune qui a perdu la vue quand il avait 23 ans (au moment où je te parle, il a la trentaine). Au début du cours, j'ai demandé aux étudiants de faire un autoportrait en utilisant des images (photographies, dessins, textes, etc.), style collage. Mais comme cet étudiant ne voyait pas, on s'est rendus compte ensemble de l'absurdité de l'exercice pour lui. Finalement on a décidé d'un commun accord qu'il expérimenterait avec le son.

[\\* cela me rappelle qu'avec les ados j'avais fait aussi \[en m'inspirant de mes dessins réalisés les yeux fermés: LES UNS \] une séance de dessin les yeux fermés...histoire à ce qu'ils-elles se détachent de leur image extérieure mais qu'ils-elles puissent avoir accès à leur image intérieure et sans le contrôle du mental... et du jugement.](#)

Finalement, il a fait une petite vidéo, où il racontait devant la caméra une partie de son histoire. Lors de la présentation en classe on a tous été très émus par cette petite vidéo, où son image qu'il ne voyait pas nous dévoilait toute une dimension que pour

lui était dans le « sentir son corps », dans la « corporéité » de ce qu'émane son corps, et pas seulement dans l'image du corps. C'était très touchant de voir l'effort qu'il avait fait pour partager quelque chose d'intime avec nous, une image de lui-même filmée par lui-même, une image où lui ne se voyait pas, mais se sentait, s'écoutait. L'auto-filmage comme une façon non seulement « d'(en)corporer<sup>14</sup> » son « soi » mais surtout de rentrer en relation avec l'« autre » à travers de son image. D'ailleurs, quand tu as travaillé avec les étudiants de l'UQAC quelque chose de semblable est arrivé :

**[Manon]** [oui] C'étaient des jeunes de 20, 23 ans, j'ai fait de l'auto-filmage avec eux autres, on a fait plein d'exercices de corps, puis là, j'ai dit, Ok maintenant vous allez prendre des caméras... Je les ai fait travailler avec des petites caméras (photos) qui faisaient de la vidéo [...] J'ai vu à l'université, en deux semaines intensives qu'il y a eu comme... ça va paraître ben...je suis gênée, mais je vais te dire ce que j'ai vu... il y avait comme une guérison par rapport à leur image... [...] Puis avec les jeunes [du projet avec Turbine] c'est un peu la même chose, dans le sens qu'il y a comme une paix qui se fait...en tout cas, je trouve ça ben beau [...] (Transcription entrevue 2013, p. 5<sup>15</sup>).

Tu me racontes aussi qu'à l'UQAC, tes étudiants ont utilisé des caméras photos qui n'avaient pas d'écran témoin, donc ils ne se voyaient pas ce qu'ils filmaient. Pour toi, s'auto-filmer, ça veut dire tourner l'objectif vers soi, et donc scruter notre rapport au monde qui nous entoure, à l'espace, comme, pas forcément montrer comment on regarde le monde, mais plutôt montrer le « soi » qui regarde ce monde, ici il y a comme un basculement de la relation entre le « soi » et « l'autre » :

**[Manon]** Il y a un rapport à l'espace intéressant puis à son image qui rentre en ligne de compte, [et à] comment on s'investit puis on s'apprivoise... [...] ...moi je

<sup>14</sup> Dans le fascicule (RA)CONter (voir p.8) je commence à employer le mot (en)corporer.

<sup>15</sup> Voir annexes document *ConversationSkype\_170413.docx* p 5.

trouve que la vidéo à ça. [...] ça nous amène à notre rapport à soi, et au monde, à l'espace...mais à cause que, il y a comme un effet miroir qui est obligé. **[Joanna]** oui c'est vrai...c'est aussi comme une prothèse, le prolongement de soi-même... **[Manon]** Oui [...] je pense que la vidéo est une prolongement de l'œil, et le type de connaissance, c'est notre rapport au monde, à l'extérieur »<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Voir annexes document *ConversationSkype* \_170413.docx p 7.

Aussi, tu m'expliques qu'avant de donner la caméra aux étudiants, tu leur fais faire des exercices corporels et situationnels que tu proposes pour arriver à l'instant de « se filmer ». Ta formation en danse et ta pratique de la performance fait que tu as développé tout un « réchauffement du corps » visant, à travailler la relation de chacun des participants avec son propre corps (et j'ajouterais corporéité), à prendre contact avec soi-même. Ensuite, tu amènes ce travail corporel à le localiser dans un *lieu*, dans un espace, et ensuite tu intègres le travail avec la caméra, avec le filmer. **Ici, ce que je trouve intéressant par rapport au geste de filmer dans ta pratique, et surtout filmer son corps, c'est l'importance de la relation avec notre propre corps. Pour rentrer en relation avec l'autre, il faut tout d'abord rentrer en relation avec notre « soi ». ouiiiiii :)**

Ça me fait revenir au travail de Fernand Deligny avec ces enfants « en vacances du langage » qui l'accompagnent. **Sa démarche, dans un certain sens est proche de la tienne, lui aussi questionne son propre « soi » en relation aux enfants autistes, il se demande qui cherche à communiquer avec qui, qui doit « changer », dans le sens de se transformer, d'apprendre ?** Deligny et les présences proches ou les enfants autistes ? Il se rendra compte que ce sont ces petits **espaces-entre, \*\*\* dans ma vidéo c't'aujourd'hui, le rare moment où j'utilise des mots...mais je les avais enregistrés de reculons puis remis de l'avant... ça me donne un accent d'être humain machine... la phrase que j'ai faite ...dit: je suis, l'espace qui nous unit et nous sépare....** alors ça me fait penser à : **ces petits espaces-entre** de Mr Deligny ces « raccords » comme dit

Olivier Bitoum (2008, p.13), ces petits rituels comme le taper sur une pierre, lancer un caillou, créer une relation avec le monde, avec la nature qui les entoure :

Deligny observe ce qui agit sur les autistes, ce qui les attire, ce qui fait sens pour eux, ces petits raccords si précieux. Les accompagnateurs ritualisent : ils tapent avec un bout de bois sur une pierre, ou font rouler une boule avant d'entamer une action.

Janmari se met à répéter ces gestes, ces petits riens, et alors quelque chose de grand se passe. Quelque chose qui inquiète aussi Deligny qui craint d'avoir domestiqué Janmari, lui, l'irréductible, lui qui « d'instinct aurait refusé la parole. Janmari ne se cogne plus la tête contre les murs, il met la table, coupe du bois : « Se peut-il qu'il l'ait été à ce point mobilisé, domestiqué ? » (Bitoum, 2008, p.13).

\*domestiqué...non, je crois qu'à travers son expérience du corps et du mouvement il a initié un potentiel à communiquer avec les autres...il s'est senti faire partie des autres...

Mais là aussi vient la question de la « domestication », qui pour Deligny est ce qu'il fuit, domestiquer, rééduquer « l'autre », c'est justement ce que font les institutions qui accueillent à cette époque (les années 70) les enfants autistes et psychotiques.

Et c'est une question Manon qui aussi me semble intéressant dans le contexte de cette recherche et que je mettrais en relation avec le mot « éduquer », jusqu'à quel point se « filmer », et particulièrement cet « auto-filmer ne domestiquerait pas l'« autre » ?  
**ouille no 1**....je trouve que c'est une vision plutôt pessimiste... je crois que les arts en général...dans l'ultime !!!! ... dans **mon** ultime... C'est un moyen de s'exprimer et d'entrer en relation [sincèrement] avec soi-même et les autres [= la poétique] et non

pas de vouloir convaincre le soi et les autres de ... de domestiquer l'autre ! [= la politique] ;) mais, bien entendu, cela est directement lié à l'authenticité, l'intégrité et le courage de < l'artiste-être-humain-e > en action.

on pourrait même se demander si le rôle de l'artiste dans les projets pédagogiques n'est pas dans un certain sens de « domestiquer » le(s) participants/participant(e)s ?  
**ouille no 2**....je trouve que c'est une vision encore pessimiste...

\* « domestiquer » ??? pour moi veut dire CONTENIR.... empêcher le mouvement d'expansion naturelle... :(((( cela implique une relation de pouvoir....sur quelqu'un ou quelque chose...

\* je crois que : **accompagner** serait un mieux : mot-maux accompagner : pour moi veut dire pour moi AIDER à EXPANDRE et à RÉVÉLER le potentiel de l'être l'humain-e avec qui on est en relation

accompagner : veut dire pour moi aussi guider avec bienveillance et de façon inconditionnelle...l'être que l'on accompagne ET qui nous accompagne aussi....

\* être à la fois l'observateur et l'observé !!!! (ne génère pas de relation de pouvoir sur l'autre...et on peut se remettre toujours en question)

Je pense que dans ta démarche ce qui est clé c'est ce « rituel » que tu proposes à chacun avant de prendre la caméra, ce rituel de se mettre en contact avec notre « soi », avant d'aller vers l'« autre », car tout « filmé » finit par être « regardé ».

\* je dirais ... ..... car tout « filmé » finit par être idéalement « **expérimenté** ».



POUR FINIR





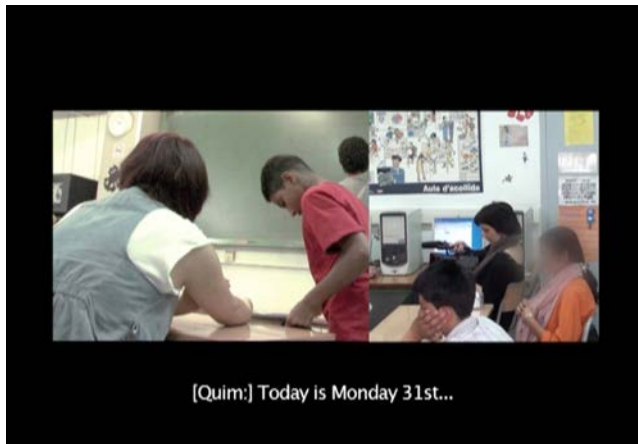
Tout ceci m'amène à re-penser mes propres façons de filmer/monter.

Autant ta pratique Manon comme « animeuse d'images », comme celle de Fernand Deligny et de ses compagnons caméreur, et aussi celle de María Ruido comme « re-significatrice d'image », et celle d'artistes qui touche à l'image en mouvement comme Trinh T. Minh-ha, An van Dienderen, Ursula Biemann, Harun Farocky, Agnès Varda, Chantal Ackerman, Martha Rosler, Hito Steyerl, Mireia Sallarès (et bien d'autres), toutes ces façons de faire et d'être qui nourrissent ma propre pratique comme artiste/chercheuse/éducatrice. Comme caméreuse/juxtaposeuse qui utilise l'image en mouvement comme une façon d'analyser son quotidien (Roman, 2008, p. 17–18) et les réalités sociales et politiques qui s'y greffent, je reviens, sur un projet de recherche que je connecte avec ce **camérer** dont je parle tout au long de ce texte, cette création de relations avec des images (et des sons) pour « rencontrer » l'autre, mais aussi se nourrir des pratiques des autres pour développer de nouvelles façons de faire et de penser dans le filmer/narrer.

Dans le projet de recherche *Genre et immigration dans les narratives visuelles de jeunes filles originaires des pays de l'Asie du sud et scolarisées en Catalogne*<sup>17</sup> (2010-2012) nous avons utilisé, mes collègues chercheuses et moi, non seulement des référents théoriques pour faire la recherche, mais aussi des référents visuels qui nous

<sup>17</sup> Dans l'introduction (p. 8 version PDF) je décris brièvement le projet de recherche *Genre et immigration dans les narratives visuelles de jeunes filles originaires des pays de l'Asie du sud et scolarisées en Catalogne* (2010-2012).

ont amenées à re-penser nos propres façons de faire de la recherche avec l'image (en mouvement). À partir de l'œuvre d'artistes comme Trinh T. Min-ha et de Ursula Biemann, nous avons expérimenté de nouvelles façons de produire de la connaissance avec le média de la vidéo, pour re-construire et narrer en collaboration avec les participantes, leur expérience comme adolescentes immigrantes en relation à leur cheminement scolaire.



Images de la vidéo narrative « Converses a l'aula d'acollida, narratives visuals del genere i la immigració » (2011).

De la multitude de couches de voix, de textes et d'images qui s'accumulent, s'entrelacent souvent dans une certaine dissonance dans *Surname Nam Given name Nam* (1989) de Trinh T. Minh-ha, aux assemblages de séquences filmées, voix-off, textes et simulations graphiques (cartes) qui par leur rythme, des fois très accéléré perturbent (nous perturbent comme spectatrices) dans *Sahara Chronicle* (2006-2009) de Ursula Biemann, nous avons trouvé des « façons de faire » qui nous ont aidées/ inspirées dans la vidéo-narrative « Converses a l'aula d'acollida, narratives visuals del genere i la immigració » (« Conversations dans la classe d'accueil, des narratives visuelles sur le genre et l'immigration »).

Cette lecture « multi-couches » que proposent Biemann et Min-ha, fait dans un certain sens basculer regard, entre le sujet qui filme et le sujet (les sujets) filmés, stratégie qui questionne et aussi désarticule la relation sujet-objet et donne l'impression en tant que spectatrices que notre positionnement change constamment et se ballade entre le sujet qui filme et le sujet filmé—personne, situation, etc.—. Dans la vidéo-narrative réalisé dans le cadre du projet de recherche, c'est autant au tournage, comme au montage que ce type de stratégies inspirées du travail de Biemann et de Minh-ha ont contribué à nous faire expérimenter des stratégies pour narrer de manière vidéographique les chemins de vies de ces jeunes filles immigrantes en relation à leur cheminement scolaire. De l'utilisation de doubles écrans qui apparaissent et disparaissent, et des voix qui des fois accompagnent l'image et d'autres fois se perdent dans d'autres images, et des textes qui défilent au bas de l'écran, toutes des stratégies qui perturbent nos façons de voir/regarder, et donc aussi de percevoir la réalité complexe qui nous est donnée. Et c'est aussi de ce type de pratiques que ma propre pratique comme artiste/ chercheuse/éducatrice se nourrit pour développer de nouvelles formes de se narrer et par là même de narrer notre relation au monde.



Figure 8



## Références bibliographiques « FILMer »

- Alain, N., Empain, J., Ang, W. (2011). Providing a creative space for expression: I.D. VIDEO, a video-art pilot project for immigrant youth. Oxford: Inter-disciplinary Press.
- Amyot, Y. (2001). La Cabale vidéo: Proposition d'un marcheur-pédagogue. *Espace : Art actuel* (56), 16–19.
- Bitoun, O. (2008). Le cinéma de Fernand Deligny. Repéré à <http://www.dvdclassik.com/critique/le-moindre-geste-daniel-deligny-manenti>
- Boller, M. et Allen, K. (2002) Whose naming whom, Using Independent Video to Teach about the Politics of Representation. *Women's Studies Quarterly*, 30, 255–27.
- Deligny, F. (1990). Ce qui ne se voit pas. *Cahiers du cinéma*, 428, p.50–51.
- Deligny, F., Meneti, J. Et Daniel, J.P. (1962-72). *Le moindre geste* [Film cinématographique]. France.
- Fernández Izquierdo, J. C. (1993). Videar vídeo (ART), el vídeo como medio de expresión y de aprendizaje en la educación artística. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 15, 1–6.
- Gingras, N. (2002). *Manon Labrecque, Corps en chute*. Montréal : Editions Nicole Gingras.
- Grapiller (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grappiller/37941>

Nadaner, D. (2008). Teaching Through Video Art. *Art Education*, 61(1), 19–24.

Roman, M. (2008). *Art vidéo et mise en scène de soi*. Paris: L'Harmattan.

Roman, M. (2008). *Art vidéo et mise en scène de soi*. Paris: L'Harmattan.







JUXTAPOSer

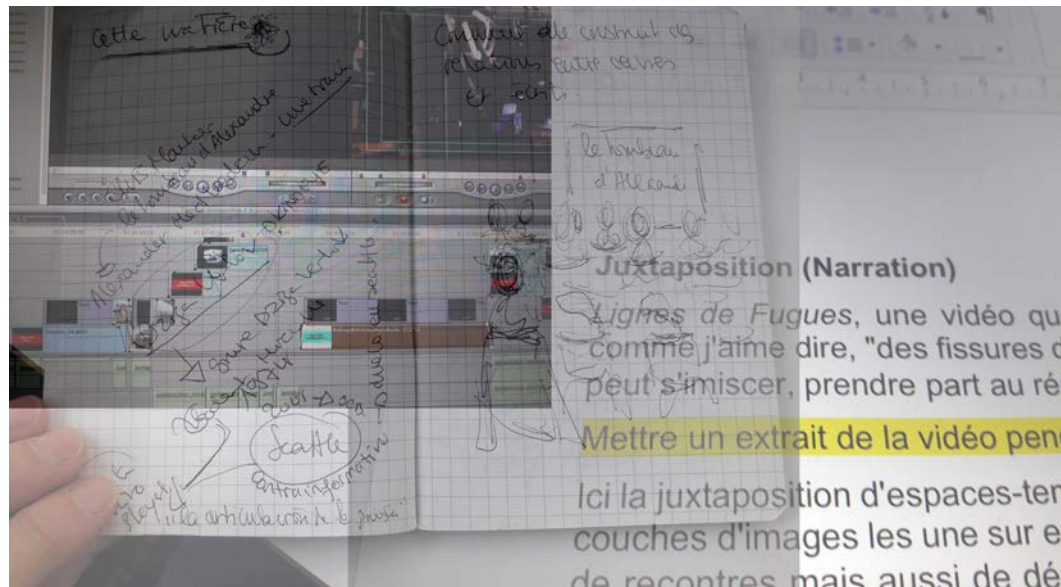


<https://vimeo.com/296591518>\*

\* Regarder avant de lire.  
Mot de passe: juxtaposer



# 1. JUXTAPOSer DES ESPACES-TEMPS ET DES CORPS



Montage photo, Joanna Empain (2017)  
*Juxtaposer, prendre part à la construction de la narration dans des directions imprévues, créer un continuum.*

Figure 1

## Juxtaposer comme un “continuum”

« Poser, mettre (une ou plusieurs choses) à côté, près d’une autre ou de plusieurs autres et sans liaison. » (Petit Robert, 1991).

**Juxtaposer** c’est aussi **monter**, placer des images—fixes ou/et en mouvement— les unes à côté des autres.

Lorsque l’on parle de juxtaposition en cinéma souvent, ce qui apparaît dans les moteurs de recherche, c’est la référence à l’“effet Koulechov”, un effet cinématographique mis en place par le réalisateur du même nom Lev Koulechov dans les années 1920, et qui consiste à juxtaposer deux images dissonantes, l’une à côté de l’autre, pour créer un effet émotionnel ou dramatique (Prince et Hensley, 1992).

Par contre, ce n’est pas tant l’effet que provoque le geste de **juxtaposer** deux éléments qui m’intéresse, mais plutôt l’espace qui se crée dans cette rencontre entre deux éléments (ou plus), que ce soient des images, des sons, des mots, des subjectivités, des savoirs, etc.

Et c’est dans les pratiques ciné/vidéographiques qui mettent à l’épreuve les codes et le langage cinématographique et audiovisuel, qui les subvertissent, et qui les questionnent (Mulvey, 1977 ; Imhoff & Quirós, 2011) que je veux aborder ce concept. Ces pratiques où l’expérimentation avec l’image en mouvement se convertit en un mode de recherche qui questionne nos propres codes de (ré)présentation (Russell,



1999 ; Schneider & Pasqualino, 2014), et où le montage s'utilise comme un dispositif méthodologique pour **(ré)assembler les espaces-temps** récoltés et les (ré)signifier (Bourdier et Minh-ha, 1982, 1989 ; Minh-ha, 1983 ; Castarnado, 2015 ; Suhr and Willerslev, 2013 ; Harris, 2016, 2017). Un dispositif qui met en évidence le caractère construit de la réalité.

C'est dans ce genre de pratiques, qui oscillent entre le domaine de l'art-cinéma et vidéo- et la recherche (documentaire), que **juxtaposer** prend forme comme une façon de monter. Une tentative de mettre en jeu notre propre subjectivité d'une façon réflexive pour (ré)construire le processus de recherche à partir de tous les agents participant à la recherche (Medico et Santiago-Delefosse, 2014). Le montage, inhérent au travail avec les images en mouvement<sup>1</sup>, devient alors un mode de **(ra)conter une expérience**, et par là même de l'analyser et de rendre visible certains aspects. **Juxtaposer/monter** comme une **manipulation d'espace-temps filmés** ; aussi instant de pause pour réfléchir, s'immiscer dans le récit et créer de nouvelles connexions.

Dans le domaine de l'anthropologie-particulièrement l'anthropologie visuelle- la question du montage en recherche est depuis longtemps sur la table, particulièrement le débat entre le cinéma observationnel et d'autres types de pratiques plus expérimentales de l'image en mouvement, qui mutuellement se questionnent-et aussi se nourrissent (Russell, 1999 ; Grimshaw 2013 ; Schneider et Pasqualino, 2014;). Ce débat, me nourrit, car il met de l'avant l'importance de penser aux gestes que je pose, aux décisions que je prends, et aux positionnements que j'adopte lorsque je filme/ramasse des images et/ou je monte. Dans ce sens, Christian Suhr et Rane Willersley dans l'introduction du livre *Transcultural Montage* (2013), perçoivent le montage comme un dispositif, et donc une façon de faire-de se situer, de se positionner-, qui crée des espaces dans lesquels des choses arrivent et se **transforment** :

<sup>1</sup> Par exemple dans la performance filmée de Martha Rosler *Semiotics of the Kitchen* (1975), bien qu'il n'y ait pas de montage en soi, le « in » et le « out » qui marque le début et la fin de la vidéo est significatif car il nous « dit » ce qu'on doit voir et comment.

[montage] Never is the result simply the sum of the single components. Something extra, a surplus or an excess, is always produced. This “extra” speaks back to the elements and produces a state of generative instability, where each part transforms and takes on new shapes within a wider constellation. We see in the juxtaposition of montage components the opening of a gap or fissure, through which invisible emerges.” (Suhr et Willerslev, 2013, p. 1)

**Juxtaposer** va donc au-delà d’ajouter des images les unes à côté des autres. Ici la rencontre de deux éléments (et plus) provoque une **transformation** qui ouvre un espace où l’invisible peut émerger. Pour ces auteurs, l’invisible n’est pas forcément de l’ordre du visible ce sont aussi des formes idéologiques, économiques, psychologiques enfuies (cachées). Ainsi cet invisible est quelque chose qui par son absence évoque ce qui n’est pas visible, comme ils le précisent : “Montage can break the visual “skin” of the world, but it can never show the invisible in and of itself “ (Shur et Willerslev, 2012). Ces auteurs s’inspirent des théories sur l’invisible de Maurice Merleau-Ponty et Emmanuel Levinas. Levinas situe l’invisible “ (...) dans le visage de l’autre (...)” (Shur et Willerslev, 2013, p. 3) et Merleau-Ponty, lui, perçoit l’invisible comme “une vision infinie, total ““ (...) an infinite totality of vision” (Shur et Willerslev, 2013, p. 3). Bien que leurs points de vue divergent, les deux auteurs sont d’accord que l’invisible comme précondition de la perception humaine doit rester non-visible pour agir et pour faire son travail (Shur et Willerslev, 2013, p. 3). Alors, comment re-présenter<sup>2</sup> (Ellsworth, 1997) cet invisible sans forcément le rendre visible ?

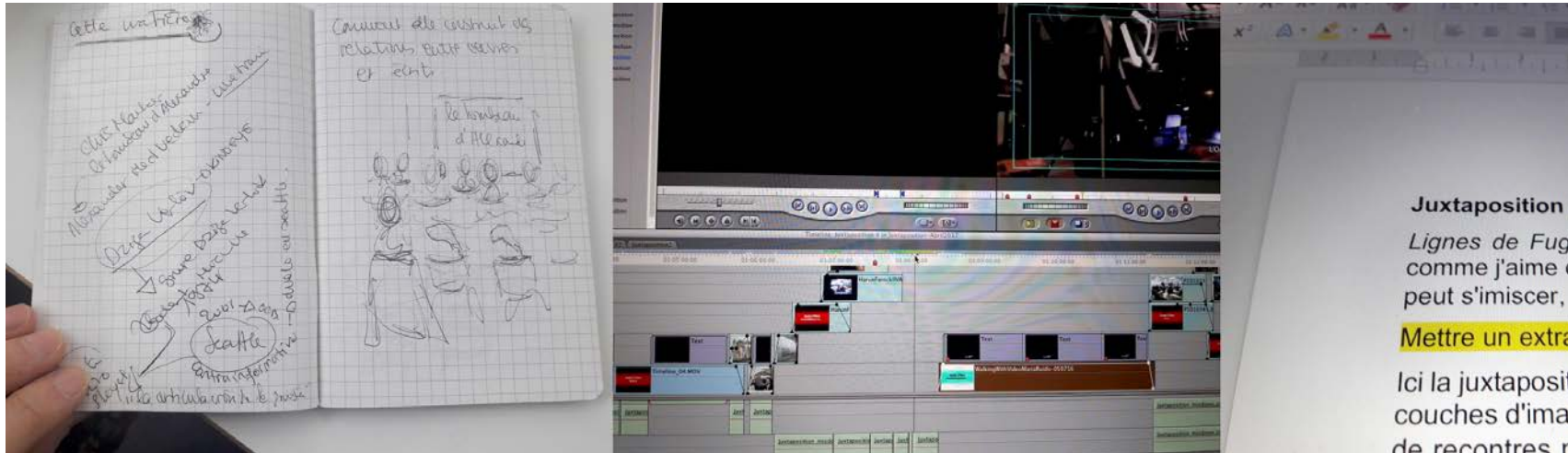
Cet invisible évoque dans le fond un espace qui n’est pas toujours évident à percevoir et à comprendre, et qui pourtant, à mon sens, est très important car c’est là où tout se passe. C’est dans ce point de rencontre entre des frames (de photogrammes), cet espace-entre, que quelque chose de nouveau se génère, que cet invisible rentre dans un processus de devenir, **un devenir avec l’autre**.

<sup>2</sup> « re-présenter pour souligner la distance qui se produit entre ce que l’on voit et comment on représente ce que l’on voit, mettant ainsi en évidence le positionnement que l’on adopte lorsque l’on re-présente la réalité » (Ellsworth, 1997, p. 76).

C'est dans la pensée et le cinéma de Trinh-T Minh-ha que je me (re)détiens, et particulièrement dans une interview de Laura Mulvey à Trinh T. Minh-ha réalisée en 1989. Alors que les deux femmes parlent du film *Surname Viet Given Name Nam*<sup>3</sup> de Trinh T. Minh-ha (1992), apparaît le concept de juxtaposition dans une position qui attire mon attention ; voici une partie de la conversation :

Laura Mulvey: (...) I'm not sure if this is the way in which you intended it to be read (the film), and that is, that there is a before and after structure in the film. Actually, not a before and after, more a kind of here and there structure: the experience women are undergoing in Viet Nam, seen or understood through a comparison with women in the U.S. Is that a false reading?

<sup>3</sup> Dans son livre *Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address* Elizabeth Ellsworth explique qu'elle utilise le mot « représenter » en plaçant un trait d'union entre « re » et « présenter » pour souligner la distance qui se produit entre ce que l'on voit et comment on représente ce que l'on voit, et pour rendre visible le positionnement que l'on adopte lorsque l'on re-présente la réalité (Ellsworth, 1997, p. 76).



Montage photo, Joanna Empain (2017)  
Créer des relations. Différentes méthodes de travail que j'utilise dans la recherche : le journal de recherche, la table de montage et un texte écrit à l'ordinateur.

<sup>4</sup> Ce film parle de la question de l'identité, de la mémoire et de la culture à travers les *histoires* de femmes. Particulièrement des femmes vietnamiennes, qui racontent et (re)racontent des histoires du temps de la guerre au Vietnam, mais aussi du temps de l'exil (aux États Unis). Trinh- T. Minh-ha joue avec la notion de décalage en superposant différentes phrases, des images fixes, des voix qu'on a du mal à distinguer, et de nombreuses séquences d'interviews. Ici, le vrai et le faux s'entrelacent pour nous faire réfléchir sur comment on se (ra)conte des histoires, comment on se monte des histoires, et comment comme spectatrice on prend part de cette histoire qui devient un peu notre histoire.

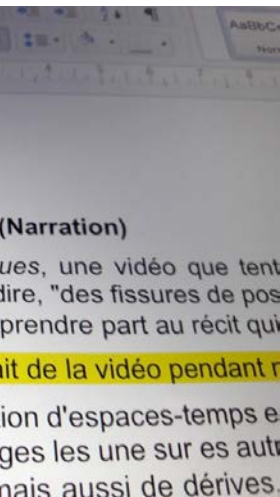


Figure 2

Trinh T. Minh-Ha: I was not so much comparing– LM: would you say a kind of juxtaposition?

T: Yes a juxtaposition, but with no linear intent in mind, so that's why I prefer it when you said here and there, rather than before and after, because there is no before and after.

LM: Yes exactly. Because that's your point– a very beautiful point about people thinking that there is a moment when things start, but in fact they're just a continuum\*. I think.

\* "Laura is referring here to a statement in the film which says: "There is always a tendency to identify historical breaks and to say 'this begins there,' 'this ends here', while the scene keeps on recurring, as changeable, as change itself." (p.195)

Laura Mulvey, alors qu'elle parle du film *Surname Viet Given Name Nam* (1989)<sup>4</sup>, se sert du mot « comparaison » pour parler de la relation/rencontre entre les expériences des femmes vietnamiennes qui ont vécu l'époque de la guerre au Vietnam, à celles qui vivent aux États-Unis. Mais elle se reprend et propose l'idée de **juxtaposer** ces rencontres entre le « l'ici et l'ailleurs » ("a here and there") ; dans le fond, elle présente cette *rencontre* comme une continuité –"**a continuum**"–et non une fin en elle-même; une continuité incertaine, discontinue, fragmentée, où demeure cette idée de transformation.

Ici le concept de **juxtaposition** est utilisé non pas tant comme une façon de comparer des éléments/situations/expériences, mais plutôt comme une façon de **créer des connexions** entre différents éléments–images fixes, séquences filmées, interviews, voix-off, son d'ambiance, superposition d'écritures, etc.– pour créer des ouvertures.



Ça me fait penser à la manière Gilles Deleuze et Felix Guattari (1980) ont pensé le concept de **devenir**. Le **devenir** comme un mouvement constitué par deux moments distincts : le premier quand on s'arrache à nous-mêmes, et le second comme la rencontre avec l'autre (autre pas seulement comme personne, mais aussi comme animal, chose, etc.) ; ces deux moments n'ont pas d'ordre, la rencontre peut favoriser la rupture, et la rupture, la rencontre. Ainsi, le *devenir* peut être un aller et venir, ce sorte de **continuum** que mentionne Laura Mulvey, et la **déterritorialisation** est ce qui incarne ce mouvement. Comme le précise Minh-ha dans la petite note qui suit le dialogue entre les deux femmes et qui fait référence à une partie de la narration du film, l'idée de **continuum** répond au besoin de ne pas fermer cet espace de possibilité lorsqu'il s'ouvre, juste se laisser aller, se laisser prendre par le changement. C'est à partir de ce sens-là que je vais aborder le concept de **juxtaposer**.

Comme un geste qui met en **relation des espace-temps et des corps** pour créer des façons de faire et de penser vers des directions imprévues, dans des « **continuums** » faits de changement et d'incertitudes, où le spectateur/lecteur peut prendre part à la construction de la narration.





Image fixe extraite de la vidéo-narrative *Juxtaposition*,  
V2 (2017)  
Juxtaper différentes sessions du cours *Visualidades  
contemporáneas*.



Figure 4 Image de *L'Œil Impératif* (2015) de María Ruido  
et photo de María dans son cours *Visualidades  
contemporáneas* (Février 2016).

## Pratique artistique/pratique pédagogique: des pratiques qui se juxtaposent

Le concept de **juxtaposer** émerge dans cette recherche lorsque je réalise le travail de terrain avec l'artiste María Ruido. C'est au début de la deuxième partie du travail de terrain, alors que María me propose de venir à un cours qu'elle donne aux Beaux-Arts de l'Université de Barcelone, que se produit une relation entre sa pratique artistique et sa pratique comme enseignante, et c'est à ce moment-là que le concept de juxtaposition émerge; pas encore consciemment, mais quelque chose attire mon attention, je commence à m'intéresser à ces stratégies qui se génèrent lorsqu'on se trouve en situation d'apprentissage dans des contextes de relation pédagogique.

Dans cette deuxième partie du travail de terrain on décide d'un commun accord de voir comment je pourrais m'intégrer à son cours *Visualidades contemporáneas* (Visualités contemporaines), un cours obligatoire dans la licence de Beaux-Arts ; un cours qu'elle aime bien appeler « Visualidades críticas » (Visualités critiques).

Je prends part aux deux premières sessions de ce cours, et je propose à ses étudiants de participer à ma recherche. Je cherche à travailler avec un ou deux groupes d'étudiants pour voir/observer comment la pratique artistique et la façon d'enseigner de María Ruido les affecte, les provoque, les questionne. En échange, je leur propose de participer à un ou deux groupes de lecture, un des exercices obligatoires de ce cours qui culmine avec la présentation d'un texte au groupe classe.

Dans une de ces sessions, alors que je me place dans la classe comme une étudiante



Figure 5



de plus, j'observe María Ruido créer des connexions entre différents auteurs et œuvres cinématographiques, et c'est là que je vois le lien qui se tisse entre son expérience comme artiste et la matière du cours qu'elle donne; c'est à ce moment-là que la pratique artistique s'imisce dans la pratique d'enseignante et que son expérience comme artiste, ses référents, mais aussi ses façons de faire, d'expérimenter avec l'image en mouvement, se mettent en scène et se transposent dans un nouveau contexte : celui des relations pédagogiques.



Deuxième jour de classe. Photo prise lors d'une session d'observation dans le cours de Visualidades Contemporáneas (Février 2016).

Figure 6

*Deuxième jour de classe, groupe 2 (celui de l'après-midi) :*

*J'ai assisté aux deux premières classes de Maria Ruido pour rencontrer les deux groupes d'étudiant avec lesquels je vais travailler pour poursuivre mon travail de champ. À ce moment-là, dans ma recherche je m'intéresse particulièrement aux espaces d'apprentissage qui surgissent en relation à la matière de son cours "Visualidades Contemporáneas" : comment ses référents et ses "façons de faire" influencent les étudiants et prennent leur place dans leurs "façons de faire".*

*Ce deuxième jour de cours je me retrouve dans sa classe, mais cette fois-ci je m'assieds avec ses étudiants, je veux savoir c'est quoi assister à ses cours. Je m'assieds un peu en arrière, discrètement, comme une étudiante de plus, sans caméra vidéo ni enregistreuse audio, juste mon cellulaire en mode silence, et je l'écoute ; et je l'observe.*

*Elle présente le sujet de cette session "Des luttes de 68 à Seattle : les nouvelles pratiques artistiques et cinématographiques".*

*Je me laisse emporter par son cours, je l'écoute attentivement et déguste chaque fragment de film qu'elle nous passe : Le dernier Bolchevique (1992) de Chris Marker, D'ici et d'ailleurs (1976) de Jean-Luc Godard et Anne-Marie Mieville, et ainsi de suite...*

*Pendant la projection de ces fragments de film mon esprit divague. Me revient à l'esprit l'époque où moi-même j'étudiais aux Beaux-Arts à Montréal (Québec), époque où je découvrais la vidéo expérimentale, époque où je commençai mon parcours comme artiste vidéaste.*

*Et je me demande si ma pratique aurait été différente si je l'avais eu comme professeur...surement...C'est grâce aux modèles, aux référents que nous nous forgeons en tant qu'artistes, en tant qu'éducatrices, en tant que chercheuses...*

*J'observe comment elle trace sur le tableau noir de la classe une espèce de cartographie qui connecte tous ces référents qu'elle vient de mentionner, de nous montrer. Ça me fascine comment María crée ces connections ; tout en parlant, tout en expliquant elle trace des flèches, elle connecte Marker avec Medvedkin, Medvedkin avec Vertov, Vertov avec Godart et Mieville, Godart et Mieville avec Steyerl, et ainsi de suite...*

*Ça me fait penser à son dernier film, L'Œil Impératif (2015), et à la façon dont elle l'a construit. Ces juxtapositions de temps et d'espaces.*

*Sur ce tableau noir elle ne trace pas une représentation chronologique d'un quelconque mouvement cinématographique avec ses règles esthétiques et ses carcans théoriques ; elle trace plutôt une "cartographie de résonances", reflet très personnel de sa façon de concevoir le cinéma, un cinéma engagé qui questionne constamment ses propres positions et ses mécanismes. Elle crée des connections qui ont à voir avec l'histoire du cinéma, mais son histoire cinéma, construit à partir de ses référents et de ses résonances, de son expérience.*

*Me revient à cette idée de cartographie, une cartographie rhizomatique— en pensant à Deleuze et Guattari—, une cartographie que moi-même à mon tour je complète dans ma tête et où d'autres résonances*

*apparaissent, d'autres connections se font.  
Je m'intéresse à cette façon de créer de la connaissance, de faire circuler  
cette connaissance. Et je me demande, que se passait-il dans la tête de  
ses étudiants ? quelles connexions créaient-ils ? Quelles images, films,  
vidéos, textes, œuvres d'art résonnaient dans leurs têtes ; mais alors que  
j'écris ces lignes il est trop tard, ce groupe d'étudiants n'existe plus, ni  
ce moment précis où elle donnait son cours. Ce qui perdure ce sont mes  
propres connexions-résonnances, et les idées que je partage dans cette  
recherche, et peut-être aussi la possibilité de lui demander à María, ce  
qu'elle pense de tout cela."*

*(Extrait de mon journal de recherche)  
Barcelone, 19 février 2016*

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)



Série d'images fixes de la vidéo *Lignes de Fugues*  
(2010).

## Laisser rentrer les autres

En faisant le montage de la vidéo-narrative expérimentale *Juxtaposition* (2017) apparaît la nécessité de faire dialoguer mon travail vidéographique et particulièrement la vidéo *Lignes de Fugue* (2010)<sup>5</sup>, avec le travail artistique de María Ruido.

Des connexions se font entre sa pratique filmique et mon exploration du médium de la vidéo, non pas tant dans le genre de travail, mais plutôt dans les stratégies filmiques que chacune utilise.

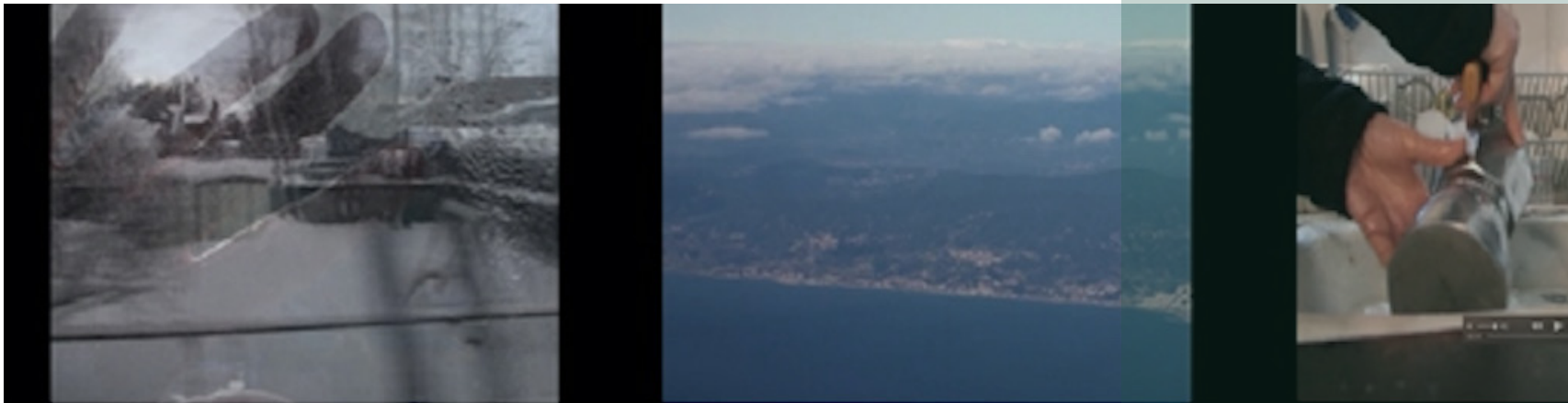
Cette vidéo est clé dans ma pratique car elle tente de questionner mes façons de faire de la vidéo à cette époque. Un des défis que je me propose dans la création de cette petite pièce vidéographique est de tenter de rompre cette façon de faire du montage circulairement, comme une boucle qui retourne toujours sur elle-même, plaçant le spectateur dans un état contemplatif ou presque hypnotique, un état perceptuel et affectif. Le défi de vouloir changer mes façons de faire est relié à une sensation de ne plus avoir rien à dire dans ce sens-là, de trouver mon travail artistique vide, trop concerné par des questions esthétiques et formelles et éloigné de la réalité sociale et politique dans laquelle je vis. Dans ce même contexte je commence à découvrir les épistémologies féministes, et je m'intéresse particulièrement à des auteurs liés aux études de la culture visuelle— Mieke Bal, Irit Rogoff— et aux poststructuralisme—comme Deleuze et Guattari, Foucault—. C'est une période très riche en nouveaux référents qui me font « voir » la réalité différemment, comme une incessante chaîne de connexions, où le social et le politique s'insèrent constamment dans le quotidien, dans l'intime même.

<sup>5</sup> *Lignes de Fugue* (2010) a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en Arts et Education à l'Université de Barcelone.



Figure 7

Je découvre aussi le cinéma féministe— comme Chantal Ackerman, Agnès Varda, Trinh-T Minh-ha— qui m’ouvrent à des pratiques différentes. Un cinéma critique qui par la création de dispositifs et de stratégies filmiques génèrent des espaces de réflexion, aussi des **espaces réflexifs**, où la position de l’un —celui qui filme, celui qui monte, celui qui réalise— se fait en relation à l’autre filmé.



Série d’images fixes de la vidéo *Lignes de Fugues*  
(2010)



Figure 8

*Lignes de Fugues, une vidéo que tente de créer—timidement— des ouvertures, ou comme j’aime dire, “des fissures de possibilités”, ces espace-temps où le spectateur peut s’immiscer, prendre part au récit qui se déploie devant lui, créer de connections.*

*Je voulais expérimenter des manières de rompre la linéarité de la narration, la rendre plus organique, plus rhizomatique. Deleuze rentre en scène, Deligny aussi par son cinéma.*

*Laisser rentrer les “autres”, créer ces fissures.*

*Aussi, insérer le quotidien, ou mieux encore superposer, ces petits gestes sans importance qui nous caractérisent, qui représentent nos façons de faire et d’être*

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)





“Laisser rentrer les autres”, image fixe de la vidéo  
Lignes de Fugues (2010)

Figure 9

*Lignes de Fugue* (2010) est aussi une vidéo-hommage, à la pensée de Gilles Deleuze et de Felix Guattari, et aux « façons de faire » de Fernand Deligny, auteurs qui se connectent, auteurs qui se sont inspirés les uns des autres<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Territorialisation: Le sujet se situe dans l'espace (autant physique, comme mental, idéologique, etc.)

C'est dans ce contexte là que s'intègrent toute une série de référents, de points de repères, que je n'avais pas auparavant ou que je ne comprenais pas auparavant. Ces rencontres provoqueront des changements dans mes **façons de faire** de la vidéo, dans mes façons de filmer et de faire du montage.

Dans la vidéo *Lignes de Fugue* (2010), la juxtaposition d'espace-temps est formellement complexe ; les séquences se succèdent à un rythme assez rapide, certaines images se superposent, parfois l'audio aussi. Des couches d'images dialoguent les unes avec les autres pour construire un récit fait de rencontres mais aussi de dérives, où l'intime s'inscrit dans le collectif, où les faits et gestes quotidiens dialoguent avec des auteurs, philosophes, penseurs-éducateurs, musicienne ; dans le fond des voix qui légitiment, mais aussi des voix qui offrent de nouvelles façons de faire et de penser.

Mon approche à des auteurs comme Gilles Deleuze, Félix Guattari, Fernand Deligny, m'ont amenée à percevoir l'espace-temps, cet espace propre à l'image en mouvement, d'une autre façon ; non pas comme quelque chose de fermé et de fini, mais plutôt comme un espace-temps qui par la juxtaposition de séquences, génère des lignes de fuite (Deleuze et Guattari, 1980), ce que moi j'appelle des **fissures de possibilités**.

Ainsi, dans la vidéo *Lignes de Fugue* (2010) je m'inspire des concepts de **Territorialisation**<sup>7</sup>, **Déterritorialisation**<sup>8</sup> et **Reterritorialisation**<sup>9</sup>, théorisés par Deleuze et Guattari dans le texte *Rhizome* (1980). Ces concepts m'aident à mettre en place des stratégies filmiques pour **rompre la linéarité** du récit, créant des espaces de possibilités où d'« autres » peuvent rentrer dans le récit. Ces « autres » peuvent être les spectateurs

<sup>7</sup> Territorialisation: Le sujet se situe dans l'espace (autant physique que mental, idéologique, etc.)

<sup>8</sup> Déterritorialisation : Le sujet change d'identité et/ou de vocation et/ou de territoire sans préméditationpréméditation, juste parce qu'il se laisse emporter par les Lignes de fuguefuite

<sup>9</sup> Reterritorialisation : Le sujet retourne à son territoire, il se le réappropriéapproprié

et spectatrices. Mais dans la construction de *Lignes de Fugue* (2010) je me préoccupe surtout à **laisser rentrer les autres**, en utilisant des images filmées par d'autres ; une séquence de Deleuze empruntée dans la « P » de professeur de *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* (1995) réalisé par Michel Pamart; un extrait du film *Le moindre geste* (1971) réalisé par Fernand Deligny et coréalisé par Josée Manenti et JeanPierre Daniel. Aussi des entretiens radiophoniques avec les paroles de Fernand Deligny et de Rosi Braidotti.

**Lignes de fuite, déterritorialisation...** Yves Amyot dans son livre *Le Marcheur Pédagogue* (2003) définit ces concepts comme des « (...) purs mouvements. (...) qui ouvrent des chemins et permettent de nouvelles connexions vers l'extérieur ; elles génèrent de l'action, la création, les connexions et de nouveaux branchements » (p.75).

C'est en effet de ça que parle le concept de **juxtaposer** tel que je le propose ; des espaces par lesquels le spectateur peut s'immiscer et prendre part à ce mouvement incessant qui est le récit qui se déroule dans un espace-temps qui est le film ; et où l'artiste, la vidéaste/la cinéaste, aussi se déplace et crée de petits espaces dans lesquels **laisser rentrer les autres**.

Avec le recul, les années qui passent, je me rends compte que la vidéo *Lignes de Fugue* (2010) est un premier essai timide de me subvertir contre—ou mieux encore avec— mes façons de faire ; on perçoit ce besoin de **laisser rentrer les autres** dans le récit, un essai de dialoguer avec d'autres— que ce soient des référents et/ou des stratégies— pour créer quelque chose de nouveau.

## 2. JUXTAPOSER COMME UN DISPOSITIF FILMIQUE



Série de photos prises lors de différentes activités organisées autour de différentes projections du film *L'Œil Impératif* (2015) de María Ruido

## Céder un espace

*La première fois que j'ai vu le film-essai L'œil impératif (2015) de María Ruido, c'était à son exposition solo au centre d'art Arts Santa Mónica (Barcelone). C'était le mois de novembre 2015 et on venait de commencer nos rencontres dans le cadre de la thèse.*

*Après avoir déambulé dans l'espace de l'exposition je me retrouve dans une petite salle obscure dans laquelle on projette L'œil impératif (2015) en boucle. Même si je suis complètement seule dans l'espace, je m'assieds discrètement, sans faire de bruit et je regarde le film attentivement. J'ai beaucoup d'attentes, parce que María m'a parlé longuement de son film lors de notre première rencontre, et je suis très curieuse de voir comment elle a réussi à donner la place à l'image dans un film où la parole est presque absente.*

*Confortablement installée, je commence à me demander comment regarder ce film ? Mon regard de spectatrice-chercheuse se confond avec mon regard de spectatrice-artiste ; ce que je vois, ce que je ressens, ce que je vis lors de cette projection, se ballade entre mon identité d'artiste et de chercheuse. Je prends conscience que mon expérience comme spectatrice affecte ma façon de voir ce film. À la fois je me laisse emporter par une œuvre qui me séduit, me parle, me touche et m'inspire. Aussi, je tente de poser un regard plus concret, plus situé qui tente de déceler comment l'artiste travaille l'image en mouvement : Qu'elles sont les stratégies filmiques qu'elle priorise pour construire cette narration ? Comment filme-t-elle ; comment monte-t-elle ?*



Figure 10

*Comment construit-elle une relation avec le spectateur ? Et comment je me place moi-même en tant que spectatrice dans ce récit qui se déroule devant mes yeux ?*

*A peu près au milieu de la projection, alors que la caméra suit quelqu'un qui passe une grande porte métallique, quelque chose de significatif m'arrive comme spectatrice. Un étrange sentiment de perte et de solitude m'envahit. Je me sens abandonnée par la réalisatrice, comme si je devais moi-même trouver mon chemin après cette porte. Que signifie trouver son propre chemin dans un film/vidéo ? Est-ce une façon de prendre part à l'histoire ?*



Image prise lors du premier visionnement du film-essai *L'Œil Impératif* (2015) au centre Arts Santa Mònica (Barcelone, octobre 2016).

Figure 11

*L'œil impératif (2015) est un film-essai sur la construction du regard et sur les politiques de représentation dans un contexte colonial, décolonial et néocolonial au Maroc. C'est un film qui centre son attention sur le visuel en mettant presque en absence la voix narrative, ou plutôt qui rend visible ce qui manque, cette voix qui nous prend par la main et qui nous dit ce que l'on doit savoir et ce que l'on devrait faire.*

*Une grande partie de ce film a été réalisé par María Ruido alors qu'elle séjournait au Maroc. C'est là qu'elle a ramassé son matériel filmique, évidences du Maroc colonial passé mais aussi présent : des archives nationales (espagnoles) en 16 mm et des films de famille en super 8 trouvés dans un bazar à la Médina de Tanger, et ses propres filmages en vidéo HD où elle capture elle-même le Maroc actuel encore empreint de traces de la colonisation du passé, mais aussi du présent, avec ses multinationales européennes qui s'installent dans les zones franches de ce pays.*

*Ces traces du passé juxtaposées à sa propre façon de voir le Maroc, provoquent dans leur jonction ce que j'appelle des "fissures de possibilité", ces espaces qui nous laissent comme spectateur pénétrer dans le film. Cette juxtaposition de temps et d'espaces créent de nouvelles relations, de nouvelles possibilités de réécrire, de (ra)conter cette histoire du point de vue colonial, et aussi de prendre part au récit. Je me sens interpellée par ce film, pas seulement parce que le sujet me touche, mais surtout par la manière dont María Ruido juxtapose les différents éléments qui constituent ce film, en prenant des décisions sur la longueur des séquences, leur agencement, la relation entre le visuel et le sonore, la voix-off presque absente, et la présence importante des sons d'ambiance, éléments qui me font prendre une place particulière dans le récit ; dans un certain sens María me cède un espace, mais qu'elle est cet espace qu'elle me cède ?*

*Barcelone 2016*





Images fixe du film *L'œil Impératif* (2015) de María Ruido.

« Une des jeunes femmes, avec nervosité met ses lunettes de protection ; on sent une autre présence qui le lui demande. Rapports de force, relations de pouvoir. »

## « Laissée à moi-même dans ton film »

*Une deuxième séquences de L'œil impératif (2015) de María Ruido m'a profondément marquée. C'est la séquence qui se déroule dans l'usine. Filmée par l'artiste dans une usine textile située dans la zone franche entre le Maroc et l'Espagne, cette séquence nous montre de jeunes femmes travailleuses, qui s'occupent de nettoyer et de faire des trous à des jeans. Quelle absurdité trouver des pantalons neufs, mais les jeans troués sont à la mode aujourd'hui.*

*Je me sens laissée à moi-même dans ton film, particulièrement dans cette séquence de l'usine. Je me sens seule car je me sens mal à l'aise ; les images que tu nous montres me perturbent et me mettent dans une position que je n'aime pas ! Regarder ces jeunes femmes travailler, scruter leurs gestes si répétitifs et parfois absurdes, comme trouver des pantalons. Evidence des conditions précaires de travail. Aussi, on sent le malaise de ces femmes que tu filmes; le « regard » de la caméra vidéo les dérange même si tu leur as sûrement tu leur a demandé la permission. On sent une tension entre ce qu'elles peuvent montrer et ce qu'elles ne doivent pas montrer. Une des jeunes femmes, avec nervosité met ses lunettes de protection ; on sent une autre présence qui le lui demande. Rapports de force, relations de pouvoir. La caméra nous donne accès à un monde qui normalement ne se montre pas : Les conditions précaires des travailleuses dans les zones franches de certains pays. Sous payées, exploitées. Tout cela, mon regard le capte car cette séquence est longue et aucune voix narratrice ne me prend par la main pour m'éloigner émotivement de cette situation. Je suis juste là, laissée à moi-même, spectatrice prise par ton film qui offre ce type d'espace, ces ouvertures à l'autre, à ce que fait l'autre.*



Figure 12

*Laura Mulvey parle dans son texte *Visual Pleasure and Narrative Cinema* écrit en 1975, de la position du spectateur dans le cinéma narratif hollywoodien ; ce spectateur-voyeur–homme ou femme– au regard masculin qui objectualise ce qu’il regarde, dans ce cas-là la femme, objet de désir, objet sexuel. Mulvey est revenue sur ce texte plusieurs fois<sup>10</sup> pour actualiser ses réflexions, pour continuer à réfléchir à tout cela. Ce que je retiens de ce texte est connecté à cette prise de conscience de la construction de notre regard comme spectatrices ; comment notre regard se situe, des fois malgré nous, dans des positions qui nous surprennent, et qui incarnent nos relations avec les autres. La séquence de *l’usine* me renvoie à Laura Mulvey car elle me fait prendre conscience de ma propre position par rapport à ce que je vois, et de comment cette position ne provoque pas du plaisir, mais plutôt un malaise ; un type de malaise qui se retrouve dans beaucoup d’œuvres expérimentales où le spectateur peut prendre un rôle actif dans le déroulement de la narration. Rôle qui n’est pas toujours drôle !*

*Dans cette séquence de *L’œil impératif* (2015), justement tu me fais prendre conscience de cette position de voyeur, par contre, là, je sens le malaise que crée ma présence–en fait ta présence – dans cet espace de travail et d’exploitation. La distance se réduit entre le sujet filmé et celui qui filme, et entre celui qui filme et le spectateur; un dialogue s’établit, un pont se crée entre ce que tu montres et comment tu le montres, car tu réussis dans un certain sens à me confondre, à me faire sentir comme une partie intégrale et intégrante de ce système d’exploitation néocoloniale et je n’aime pas ça; mon regard se fige et en même temps mon corps veut fuir; et se met en branle toute une réflexion sur cette tension que crée ton travail. Mais d’où vient cette tension ? Comment se crée ce lien elles et moi, c’est à dire entre les sujets filmés et le spectateur ? Et au bout du compte, quel est ton rôle de cinéaste dans tout cela ? Quelles tactiques emploies-tu, et pourquoi ?*

*Barcelone 2017*

<sup>10</sup> Repenser « Plaisir visuel et Cinéma narratif » à l’ère des changements de technologie de Laura Mulvey dans la revue digitale *Lignes de Fuite* (2011). Repéré à [http://www.lignes-de-fuite.net/IMG/\\_article\\_PDF/article\\_173.pdf](http://www.lignes-de-fuite.net/IMG/_article_PDF/article_173.pdf); et *Afterthoughts on “Visual Pleasure and Narrative Cinema”* inspired by *Duel in the Sun*, Laura Mulvey (1989).

## L'intervalle comme une fissure de possibilité

Juxtaposer, c'est aussi créer ces *espaces-entre* qui unissent les séquences les unes aux autres, mais aussi qui créent un vide, une fissure (ou "escletxes" en catalan<sup>11</sup>) dans l'espace-temps filmique.

<sup>11</sup> Je reprends le mot *escletxes* (de fissure), notion mentionnée par Marta Selva dans le séminaire "Manifestos Filmics Feministes" (CCCB, Barcelone), lorsqu'elle parlait des stratégies filmiques utilisées par des femmes réalisatrices. Pour Selva, la notion d'*escletxa* est ce qui fait qu'un film devienne un "manifeste", c'est à dire un travail cinématographique dont la démarche est particulière (cinéma d'auteur), subversive, critique et souvent politisée.

<sup>12</sup> Voir "Le Vide et le Plein, Le langage pictural chinois" (1989) de François Cheng.

<sup>13</sup> Je traduirais "Mind the gap" en français comme suit: "faire attention à l'espace vide".

Me reviennent à l'esprit les concepts de **vide et de plein** dans la peinture chinoise<sup>12</sup>. À l'époque où je peignais, bien avant de commencer ma pratique en vidéo, ces concepts m'ont beaucoup aidée à comprendre l'espace pictural oriental où tout se passe par rapport au vide, dans cet espace que *délaisse* le pinceau.

Comme le mentionne François Cheng dans son livre *Le vide et le plein, le langage pictural chinois* (1989) : « [le vide] C'est le point nodal tissé du virtuel et du devenir, où se rencontrent le manque et la plénitude, le même et l'autre. » (p. 61). Sans vide le plein n'existe pas, car le vide est le souffle, ce qui fait apparaître le plein, et ce qui lui donne forme.

Pour revenir au domaine du montage, je trouve intéressante la réflexion de Karen Lisa Salomon dans son texte « Mind the gap »<sup>13</sup> (2014) sur les concepts **d'espace vide** (« gap ») et d'**intervalle** :

Both interval and gap designate a distance in time or space, but not necessarily in essence or identity. Interval implies that something has come before t and will come after, whereas gap implies a lack and emptiness, surrounded by material or identity (p. 149).

C'est à partir de son travail comme anthropologue sociale qu'elle développe ces concepts en relation au montage audio.

Son travail consiste à assembler des voix enregistrées lors de son travail de terrain qu'elle remixe tout en ajoutant aussi des notes de terrain, des images, etc., un peu comme le font les DJ. Pour l'auteur, les intervalles et espaces vides en montage rendent audibles/visibles les absences, les vides, les contradictions et les paradoxes lorsque l'on veut représenter « l'autre » : "Such an employment of the ethnographic montage may facilitate the acknowledgement of those gaps that exist between your, my, and other people's experience." (p. 145).

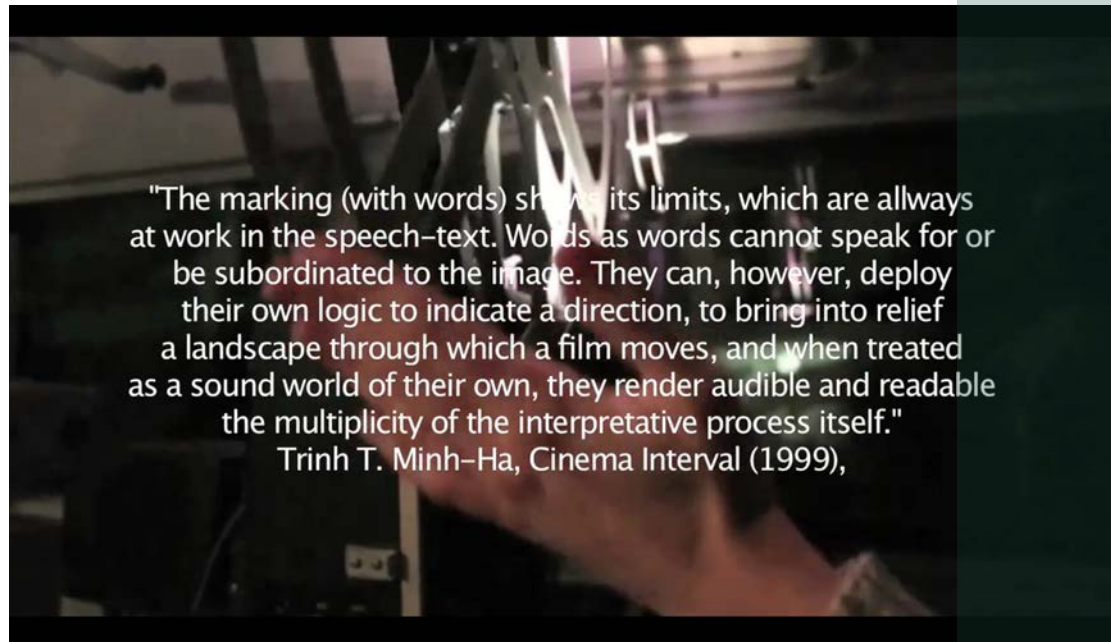


Image fixe de la vidéo-narrative *Juxtaposition*, (2017)  
Je juxtapose sur une séquence de *L'Œil Impératif* (2015) de María Ruido une cite de l'artiste et théoricienne Trinh T. Minh-ha qui parle de la relation image et texte.

Figure 13

*Dans ton travail María toi aussi tu crées ces fissures, d'une autre façon, pas tant par la superposition de séquences, mais tu construis aussi une narration dans laquelle s'ouvrent ces petits espaces, ces intervalles comme dirait Trinh T Min-ha, à travers tes façons de filmer et d'agencer les séquences.*

*Dans le montage de L'œil impératif (2015), cette juxtaposition de séquences crée un rapport à l'espace et au temps très particulier, car non seulement tu mets côte à côte des espace-temps différents, mais aussi tu choisis de montrer des séquences longues où la narration est souvent absente.*

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)

Rendre visible les absences, ces *points aveugles* pour montrer l'impossibilité/difficulté de représenter « l'autre ». Pour Trinh T. Minh-ha (1999) le cinéma est **l'art de la coupe**, pour elle, monter c'est soustraire, couper— « to cut » :

If I define cinema as an alchemy of the fragment or an art of the cut—this means one learns when, how, what to cut, not simply by following the script one wrote or media formulas, but intuitively, in the way one conceives image, sound and silence. If it is the art of the cut rather than the art of the suture, the filmmaking is no more the putting together than the pulling apart fragments. (p.7).

D'une certaine façon la création des coupes au montage, ces intervalles qui bâtissent le film lui donnent forme. L'intervalle devient cette **fissure de possibilité**.

Trinh T. Minh-ha (1999) s'approprie de la théorie de l'**intervalle** du cinéaste des avant-gardes russes Dziga Vertov. Vertov s'est particulièrement intéressé au montage en développant une théorie où il questionnait la linéarité du récit, en portant son attention sur la relation entre les séquences comme un moyen de problématiser la question de perception et la représentation de la réalité dans sa complexité.

A son tour Trinh T. Minh-ha (1999) prend ces idées comme point de départ pour penser/broder sur ce concept :

Between, between, from, to. Vertov sketchy elucidations seems to link the notion of interval primarily to montage experiments. Stressing the gaps between film images, it constitutes the foundation of a filmmaking that is decisively nonnarrative, "unplayed", and engaged in the art of life: a visual study of events, a simultaneous cine-writing of living processes, or as Vertov also called it, "fragments of actual energy (as against theatrical energy). In his "hall of intervals" where "frames of truth" are minutely

edited, all is a matter of relation: temporal, spatial, rhythmic relations; relations, as he specified, of planes, of recording speed, of light and shades, or of movement within the frame. Such a filmmaking is bound to rely, for its meaning and emotional impact, on each distinct image—not by itself in isolation, but in its full interaction with all the other images selected” (p.XII)

Ce qui émerge de la pensée de Minh-ha sur la théorie de l'intervalle de Vertov, c'est cette idée d'interaction entre les différents éléments qui font partie du film et qui créent tous ensemble une succession de **lignes de fuite** (Deleuze et Guattari, 1980), de nouvelles connexions dans de nouvelles directions.

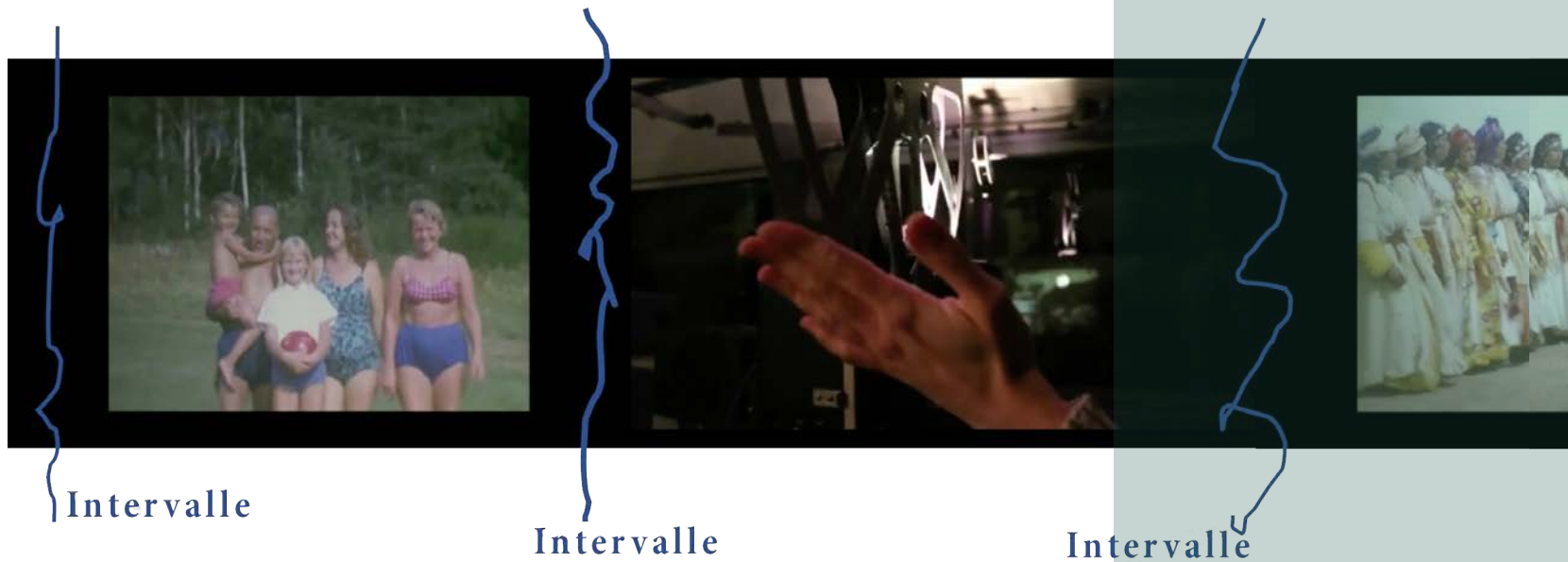
Mettre en relation, créer des connexions, laisser libre cours aux **résonances**, est une constante dans le travail de Trinh T. Minh-ha. Tous les éléments qu'elle met en jeu, des plus formels aux plus esthétiques, personnels, politiques et relationnels, font partie de ses films, même une fois le film fini, “ (...) comme un continuum dans lequel tout est relié et en mouvement constant”<sup>14</sup> (van Dienderen 2010, p.6 cite Trinh T. Minh-ha). Dans ce sens, le travail de Minh-ha (1999) offre des espaces vides, inachevés qui amènent le spectateur/lecteur à pouvoir s'immiscer dans son travail. L'intervalle, cet « instant de passage » comme dirait van Dienderen (2010), devient une ouverture pour le spectateur, une ouverture vers quelque chose d'incertain, d'imprévisible :

Intervals allow a rupture with mere reflections and present a perception of space as breaks. They constitute interruptions and irruptions in a uniform series of surfaces; they designate a temporal hiatus, an intermission, a distance, a pause, a lapse. A gap between different states; and they are what comes up at the threshold of representation and communication- what often appears in the doorway... there were the aperture is also the spacing out of disappearance.” (pp.XII-XIII)

<sup>14</sup> Traduction libre de l'auteur de ce texte



C'est dans cet *intervalle* que le spectateur pénètre dans le film, dans le récit, c'est aussi là où un sentiment d'égarement, ou comme le précise Trinh T. Minh-ha de « spacing out of disappearance » (de **mise en espace de la disparation**) survient, un peu comme la sensation que j'ai eue alors que je visionnais *L'œil impératif* (2015) de María Ruido ; cette séquence de la porte métallique, où soudain je me suis sentie abandonnée par la réalisatrice.



Dans *L'Œil Impératif* (2015) María Ruido juxtapose différents types de supports, archives familiales filmées en 16mm trouvées dans un bazar de la Médine de Tanger et séquences filmées par elle-même à la Filmothèque de Tanger. Le passage qui se fait d'une séquence à une autre est cet Intervalle dont je parle dans la vidéo et dans le texte.



*Dans L'Œil Impératif (2015) María Ruido juxtapose différents types de supports, archives familiales filmées en 16mm trouvées dans un bazar de la Médine de Tanger et séquences filmées par elle-même à la Filmothèque de Tanger. Le passage qui se fait d'une séquence à une autre est cet Intervalle dont je parle dans la vidéo et dans le texte.*

*S'approprier, re-signifier, ra-conter...Je m'approprie d'une certaine façon de cette histoire que tu nous racontes, ou encore mieux je m'intègre à elle...L'espace-temps que tu crées, ce temps que tu nous donnes à vivre les images, à les sentir sont propres à ta façon de monter et de construire l'espace filmique.*

## Intervalle

Figure 14

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)

L'idée d'égarément est intéressante lorsqu'on parle de processus d'apprentissage, de production de connaissance, autant dans un contexte pédagogique comme dans un contexte de recherche, car c'est quand ce type de relations se créent, que quelque chose se passe, qu'un événement se produit et un apprentissage se fait (Ellsworth, 1997 ; Atkinson, 2011 ; Biesta, 2013 ; Vidiella, 2009)<sup>15</sup>

Ainsi, l'intervalle comme juxtaposition d'espace-temps, devient ici un **espace potentiel** pour **laisser rentrer les autres**.

<sup>15</sup> Différents auteurs parlent de la pédagogie de l'événement comme dans *Equality and Learning, Pedagogy Against the State* (2011) de Dennis Atkinson; *The Beautiful Risk of Education* de Gert Biesta (2013); et aussi de "mise en scène" ou de "scène" lorsqu'on parle de pédagogie performative (Rodrigo, 2007; Vidiella, 2009). L'espace d'apprentissage considéré comme un événement ou une scène sur laquelle se performent et se construisent des rôles et des relations, donne lieu à une autre façon de percevoir la relation pédagogique dans laquelle la relation enseignante-apprenti tente de se dissoudre et de se transformer.

### 3. JUXTAPOSER COMME UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE



## Créer des connexions

Dans l'introduction de son livre *Teaching positions. Difference, pedagogy and the power of address* (1997), Ellsworth utilise le concept de **juxtaposition** comme d'une façon d'organiser sa pensée et le texte qu'elle écrit. Aussi, elle parle de la **juxtaposition** comme d'une stratégie pédagogique qu'elle applique dans ses séminaires de doctorat ; une façon de créer de la connaissance en rompant la linéarité de la pensée et en créant de nouvelles relations entre différentes façons de faire et de penser :

(Juxtaposition) It's an attempt to get viewers and readers to make associations across categorical, discursive, historical and stylistique boundaries. And juxtapositions get interesting (and political) when they provoke associations that were never intended or sanctioned by the interests that construct and require such boundaries in the first place. (...) Juxtapositioning invites inconsistencies, ambiguities, and ambivalence, and foregrounds the fact that there will always be 'unspoken themes' that can't or won't be interrogated. It's a way of refusing to be contained by linear writing forms so that other and nonlinear and associational modes of address that are, nevertheless, rational, can be explored. And it's an attempt to set in motion readings that are— for the writer as well for the readers— self and crossinterrogating. (p.13)

Défier la logique linéaire, mettre en mouvement différentes façons de penser et de faire, ou du moins les questionner pour donner libre cours à des nouvelles associations. Ellsworth utilise à certains moments le mot « Juxtapositioning », ce qui implicitement parle d'une action incarnée, une action qui met en jeu autant le mental que le corporel.

Dans cette façon de définir le concept de **juxtaposition** deux éléments me semblent importants en lien avec ma recherche. D'une part, la question de créer de connexions entre des éléments disparates, dissemblables ; et d'autre part, m'intéresse la question de créer des espaces collectifs d'apprentissage. Bien que Ellsworth n'en parle pas directement, la **juxtaposition** d'éléments dans un espace-temps donné implique une relation avec les « autres » –que ce soient des textes, des films, des objets, des corps, des subjectivités, etc.



Image fixe de la vidéo Juxtaposition (2017)  
Session de travail avec un groupe d'étudiants du  
cours de María. Trouver nos positions.

Figure 15

*En re-visionnant la dernière conversation que j'ai eu avec toi, celle que j'appelle Walking with María, je m'intéresse à la partie dans laquelle on parle des différentes stratégies filmiques que tu utilises dans ton travail, et particulièrement dans L'Œil Impératif, dont tu me parles au long de notre ballade.*

*Ces façons de faire me font penser aux espaces d'apprentissage, et aux stratégies qui génèrent des espaces collectifs de production et de circulation de connaissance. Il y a quelque chose de relationnel dans le fait que le spectateur devient un producteur de sens.*

*Dans une de mes rencontres avec tes étudiants je leur demande de me parler de comment ils se sentent par rapport à ton cours, tant à la matière comme à la façon dont cette matière s'entrelace avec les besoins de tes étudiants de Beaux-Arts.*

*Pol prend la parole.*

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)



Ainsi, cette idée de la **juxtaposition** comme une stratégie qui implique « l'autre » – les « autres » – m'amène à ce que j'appelle la **mise en espace l'expérience** comme un espace de production de connaissance. Cette idée émerge de différentes façons dans cette recherche ; en relation au filmique et à ce qui est propre à l'image en mouvement, mais aussi en relation au pédagogique.



Images fixes de la vidéo Juxtaposition (2017) juxtaposées pour reconstruire la conversation entre María et Ona.

Figure 16

*Je m'intéresse alors à comment Maria crée des liens entre son expérience comme artiste-cinéaste et comme professeur ; comment une pratique nourrit l'autre, et vice-versa, ou même comment ces différentes pratiques se subvertissent, se contaminent. Ona, une de tes étudiantes du cours Visualidades Contemporáneas prend la parole, et te parle de comment elle te perçoit comme professeur-artiste.*

*En fin de compte l'expérience comme artiste, comme cinéaste et vidéaste, est une façon de regarder le monde, de le représenter, pas seulement esthétiquement, mais aussi politiquement, de se situer. Comme tu disais dans l'entrevue avec Esther Catarnado, (je traduis avec mes propres mots) : "(..). Re-signifier le monde à travers les images, donner à l'image la qualité des paroles, de penser sur la réalité. (...)"*

*Un espace pour penser.*

*Un espace pour faire circuler ces pensées.*

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)



## Une mise en espace de l'expérience

Un document audiovisuel— que ce soit un film de fiction, un documentaire ethnographique, une pièce de vidéo ou de cinéma expérimentale ou un essai-vidéo— déploie dans un espace-temps donné un point de vue sur un sujet, et aussi témoigne d'une expérience spécifique, celle de la cinéaste—et de toute l'équipe qui l'accompagne— qui (ra)conte la construction du récit, qu'il soit fictionnel ou pas. À cela s'ajoute l'expérience du spectateur, qui lui aussi, de son fauteuil dans une salle de cinéma ou assis sur un banc dans la pénombre d'une salle d'exposition, vit une expérience et crée une relation avec ces images, ces textes, ces sons qui se déploient dans l'espace de diffusion. Ici notre « soi » (« self »), s'immisce dans l'expérience de « l'autre » (the « other »). Cette relation entre le « soi » et « l'autre » est clé autant dans la construction et la réception d'une pièce audiovisuelle comme dans ce qu'on considère être une relation (qu'elle soit ou pas pédagogique).

Dans le montage, la **juxtaposition** d'images—fixes ou/et en mouvement— et de sons—sons ambiants, interviews, voix-off—, se créent aussi ces espaces de relation, de jonction, où différents corps et espace-temps dialoguent— ou même se sabotent—. La question ici n'est pas tant de représenter l'autre, mais plutôt de représenter cette relation entre le « soi » et l' « autre ». Catherine Russell (1999) parle de cette complexité à représenter toute ces interrelations qui se tissent entre les différents corps et espace-temps, comme elle le précise :

The uncanniness of the other in representation is the knowledge of its unknowability, the knowledge that to see is not, after all, to know. From the unknowability unfolds a resistance in and of representation. (p.12).

Ainsi, reconnaître les limites de la représentation (Haraway, 1999 ; Steyerl, 2012; Harris, 2017;) amène à expérimenter différentes façons de rendre visible notre relation au monde et aux autres comme un processus pour explorer d'autres modes de (non) représentation.



Photo prise par Ona lors d'une rencontre avec un des groupes de lecture. Session où on travaille le texte de Beatriz Preciado *Multitudes queer. Notas para una política de los "anormales"* (2003).

Figure 17

*Me vient à la tête les différentes rencontres que j'ai fait dans le cadre de mon travail de champ "autour" de ton cours Visualidades contemporáneas (Visualités contemporaines) au Beaux-Arts de Barcelone.*

*Un des principaux objectifs de ma participation dans les quelques sessions de ton cours aux quelles j'ai assisté, et dans les rencontres avec tes étudiants, était de voir, d'observer, et surtout de dialoguer avec eux sur comment se créent ces espaces collectifs de production et de circulation de connaissance, quel genre de relations d'apprentissage se tissent et comment tes façons de faire s'immiscent dans leurs propres façons de faire.*

*C'est aussi intéressant comment nous-mêmes, en tant qu'étudiantes, en tant que professeurs, et aussi en tant que chercheuses, on re-signifie constamment la réalité, notre réalité, on juxtapose dans un certain sens notre expérience individuelle avec notre expérience relationnelle, sociale ; c'est ce que j'appelle "une mise en espace de l'expérience", une création d'espaces collectifs de construction de connaissance.*

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)

L'ethnographie et particulièrement l'autoethnographie<sup>16</sup> est un mode de production visuelle qui offre cette possibilité de dévoiler ces vides, ces intervalles, qui dans le fond constituent ces **espaces pour rencontrer**<sup>17</sup> l'autre.

Dans la clôture du travail de terrain avec María Ruido, la rencontre que j'appelle *Walking with María*, alors qu'elle me parle des différentes stratégies filmiques qu'elle utilise dans son travail, je fais un lien avec sa pratique comme enseignante. En particulier avec les stratégies qu'elle utilise dans ses cours pour tenter de créer une plus grande cohésion dans le groupe classe, voire un travail plus collaboratif.

<sup>16</sup> Voir partie RACONter.

<sup>17</sup> Quand je parle de rencontre, je parle de l'espace qui se crée lorsque deux éléments se trouvent, situation qui peut donner lieu à une rencontre mais aussi à un désaccord, une incompréhension, etc.



Déplier l'espace de rencontre. Juxtaposition de photos prises lors d'une rencontre avec le groupe de lecture 2. (Février 2016)



Figure 18

*Pour finir cette mise en pensée du concept de Juxtaposition, je veux partager une session avec tes étudiants de Visualidades Contemporáneas où l'on a commenté la présentation en classe qu'on a fait autour du texte de Beatrice Preciado, Multitudes Queer. Particulièrement un moment où je tente de créer cette mise en espace de l'expérience, et où Roc, un de tes étudiant qui participait à cette session, s'est approprié du concept de juxtaposition que moi-même j'ai amené à la session.*

*Juxtaposition. Juxtaposer. Cette stratégie, ce geste— lorsque l'on parle de montage— crée dans un certain sens un espace de résistance, ou mieux encore une fissure dans laquelle de nouvelles significations et de nouvelles relations se font possibles.*

*Cet espace que décrit Roc me fait penser à ces espace-temps que tu produis dans L'Œil Impératif ; aussi ça me fait penser aux espaces que tu crées toi-même dans ta classe, ces espaces où tu tentes que la production de connaissance soit collective et non individuelle.*

*Figure 19. Image fixe tirée d'une séquence de la vidéo Juxtaposition V1 (2017), juxtaposition d'un photogramme tiré de L'œil impératif (2015) de María Ruido et d'une image de l'installation Schnittstelle (Interface) (1995) de Harun Farocky.*

Voix-off, vidéo Juxtaposition (2017)



Cette connexion entre sa pratique artistique et sa pratique comme enseignante va être très significative dans la recherche. C'est ce genre connexions que je cherche, ces *fissures de possibilités* où la pratique pédagogique se juxtapose à la pratique filmique— et vice-et-versa—, et où chacune de ces pratiques nourrit l'autre.

Dans *L'œil impératif* (2015), María Ruido réalise un montage de séquences longues (les plan séquence dépassent souvent les 10 minutes), ce qui permet au spectateur de prendre le temps de regarder, d'écouter et de rentrer dans le récit filmique. La quasi total absence d'une voix-off augmente cette sensation du spectateur laissé à lui-même. À la fois sensation d'égarement, mais aussi sensation de pouvoir prendre part au récit qui se déroule devant ses yeux.

Et c'est dans ce genre des pratiques expérimentales de l'image en mouvement qu'émergent ces espaces-entre, ces **intervalles**. Des pratiques qui mettent en place un autre type de sujet (Ellsworth, 1997), un sujet qui se positionne ailleurs<sup>18</sup> pour offrir aux spectateurs des façons alternatives de voir— et surtout d'incarner— la réalité et particulièrement le quotidien, et ainsi produire d'autres façons de faire des images/ sons.

Créer de nouvelles ouvertures.

Dans ce sens, **juxtaposer** génère une dimension relationnelle et même affective entre le spectateur et le cinéaste. Et je me demande alors comment ce type d'espace où le spectateur prend part au film pourrait se générer dans des contextes d'apprentissage ? En d'autres mots, comment le montage peut-il être une façon de penser sur les espaces d'apprentissage ?

Dans les différentes rencontres qui ont eu lieu avec María—les rencontres individuelles,

<sup>18</sup> Dans son livre *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address* (1997), Elisabeth Ellsworth donne comme exemple le film *Jeanne Dielman* (1975) de Chantal Akerman, et particulièrement un long plan séquence fixe de 5 minutes où Jeanne Dielman, le personnage principal, prépare un pain de viande. Ce plan séquence, exemple que je trouve encore pertinent, offre une nouvelle lecture sur une action considérée souvent banale et quotidienne. Ici, *faire un pain de viande* devient une façon de revendiquer et de donner de l'importance à l'espace domestique, à l'espace de soin (care) et aussi à un espace souvent peu visible, la cuisine, qui est aussi un espace de solitude et de travail. (voir chapitre CARTOGRAPHIER, p.25)

mais aussi la rencontre finale avec un petit groupe d'étudiants-, a surgi un sujet récurrent qui est la question de la complexité et la difficulté de travailler en groupe ; de là aussi ont découlé des conversations sur la possibilité qu'offre la création de tels espaces où différentes **présences-corps** se déploient dans un même espace. C'est de là que je me suis intéressé à l'idée **d'une mise en espace de l'expérience**.

D'une part, l'idée de **mise en espace de l'expérience** me renvoie au montage, au geste d'assembler–**mettre en espace**– des séquences filmées ou des images fixes pour créer de nouvelles significations ; d'autre part, ça me fait aussi penser à l'installation vidéo et à la mise en espace différents éléments–film/vidéo, audio, objets, etc.– dans un espace d'exposition. Mieke Bal (2013) parle d'un **spectateur en mouvement** (“moving spectator”) qui déambule dans un espace où l'image aussi est en mouvement, créant *des* « modes d'interaction » qui ouvrent à la création de nouvelles narratives (p. 125-127), et qui contribuent donc aussi à la construction de la pièce installative. Ici, l'image en mouvement, qu'elle soit dans un film/vidéo, ou dans un installation vidéo appelle le spectateur/spectatrice au mouvement, un mouvement plus psychique dans le cas du film/vidéo et un mouvement plus physique dans l'installation vidéo. Ce mouvement, lui-même provoqué par l'image en mouvement me ramène à Deleuze et Guattari et leur façon de voir le rhizome, ou plutôt de **faire rhizome**.

Ce **spectateur en mouvement** de Mieke Bal, qui déambule dans un espace-temps, construisant de nouvelles relations et de nouvelles significations me ramène à ces espaces de rencontre avec les étudiants de María, et particulièrement à cette rencontre avec certains étudiants de María, où à partir du concept de **juxtaposition**, on a parlé ensemble des espaces d'apprentissage, et où l'idée de **mise en espaces de l'expérience** et de production collective de connaissance a émergé. Me revient particulièrement la réflexion de Roc, un des étudiants de María, autour de la présentation en classe du

texte de Beatriz Preciado, *Multitudes Queer. Notas para una política de los anormales* (2003). Ce qui a attiré son attention dans cette présentation—et le débat qui a suivi—c’est comment différents positionnements sur le texte ont créé une situation de débat complexe, presque conflictuelle. Le défi pour Roc était de voir comment créer de la connaissance à partir de ces positionnements divergents, et comment assembler ces façons de penser pour créer un espace de création collective de connaissance. Je connecte cette réflexion avec la façon dont María a monté *L’œil impératif* (2015). María expérimente dans ce film avec différents supports qui proviennent de différentes sources et époques ; reconstruire, (re)donner du sens à un matériel souvent oublié pour (re)“penser collectivement sur le colonialisme, la colonialité, et la souveraineté visuelle”<sup>19</sup>.

Juxtaposer.

Assembler des espace-temps et des corps pour créer quelque chose de nouveau, pour transformer nos façons de faire et de penser.

Ce transit entre la pratique artistique et la pratique comme enseignante de María Ruido montre comment les deux se (re)lient, se nourrissent l’une de l’autre, mais aussi des fois s’interposent et même se sabotent. Car, comme on le voit dans la conversation avec ses étudiants<sup>20</sup>, la relation pédagogique se construit avec « l’autre », ce qui implique un compromis de part et d’autre et par là, même un certain renoncement à notre individualité pour être capable de négocier et de construire un dialogue<sup>21</sup>. Aussi, cela implique un changement dans les différents rôles et positionnements de chacun comme enseignants et comme étudiantes, et je soulignerais particulièrement dans nos rôles d’enseignantes.

Ellsworth (2005), en paraphrasant Rajchman (2000, p. 142) parle de ce changement de

<sup>19</sup> Voir la page Web de l’artiste:  
<http://www.workandwords.net/es/projects/view/601>

<sup>20</sup> Cette réflexion, se base sur la conversation du clôture du travail de champ avec María et ses étudiants au bar du CCCB. Voir annexe, document p.9 «EncuentroFinalMariaYAlumnos-050716.pdf»

<sup>21</sup> Je fais référence au *dialogue analytique* que développe Elisabeth Ellsworth (1997, p.115-138) à partir des idées de Shoshana Felman, un dialogue qui tient en compte la complexité de la relation étudiant-professeur. (voir chapitre CARTOGRAPHIER, p.32-33).

positionnement et de ce questionnement de nos propres rôles comme enseignantes comme quelque chose qui se fait dans le faire, dans la constante transformation qu'implique considérer l'enseignement un processus qui se construit au fur et à mesure qu'on l'expérimente :

(Teachers) who are drawn to and transformed by pedagogy in this sense or who invent ways to see and say new things through it do not preexist it but are rather invented in the process (Rajchman, 2000, p. 121). Teachers, understood as being in the making themselves, would necessarily have to create places of learning in embodied terms and in ways that depart from the dominant perception of learning as the acquisition of knowledge driven by cognitive functions. Thinking of teachers as interfering and resonating with one another and with different disciplines in this way disburses the place of the teacher–student relationship, such as the will to know, the desire for the one who knows, and the desire to teach what one knows.” (p. 28)



Image fixe tirée d'une séquence de la vidéo *Juxtaposition V1* (2017), juxtaposition d'un photogramme tiré de *L'œil impératif* (2015) de María Ruido et d'une image de l'installation *Schnittstelle (Interface)* (1995) de Harun Farocky.

Figure 19

## Resignifier l'image, (re)monter

Ainsi, les images comme les personnes sont diverses/multiples ; le contexte, cet **espace-temps de la rencontre**, conditionne le type d'espace qui se générera : disjonction ? connexion ? choc ? harmonie ? confrontation ? paix ? indifférence ? etc.

Comme je l'ai mentionné avant, *L'œil impératif* (2015) de María Ruido est constitué de différents matériaux film/vidéo, des images d'archives mais aussi ses propres images filmées. L'idée de monter du matériel filmé par d'autres est particulier, car ce n'est pas seulement une question de monter ces images, mais plutôt de dé-monter pour les re-monter ? Ce dé-montage signifie aussi re-situer les images, les re-contextualiser. Dans une entrevue réalisée dans le cadre du séminaire "Posmemoria del Franquismo, representaciones contemporáneas en el cine, la literatura y los medios de comunicación" (Quílez, 2016), María Ruido explique ce que signifie pour elle travailler avec du matériel d'archive :

Me gusta especialmente el material de archivo, en el sentido amplio, no solo el material de filmoteca solamente o el material televisivo sino imágenes que están rodadas por otras personas. De hecho en mi último trabajo he trabajado fundamentalmente con archivo familiar, con películas encontradas. Me gustan por dos cosas fundamentalmente, una como diría Farocky porque respecto a una imagen que tú nos has hecho, no tienes el contexto emocional de la producción y por lo tanto puedes pensar la imagen en sí misma, en el contexto social, en el punto en que la imagen está producida, y en el contexto de producción en el que se hace. Y esto te da una capacidad de ver cosas

en la imagen, que a veces, como cuando escribes una palabra y no ves las faltas de ortografía, las erratas, no? no tienes cuando las imágenes son tuyas y luego porque trabajar sobre las imágenes de otras personas, bueno yo que soy una persona con una curiosidad infinita me provoca muchísimas preguntas, me provoca preguntas de porque está rodada de esta manera, porque este encuadre y no otro y luego te da la capacidad de **remontarlas**, de **resignificarlas**. Y para mí el **montaje** y el **fuera de campo** son los dos instrumentos fílmicos fundamentales que dan sentido a un trabajo audiovisual, a una película, a un relato audiovisual.



Images fixes de la vidéo Juxtaposition (2017).  
María filme tout en parlant de son travail.

Yo construyo las películas realmente en la mesa de montaje, la mesa de edición y entonces cuando una imagen no es tuya te planteas lo que había alrededor mucho más que cuando lo sabes, es mucho más la curiosidad de lo que imaginas, la curiosidad que te produce y te planteas mucho más este fuera de campo, que es porque aparece esto en el frame y no lo que está al lado y la capacidad que puedes tener de generar un discurso que en principio no estaba (Castarnado et Cano, 2015, minute 09.48).

Dans cette entrevue María parle du rôle de l'archive dans son travail comme une façon de se distancier émotivement du sujet, et ainsi "résignifier le monde à travers des images", mais les **re-signifier** dans un contexte qui va au-delà du personnel et qui se re-situe dans le contexte social, ce « hors champ » qu'elle mentionne dans l'entrevue. Dans *L'œil impératif* (2015), elle questionne les systèmes de représentation ou "les régimes de visualités" (Ruido, 2016) comme elle dit ; d'ailleurs sur sa page Internet elle présente son film comme suit : "Una invitación a pensar colectivamente sobre el colonialismo y las soberanías visuales." ("Une invitation à penser collectivement sur le colonialisme, la colonialité et les souverainetés visuelles." (Ruido, 2018) "(...) penser collectivement (...)", penser ensemble, c'est à dire bâtir avec elle ce récit qu'elle nous propose ? **re-signifier** avec elle ces différentes connexions qu'elle fait entre les différentes les séquences ?

C'est à partir donc de différents documents filmiques que se construit le récit. María trouve dans un bazar de la Medina de Tanger trois bobines (la quatrième étant perdue), d'un film de 1951, *Marruecos en la Paz* de Rafael López Rienda, constitué d'images filmées en 1927, en pleine colonisation du Maroc ; d'autre part, elle trouve aussi dans ce même bazar des bobines de 16mm et de super 8, un lot d'archives familiaux filmés



Figure 20



entre 1957 et 1963 par la famille Bensâïn de Casablanca, juste après l'indépendance du Maroc qui fut proclamée en 1956. Aussi, elle utilise son propre matériel filmé du Maroc actuel, quelques séquences de la ville de Tanger, d'autres d'une usine textile espagnole située dans la zone franche entre Ceuta et Melilla et elle filme aussi la salle d'Orientalismes du MNAC, le Musée National d'Art de la Catalogne à Barcelone. Travailler avec des supports filmiques différents déjouent notre perception, notre façon de percevoir l'espace et le temps. 16 mm, Super 8, Vidéo HD, des différents formats qui aussi conditionnent le regard qu'on pose sur ces images filmées. Pourquoi mettre tant d'attention sur la provenance du matériel avec lequel elle travaille ? Pour plusieurs raisons. D'une part parce que j'ai entendu María Ruido (ra)conter tous ces détails dans les nombreuses présentations auxquelles j'ai assisté et dans les conversations que j'ai eues avec elle ; ce qui signifie que pour elle c'est une dimension de son travail qui est significative dans sa façon de faire du cinéma. En fait, ce qui se passait autour du film-essai est aussi important que ce qu'on voit, ce hors champ dont elle parle n'est pas seulement en relation au récit qu'elle nous raconte, mais aussi il est en relation avec les différents espace-temps dans lequel ces images ont été filmées, les histoires qui accompagnent ces images, aussi les expériences qu'elle a vécues lorsqu'elle faisait son film. D'autre part, tenir compte de la provenance des archives conditionne la façon dont se réalise le montage et donc la façon dont le spectateur prend sa place dans le récit, car chaque support par ses spécificités—tant formelles que dans le contenu—nous offrent différentes façons de voir la réalité.

Ainsi, à partir de tout ce matériel María monte une narration constituée d'une juxtaposition d'espace-temps et de corps et nous happe pour nous faire participer à son propre montage au travers de différentes stratégies filmiques. C'est de cela qu'elle parle dans cette séquence que l'on retrouve dans la vidéo *Juxtaposition* (2017), cette

partie que j'appelle "Walking with María", une rencontre qui fermait le travail de terrain, et qu'on a décidé de faire en se baladant dans le quartier du Raval de Barcelone, en passant par tous les lieux où l'on s'est rencontrées pendant cette période.

Dans cette séquence, elle me parle des principales stratégies qu'elle utilise dans son travail, le hors champ et le plan séquence, comme des façons de ne "pas prendre par la main le spectateur" (Ruido, 2016), où la longueur des plans séquences et l'absence du champ-contre champ<sup>22</sup> crée un espace où la réalisatrice nous laisse la place pour construire le récit avec elle, aussi elle nous laisse la place pour penser sur ces images qu'elle nous offre.

Harun Farocky, un des principaux référents de María Ruido, aussi travaillait l'archive dans ce sens-là. Lui aussi ré-signifiait ce que d'autres– ou lui-même– filment, pour offrir une autre lecture, une différente perspective sur ce que l'on a déjà vu cent fois, mil fois, dans les moyens de communication par exemple. Pour le cinéaste travailler la relation image-texte en re-signifiant ces mêmes images et textes pour dans le fond mieux les percevoir, les revoir pour mieux les comprendre. Comme l'explique Volker Pantenburg (2001) :

Los textos e imágenes que Farocki traduce a su vez en imágenes y textos son frecuentemente imágenes preexistentes de circulación pública: found footage: imágenes de la historia del cine, del stock de la publicidad, fotos de archivos históricos. Farocki opone al desgaste de la mirada en el espacio público lecturas de imágenes que son guiadas por una observación precisa, por una lectura interior y una interpretación de contextos y referencias (Pantenburg, 2001, p.3).

Rediriger le regard, offrir d'autres façons de voir, de percevoir la réalité ; poser un regard critique.

<sup>22</sup> Le champ-contre champ est une stratégie filmique qui donne la sensation au spectateur d'une continuité du récit, stratégie qui l'amène à juste regarder, pas penser et se laisser emporter par le film

Dans son œuvre *Schnittstelle (Interface)* (1995), Harun Farocky travaille avec du matériel d'archive, aussi avec ses propres archives ; il met en évidence ses mécanismes de travail de l'image en mouvement et réfléchit à ces mécanismes, ces stratégies à travers du double écran. Dès le début de la bande il nous dit que pour écrire, donc construire sa pensée comme cinéaste, il a besoin des images ; il dit au tout début de cette vidéo : « I can hardly write a word these days, if there isn't an image on the screen at the same time. Actually : on both screens" ( Farocky, 1995)<sup>23</sup>. Voir, revoir son travail, pour mieux le comprendre, pour mieux se comprendre, dans ce travail du film et de la vidéo. Construire un dialogue entre ce qui a été fait et la pensée qui se construit dans ce dialogue.

Ce dialogue entre le film et ce parler, penser, théoriser sur le film, Harun Farocky le fait dans ses films, il appelle cela le **montage souple** ; créer des connexions entre différentes séquences, entre différents temps de la pensée et du faire :

As a way of making connections between clips, soft montage constitutes an analytical and discursive tool. An exercise that is both compiling and theoretical where description and repetition aim to produce new meanings. In this way Farocky refers to a 'montage [that] must unite with invisible force components that would otherwise be dispersed. This statement is not limited to the editing of the film, for it affects the relationship among all the exhibits in a given place (Guerra et Ehman, 2016, p. 50).

En fait **créer des connexions entre différents éléments**, que ce soient des images filmées/montées par d'autres, ou des subjectivités qui dans un espace donné partagent leurs pensées, leurs façons d'être et de faire, génère ce que j'appelle une **mise en espace collective de l'expérience** pour resignifier ces corps et ces espace-temps qui se rencontrent. Ça me fait penser à ces espaces de dialogue que construit Trinh-T Minh-Ha (1999) entre ses œuvres et ce parler sur ses œuvres ; sans double écran, mais

<sup>23</sup> Extrait d'une filmation de l'installation *Schnittstele (Interface)* (1995) de Harun Farocky: <https://www.youtube.com/watch?v=q3ycu-1R7EGM>

en publiant des interviews où elle est l'interviewée. Car pour elle, parler de ses films, de ses façons de faire, construit sa pensée, la théorise et à la fois re-construit ses films :

Just as the form a film takes in the creating process can acutely materialize what it says in content, the way a film is talked about can, when circumstances allow in the encounter between interweaver(s) and interviewee, be keenly tuned to the way it is made (Trinh T. Minh-ha, 1999, p. Xii).

María Ruido, Trinh T. Min-ha et Harun Farocky, chacun à leur façon, utilisent le cinéma pour parler du cinéma et de leur pratique; ici le rapport théorie-pratique est important, et par prolongement la relation image-texte.

Les images pour penser, les images pour construire de nouvelles narratives, réécrire, re-conter. Chaque artiste trouve ses *façons de faire*, mais aussi chaque *façon de faire* se matérialise en stratégies que d'"autres" aussi utiliseront.

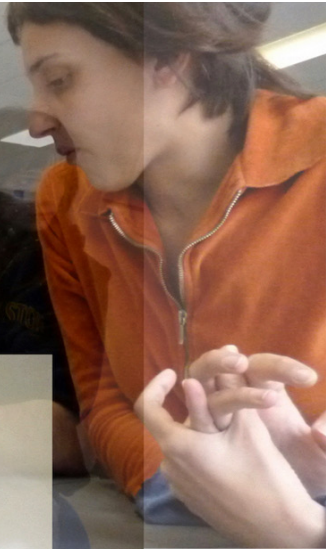
Aussi, le montage comme une façon de manipuler, découper, "de mettre à part des fragments" comme dit Trinh t Minh ha, pour faire apparaître de nouvelles significations, pour créer de nouvelles relations.



POUR FINIR



Photomontage  
Comme une façon de conclure.



## JUXTAPOSer : un dialogue entre image (en mouvement) et texte

La création d'un espace réflexif (Blockmeier, 2000 ; medico et Santiago - Delafosse, 2014 ; Berger, 2015 ) qui connecte la vidéo *Juxtaposition* (2017) et le texte *JUXTAPOSer* a permis de donner corps aux différentes voix participantes à cette recherche, et ainsi réfléchir sur le type d'espace que génère la relation entre Maria Ruido—et ses identités comme artiste, professeur et chercheuse—, ses étudiants des Beaux-Arts du cours *Visualités contemporaines*, et moi-même comme artiste/chercheuse/éducatrice.

Lors de la création de la vidéo *Juxtaposition* (2017), et particulièrement au moment de re-visioner la partie du travail de terrain que j'appelle *Walking with Maria*—ce « video walk » (Pink 2004) qu'on a fait Maria et moi dans le quartier où une grande partie du travail de terrain a eu lieu— je me suis rendue compte des connexions entre les dispositifs filmiques qu'elle utilise—« remonter (...) re-signifier les images»<sup>26</sup> (Castarnado, 2015)— et ses façons de faire comme pédagogue—encourager de démarches collaboratives et l'apprentissage coopératif entre étudiants. Des dispositifs et des façons de faire qui génèrent un espace dialogique dans lequel les spectateurs/étudiants entrent dans la narrative pour prendre part au processus de production de sens. Des dispositifs et des façons de faire qui mettent en relation sa pratique artistique avec sa pratique pédagogique. La question qui a surgi à ce moment-là était, pour construire une vidéo qui parle de ce transit entre pratique filmique/pratique pédagogique, comment me situer et trouver ma place dans cette narrative ? C'est par la **juxtaposition** de ma propre voix qui s'adresse à María que je me suis située dans cet **espace dialogique**

<sup>26</sup> Traduction libre de l'auteur de ce texte.

Figure 21



composé de différents corps/espaces/temps ; une voix-off proche et intime, et aussi continue dans le temps de la vidéo. Cette présence, qui pourrait être comprise comme une omniprésence ou même une prise de parole des *autres*, est à mon sens plutôt une tentative de dissoudre cette distance entre sujet et objet (Haraway, 1999 ; Steyerl, 2012 ; Harris, 2017). Ainsi, d'une part, dans la vidéo *Juxtaposition* (2017) ma voix/corps souligne et rend visible mon rôle, non seulement comme chercheuse mais aussi comme artiste/éducatrice participante qui établit un dialogue avec l'artiste María Ruido et le groupe d'étudiantes de son cours *Visualité contemporaines*.



Image fixe de la narrative expérimentale *Juxtaposition* (2017).

Tentative de situer le concept de juxtaposition.

Figure 22

D'autre part, le texte "JUXTAPOSer", en reprenant une partie de la voix-off de la vidéo transcrite à même le texte et certaines images de la vidéo et photographies faisant partie du journal de thèse, se connecte avec la partie plus théorique de cette recherche. Cette juxtaposition de textes, d'images, et d'interviews connectés les uns aux autres par la voix-off, créent d'une façon **rhizomatique** (Deleuze et Guattari, 1980) la possibilité de faire de nouvelles connexions et de s'ouvrir à de nouvelles possibilités dans la relation pratique filmique/pratique pédagogique.

Ainsi, le concept de **juxtaposition** est utilisé ici comme un **dispositif artistique et pédagogique** pour **défier les modes linéaires** de pensée et de faire entre les différentes disciplines, perspectives et positionnements (Ellsworth, 1997, p. 13), en utilisant les intervalles—ces espaces entre les séquences/mots/personnes— comme des **espaces de possibilité**. Ici **juxtaposer** signifie aller au-delà de nos propres limites, pour transgresser ce qui est connu et pour expérimenter avec cet inconnu, pour créer de nouvelles relations et de nouvelles connexions entre des éléments/identités disparates, et par là même re-penser mes propres identités comme artiste, chercheuse, éducatrice et étudiante de doctorat en relation aux *autres*.

Le transit entre la pratique artistique et la pratique comme enseignante de María Ruido m'a portée à réfléchir sur le montage mais aussi sur les relations pédagogiques, pas seulement comme une façon de narrer, mais aussi comme de mise en place de dispositifs comme celui de **juxtaposer**, dans lequel la spectatrice/lectrice/enseignante prend part à la construction du récit et devient d'une certaine façon une coproductrice de celui-ci (Voltzenlogel, 2014 ; Van Dienderen, 2010). Dans ce sens, mes propres identités professionnelles ont été remodelées/re-questionnées par les façons de faire et de penser de María Ruido et de ses étudiants.

Ici l'expérimentation avec la vidéo et ce dialogue entre l'image et le texte a rendu

possible placer les différents corps et espace-temps en relation, rendant visibles les différentes positionnalités et façons de faire et de penser comme artistes/chercheuse/éducatrice, révélant, mais aussi reconnaissant, mes propres **vulnérabilités** et **contradictions** comme faisant partie d'un **regard politique** et **situé**.



Photo de ma table de travail à Gand (Belgique), moments d'écriture (Mars 2017).

Figure 23

Cette **juxtaposition** d'identités/subjectivités et expériences m'a fait reconsidérer mes propres façons de faire et de penser les relations pédagogiques, tant dans le penser que dans le faire, m'amenant à adopter un positionnement qui défie cette fixité et cette pensée linéaire que je mentionne un peu avant, prendre des risques, expérimenter de nouvelles façons de faire et d'être et par là même, pouvoir vivre ce sentiment de se sentir **déplacées, instables et inapproprié/able** (Griznic et Minh-ha, 2010). Car cette position que j'aime appeler **vulnérable** révèle aussi la nécessité de *l'autre* pour construire ces espaces expérimentaux de construction de connaissance collective, où la positionnalité de chacune—et sa potentialité— peut se juxtaposer pour créer de nouvelles situations et de nouvelles combinaisons.

**Juxtaposer.**

Comme un espace de possibilité, un espace de résonances et de construction de connaissance (Minh-ha, 1999 ; Dienderen, 2010 ; Medico et Santiago-Delefosse, 2014).

**Juxtaposer.**

Mettre en relation. Créer de rencontres inusitées, parfois paradoxales et contradictoires.

Mais les créer quand même.

**Juxtaposer.**



## Références bibliographiques « JUXTAPOSer »

- Amyot, Y. (2003). *Le marcheur pédagogue, amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris: L'Harmattan.
- Alvarez de Toledo, S. (2001). Pédagogie poétique de Fernand Deligny. *Communications*, 71, 245–275. doi : <https://doi.org/10.3406/comm.2001.2087>
- Atkinson, D. (2011). Pedagogies Against the State: Initial Thoughts about Learning. Dans D. Atkinson *Learning, Pedagogy Against the State* (p. 1–21).
- Bal, M. (2013). *Thinking in film. The politics of video Installation according to Eija-Liisa Ahtila*. New York, London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Bourdier, J.P. (producteur) et Minh-Ha, T.T. (réalisatrice). (1982). *Reassemblage* [Film].
- Bourdier, J.P. (producteur) et Minh-Ha, T.T. (réalisatrice). (1989). *Surname Viet Given Name Nam* [Film].

- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10(1), 51–73.
- Castarnado, E. et Cano A, (2015). [Entrevue sur l'exposition *L'œil impératif de María Ruido* au Centre d'art Arts Santa Mònica à Barcelone [Video]. Reperé à <https://vimeo.com/149631382>
- Cheng, F. (1989). *Le vide et le plein, le langage pictural chinois*. Paris: Seuil.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address*. New-York: Teachers College Press.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. New York, London: Routledge.
- Empain, J. (2010). *Lignes de fugue* [Vidéo Expérimental]. Montréal, Québec: Groupe Intervention Vidéo.
- Empain, J. (2017). *Juxtaposition* [Vidéo Expérimental]. Montréal, Québec: Groupe Intervention Vidéo.
- Farocky, H. (1995). *Interface (Schnittstelle)* [Installation vidéo].
- Farocky, H. (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja negra.

Grimshaw, A. (2013). In Defense of observational cinema: The significance of the Bazinian turn in ethnographic filmmaking. Dans C. Suhr et R. Willerslev, *Transcultural Montage* (p. 226–240).

Grzinic, M. et Minh-ha, TT. (2010). *Inappropriate/d Artificiality*. Repéré à <http://trinhminh-ha.squarespace.com/inappropriated-artificiality/>

Guerra, C. et Ehman, A. (2016). *Harun Farocky, Another kind of empathy*. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121–163.

Harris, A. (2016). *Video as method*. Oxford: Oxford University Press.

Harris, A. (2017) Ethnocinema and video-based research. Dans Leavy, P. (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp.437–454). New York: London: The Guilford Press.

Imhoff, A. et Quirós, K. (2011). De nouvelles géographies visuelles. *Artpress 2, Cinémas contemporains*, 21, 36–42.

Jagodzinski, J. Wallin J. (2013). *Arts-Based Research, A Critique and a Proposal*. Rotterdam: Sense Publishers.



Le Petit Robert. (1991). Paris: Le Robert.

Medico, D. y Santiago-Delefosse, M. (2014). From Reflexivity to Resonances: Accounting for Interpretation Phenomena in Qualitative Research. *Qualitative Research in Psychology*, 11(4), 350-364. doi: 10.1080/14780887.2014.915367

Minh-Ha, T.T. (1992). *Framer Framed*. London: Routledge.

Minh-Ha, T.T. (1983). Reassemblage. Guión. Dans A. Davies et N. Rodriguez (Eds.), *Miradas cruzadas, Cine y antropología*, 2007, (p. 65–74). Madrid: La casa encendida.

Minh-Ha, T.T. (1999) *Cinema Interval*. New York: Routledge.

Mulvey, L. (1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. In L. Brady and M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism: Introductory Readings*, (pp.833-44). New York: Oxford University Press.

Pantenburg, V. (2003). Visibilidades: Harun Farocky entre imagen y texto Text. Repéré à <http://www.goethe.de/mmo/priv/6088148-STANDARD.pdf>

Prince S. and Hensley, W. E. (1992). The Kuleshov Effect: Recreating the Classic Experiment. *Cinema Journal*, 31(2), 59–75.

Quílez, L. (2016). [Entrevue dans le cadre du séminaire “Posmemoria del Franquismo, representaciones contemporáneas en el cine, la literatura y los medios de comunicación”, Universitat Rovira i Virgili, Barcelona]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=OaVqp8VGrTw>.

- Russell, C. (2009). *Experimental Ethnography. The work of film in the age of video.* Durham: Duke University Press.
- Ruido, M. (2015). *L'Œil Impératif.* Barcelona: Arts Santa Mónica.
- Ruido, M. (2018). Repéré à <http://www.workandwords.net/es>
- Salomon, K. L. (2013). Mind the gap. Dans C. Suhr et R. Willerslev R. (Eds.), *Transcultural Montage* (p.145–157). New York: Berghahn Books.
- Schneider, A. & Pasqualino, C. (2014). *Experimental Film and Anthropology.* London, GB: Bloomsbury Academic.
- Steyerl, H.(2012). *Hito Steyerls, The Wretcherd of the Screen.* Berlin: Sternberg Press. ISBN 978-1-934105-82-5.
- Suhr, C., & Willerslev, R. (Eds.) (2013). *Transcultural Montage.* New York; Oxford: Berghahn Books.
- Suhr, C. et Willerslev, R. (2012). Can film show the invisible? The work of montage in ethnographic filmmaking. *Current Anthropology* 53(3), 282–301.
- Van Dienderen, A. (2010). Indirect Flow through Passages: Trinh T. Minh-ha's Art Practice. *After All, Journal of Art*, 40, 90–99.
- Vidiella, J. (2009). Escenarios y acciones para una teoría de la performance. *Revista Zehar*, 65, 106–115.

Voltzenlogel, T. (2014). Harun Farocki (1944–2014) ou la dialectique dans les images. Repéré à <http://revueperiode.net/harun-farocki-1944-2014-ou-la-dialectique-dans-les-images/>





APPREndre



To think pedagogically is to think in terms of, and in the midst of, situations and the highly particular. Pedagogy “disciplines” through the passion for learning, not through rules or systems. It disciplines through curiosity and exchange, not through predetermined objectives and goals. Pedagogy does not follow rules, nor does it rule— but it is also NOT antagonistic or chaotic. Pedagogy is a living form. Pedagogical designs need to be worked out again and again (Ellsworth, 2011, p. 1).





## 1. OUVERTURES



**Apprendre** est pour moi le résultat, ou plutôt **l'espace de possibilités** qui émerge lorsque **quelque chose se passe** après un enchaînement d'événements ; c'est ce parcours, ou ce **tracer**, dont je parle dans CATOGRAPHier. **Apprendre**, c'est ce qu'ont provoqué toutes ces petites et grandes choses qui se sont croisées sur mon chemin et que j'ai attrapées, parfois au vol, à la dernière minute, et qui m'ont nourrie et/ou fait voir ce parcours autrement. Beaucoup d'éléments qui semblent parfois se perdre, des mots savants, des concepts, des mouvements (dans la pensée et dans le « faire »). Dans ce travail, il y en a beaucoup. Je suis curieuse, c'est pour cela que les lignes de fuite que Deleuze et Guattari proposent ne font pas que me séduire, mais donnent aussi du sens à mes désirs, les transforment en « faire ».

Ce que j'ai appris dans ce **tracer**, c'est que ces éléments que j'ai attrapés et essayé de comprendre, d'« incorporer<sup>1</sup> », à partir du moment où je me les suis appropriés ils ont comme disparu, pas tous mais certains oui ; pas parce que je les ai laissés tomber, mais parce que dans un sens, ils font partie de mon « histoire » comme chercheuse/ artiste/enseignante. Me revient en tête le concept de **focalisation**<sup>2</sup> tel que Mieke Bal (2002/2009) l'aborde. Ce concept traverse la thèse à mon sens car il a à voir avec l'élaboration de celle-ci, cette tentative de rompre la linéarité, aussi ce besoin de tenter de dissoudre la relation binaire entre sujet-objet en élaborant/empruntant des stratégies comme la **juxtaposition**, par exemple, ce geste qui tente de générer, que ce soit au montage ou dans une relation, un **espace-entre** où comme je le dis au début

<sup>1</sup> Voir fascicule (RA)CONTer p.32.

<sup>1</sup> Voir fascicule CARTOGRAPHier p. 47-49.

du texte, **quelque chose se passe**.

**Apprendre** est aussi ce qui s'est passé avec les personnes qui ont fait partie de ce **tracer**. Les personnes qui ont participé à la recherche. Pour beaucoup d'entre elles, je ne les ai que croisées, dans une rencontre ou dans une série de rencontres qui finalement n'ont pas abouti, mais qui ont aussi contribué à cet apprentissage ; car se rendre compte de ce qui peut être écarté est aussi une façon de reconnaître nos besoins. Puis tout ne peut pas rentrer dans cinq fascicules ni dans un espace-temps donné. Et les personnes qui m'ont accompagnée jusqu'au bout, et bien avec elles on en a généré des « affaires », des différentes « affaires » qu'on retrouve justement dans certains endroits de ces cinq fascicules. Et dans celui-ci, dans ce fascicule qui s'appelle APPRENDre, j'ai décidé que c'était l'espace pour rassembler ces éléments tant théoriques que pratiques qui sont encore « en branle » – en mouvement –, et qui créent comme des **ouvertures**, des **lignes de fuite** diraient Deleuze et Guattari ; que j'appelle des **ouvertures**, car ces éléments qui se sont générés dans ce parcours et qui sont encore en mouvement, sont sur le point de décoller vers des directions inconnues, des multiplicités (Deleuze et Guattari, 1980).

## Ouverture I : où se trouve « le pédagogique » dans la thèse ?

*Où se trouve « le pédagogique » dans la thèse ?* Une question qui m'a hantée dans ce parcours de thèse, une question qui, comme beaucoup d'autres, est encore en mouvement.

Tout au long de ce processus de recherche, lorsqu'on me demandait sur quoi portait ma recherche, je répondais par des phrases du genre :

- « Je fais une recherche sur la relation entre les pratiques expérimentales de l'image en mouvement et les relations pédagogiques »,
- Ou « Ma thèse réfléchit sur la relation entre la vidéo/cinéma expérimentale et les relations pédagogiques »
- Ou encore « j'essaye de voir comment le pédagogique transite dans le filmique, heu, non plutôt le contraire, comment le filmique transite dans le pédagogique, en fin de compte, les deux... ».

Encore aujourd'hui, je répondrais sûrement par ce genre de phrase, car d'une part, résumer un projet de thèse est difficile, et d'autre part, parce que ce projet de recherche est un va-et-vient entre ces différentes pratiques, et particulièrement mon propre regard sur ce va-et-vient. Il y a à peu près un an, Manon Labrecque m'exprimait son malaise par rapport à la dimension pédagogique de la thèse. Manon n'enseigne

pas ni compte vraiment le faire. Il lui arrive de donner des ateliers sur demande<sup>3</sup> ou des formations sur le montage vidéo ou sur d'autres aspects plus techniques reliés à sa pratique, mais ce n'est pas à ça qu'elle veut dédier son temps. Voici un extrait d'un échange de courriels sur ce thème :

Ven 2017-01-13, 13:35

**[MANON]**

Tu sais, moi je veux bien poursuivre avec toi ...  
(Si toi... tu veux poursuivre avec moi !? bien entendu)  
car / mais je me sens comme « impuissante »  
à cause que je n'enseigne pas ...  
je ne connais pas trop cet univers...  
et ça, je pense que ça me stress un peu

mais si c'est sur l'expérience de : « centrée sur la dimension performative de ton travail avec la vidéo ».

ça me fera toujours plaisir de skyper avec toi Joanna !

**[JOANNA]** Pour continuer ta collaboration dans la thèse...premièrement tu ne dois pas te sentir mal à l'aise en relation à l'enseignement, ma thèse ne parle pas des artistes qui enseignent, mais plutôt de comment certaines stratégies créatives (façons de faire) d'artistes qui expérimentent avec l'image en mouvement peuvent contribuer à créer des espaces d'apprentissage (formel comme non-formel) critiques, collaboratifs, performatifs, etc. Ce qui m'intéresse c'est comment toi tu travailles l'image en

<sup>3</sup> Voit fascicule FILMer p.25-26, les deux projets en collaboration avec le Centre Turbine et l'UQAC (Université du Québec à Chicoutimi).

mouvement, et moi à partir de cela je tire des conclusions/idées/questions...Anyway, on s'en reparle de vive voix, car toutes ces réflexions m'intéressent ;o) et merci pour tous tes commentaires !

Cet échange avec Manon m'a fait prendre conscience à ce moment-là de quelle place avait la dimension pédagogique/éducative dans ma recherche. D'une part, ce qui était clair, c'est je ne voulais pas me centrer sur des projets éducatifs qui utilisent le cinéma/vidéo expérimentale ; d'autre part je ne voulais pas non plus trouver des artistes qui enseignent ; ce qui m'intéressait vraiment c'était de voir comment la dimension pédagogique, et particulièrement les relations pédagogiques prennent forme dans la recherche ; en fin de compte comment j'allais moi-même donner une place à cette dimension de mon travail, à ma dimension comme éducatrice. Cette conversation avec Manon, mais aussi d'autres conversations que j'ai eues avec mes directrices de thèse Montse Rifà et Fernando Hernández et avec Kris Rutten, mon superviseur à l'Université de Gand, m'ont amenée à me rendre compte que ce « regard pédagogique/éducatif » sur les pratiques artistiques de María et Manon ne procède pas tant de leur regard sur la dimension pédagogique/éducative de leur pratique, mais plutôt émerge de mon regard comme artiste/chercheuse/éducatrice sur leur pratique artistique. Ici, se situe la pratique pédagogique : là où moi-même, je me situe dans la thèse par rapport à mes différentes identités professionnelles/personnelles comme artiste/chercheuse/éducatrice.

Donc, la dimension pédagogique prend corps dans la thèse dans le regard que je pose sur cette question et par-là même sur le positionnement que j'adopte, sur ce que signifie pour moi la question des relations pédagogiques. C'est surtout dans différents textes d'Elizabeth Ellsworth que j'ai trouvé une zone de confort en relation à ce



« regard pédagogique » dont je parle. Je dis « zone de confort » comme une prise de position : cette auteure qui se situe dans une vision féministe, critique et postmoderne de l'éducation, re-pense, à l'époque où elle écrit différents textes significatifs en lien avec sa propre pratique comme enseignante à l'université<sup>4</sup>, ce que signifie créer des espaces d'apprentissage, des espaces de création et de circulation de connaissances. Ce n'est pas la seule ; d'autres auteurs féministes aussi contribueront à ce re-penser<sup>5</sup> la question de la pédagogie en réponse souvent aux pédagogies critiques proposées par Paulo Freire, Henry Giroux et Peter Mac Laren (Ellsworth, 1989). Mais dans ce travail, je décide de me centrer sur le travail d'Elizabeth Ellsworth, surtout parce qu'elle re-pense la notion de pédagogie, et particulièrement de relations pédagogiques à partir des études filmiques, et particulièrement à partir du concept de « modes d'adresse ». À partir de là aussi, sa conception de création de connaissances, qu'elle développera dans son livre *Places of Learning, Media, Architecture, Pedagogy* (2005), me sera utile dans ce processus de thèse en relation à son idée de « Knowledge in the making » (de « connaissance dans le faire ») :

If the experience of knowledge in the making is also the experience of ourselves in the making then there is no self that pre-exists a learning experience. Rather, the "self" is what emerges from that learning experience. We must look for *the experience of the learning self*, in what comes before the self and in what cannot be reduced to the self who learns. We have to look for the experience of the learning self in the times and places of knowledge in the making, which are also the times and places of learning self in the making (Ellsworth, 2005, p. 2).

Pour Ellsworth, l'expérience comme façon de produire de la connaissance – à travers les émotions, le corps, nos subjectivités, etc. – a été longtemps dévalorisée, surtout dans les milieux pédagogiques. C'est dans le concept d'« embodiment » (que j'appelle

<sup>4</sup> Ces textes sont: *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressives myths of critical pedagogy* (1989), *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address* (1997), *Places of learning, Media, arqitecture, pedagogy* (2005) et *The Wicked Problem of Pedagogy, An Afterword,* in *Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy* (2011).

<sup>5</sup> Le livre *Feminisms and Critical Pedagogy* (1992) dirigé par Carmen Luke et Jennifer Gore et qui regroupe des auteurs Patty Lather, Valerie Walkerdine, et le livre *Teaching to Transgress, Education as a Practice of Freedom* (1994) de bell hooks, sont des exemples d'auteurs qui dans les années 90 ont re-pensé la pédagogie à partir d'une féministe et critique.

d'« incorporation »), que ce lien se fait, que la « rencontre » entre la connaissance et le « faire » prend corps à partir de notre propre expérience et façons de faire. Ainsi, cette « connaissance dans le faire » est une façon de voir la pédagogie, et de là, les relations pédagogiques comme un espace d'expérimentation :

It (pedagogy) is no longer a model that teachers use to set the terms in which already-known ideas, curriculums, or knowledges are put into relation; rather, to the extent that sensations are “conditions of possible experiences” pedagogy as sensation construction is a condition of possible experience of thinking. It becomes a force for **thinking as experimentation**. (...) Regarding pedagogy as experimentation in thought rather than representation of knowledge as a thing already made creates a profound shift in how we think of pedagogical intent or volition—to will to teach (2005, pp. 27).

Aussi, pour aller au-delà de la systématisation de ses pratiques expérimentales pour en faire des pédagogies, elle propose plutôt de scruter, d'observer, d'expérimenter des processus créatifs pour *voir-savoir* ce que ces pratiques peuvent apporter aux champs qui s'intéressent à la création et à la circulation de la connaissances. Dans ce sens, ma thèse ne tente pas de *représenter* le type de connaissances que génèrent certaines pratiques expérimentales avec l'image en mouvement, mais plutôt de scruter, de vivre, de passer au travers de ce que c'est expérimenter pour une artiste et voir comment ceci influence notre relation à « l'autre ».

Ainsi, la dimension pédagogique de la thèse – particulièrement ces questions liées aux relations pédagogiques – a pris peu à peu sa place dans le faire, dans cet « expérimenter » dont parle ici Ellsworth, plutôt que dans le penser/théoriser, ou mieux dit ce « penser/théoriser » aussi s'est fait dans le faire, dans une partie plus créative de la thèse, une partie où j'apprends de tout ce que je lis et que j'expérimente.

Les prochaines « ouvertures » sont ces « faire » qui ont émergé de cette rencontre entre la théorie et la pratique.

## Petite dérive: l'angoisse de faire une thèse

*Je tombe souvent dans cet état d'angoisse dans lequel je désire être une autre, celle qui a une idée claire de l'articulation de cette thèse ; celle qui prend des décisions claires car elles sont prises en relation aux besoins qui surgissent de la thèse, mais quels sont ces besoins? Celle qui a confiance en une démarche qui est un processus, un « work-in-progress » et non un projet prédéfini ; celle qui a confiance aussi en l'expérience car sa thèse est sur l'expérience, le vécu comme production de connaissance, et dans ce cas précis, l'expérimentation avec l'image en mouvement comme un espace de production de connaissances...*

*Je veux parler de trop de choses, comme disent mes directeurs « étaler mes connaissances » ... en fait c'est par insécurité, j'ai l'impression qu'il faut que je justifie tout ce que je dis pour démontrer ce que je sais, mais je me trompe, les justifications ne font pas partie du texte (visuel et écrit) de la thèse, c'est justement ce qui reste en dehors ! Les justifications feront peut-être partie du possible dialogue avec le comité d'évaluation de la thèse, mais je n'en suis pas encore là !*

*Ainsi, le texte de la thèse doit se faire dans la simplicité, ou plutôt doit faire surgir l'essentiel pour que les lecteurs comprennent, se laissent porter par le fil de l'histoire et se posent des questions.*

*Mais pourquoi cette simplicité est-elle si complexe à construire ?*

*Formentera, août 2016*

Cet été-là, celui de 2016, je décidai de travailler dans l'atelier de ma mère qui n'était pas là. Je me sentais bien dans cet espace rempli d'objets familiers, ramassés ça et là tout au long d'une vie, de morceaux de bois, des cailloux, des coquillages, des pinceaux, et aussi beaucoup de livres et de peintures. Des choses à elle, et aussi des choses à mon père. Un espace empreint d'une énergie créatrice. Du moins, c'est ce que je sentais. Dans cet espace, je commençais à mettre en espace les différents éléments de la thèse, des textes, des photos, des analyses de livres de certains auteurs clés etc., comme ça, sur le sol, pour voir comment créer des connexions entre tous ces éléments disparates que je générerais dans la thèse.

À cette époque, mon projet de thèse m'angoissait beaucoup, je ne voyais que ce qui n'allait pas, entre autres, je n'étais pas vraiment satisfaite du travail de terrain réalisé avec María Ruido. En réécouter nos différentes conversations, je me rendais compte que je me situais toujours à l'extérieur comme chercheuse et qu'en fin de compte, je ne trouvais pas vraiment ma place.

C'est dans un de ces moments de crise que j'ai compris que mon angoisse par rapport au travail de terrain réalisé avec María Ruido révélait en fait la façon dont je concevais les relations d'apprentissage. Depuis le début de notre rencontre, je considérais Maria comme une « malle à outils », une personne qui en savait énormément sur le cinéma, ce qui m'intimidait ; je me positionnais un peu comme un élève qui écoute son maître, une conception de l'apprentissage comme une relation unilatérale, comme une relation qui se passe entre un émetteur et un récepteur. Et justement mon projet de thèse questionnait ce type de relation, et cela m'angoissait énormément, me rendre compte que ce que moi-même je critiquais était mon mode d'apprentissage, ma façon de rentrer en relation avec l'« autre ». En relation à cette situation, je me demandai alors « Comment profiter de cette « indisposition » en relation à l'autre ? Comment

profiter de cette vision de l'extérieur pour changer de posture et me situer dedans, dans le processus d'apprentissage ? Mais est-ce que ce sont justement ces émotions, ce que j'appelle « mes angoisses » qui font que la relation pédagogique soit si difficile ? Je me rendais compte que mes propres insécurités, qui ont à voir avec la dimension émotionnelle qui se met en jeu lorsque l'on rentre en relation avec l' « autre », faisait que ma relation avec certaines dimensions de la recherche me semblait difficile à assumer, et ça me faisait penser aussi à la manière dont les émotions sont en jeu dans toute relation pédagogique ; et alors, je me demandais pourquoi en fin de compte nous résistons constamment au changement de nos rapports avec les « autres », essentiellement dans les contextes pédagogiques, par peur ? par commodité ? D'une certaine façon, pour trouver ma place, mon espace dans cette recherche, ce « se situer en dedans » avait nécessité que je me trouve en dehors pour me rendre compte que ce n'était pas là que je voulais me situer, et que ce n'était pas de ce type d'espace d'apprentissage dont je voulais parler. Me revient à la mémoire le premier jour d'un séminaire de maîtrise sur la culture visuelle où Fernando Hernández a proposé à la classe de construire le contenu du cours et la façon de faire le cours ensemble ; un silence et un malaise ont rempli l'espace ; pour ma part, je me sentais déçue que cette éminence sur la question de la culture visuelle ne veuille pas simplement nous « transférer » ce qu'il savait. On saurait bien quoi en faire après coup ! Mais justement, Fernando parlait d'une autre façon d'apprendre, une façon collective de créer de la connaissance et mettre en place des espaces d'apprentissage différents, où la relation à l' « autre » (aux « autres ») est ce qui constitue cet espace, cet espace-entre « toi » et « moi ». L'espace-entre comme espace de possibilité. Finalement, en réécoutant l'audio du travail de terrain réalisé avec María Ruido, je me suis rendu compte qu'il y avait du matériel valide pour la recherche, et que mon positionnement comme chercheuse, qui n'était pas toujours clair, faisait partie d'un des apprentissages de la thèse.



Interstices

Figure 1

## Ouverture II : Interstices 1 et 2

Le projet **Interstices I** (2016) et **Interstices II** (2017), sont deux actions que j'ai réalisées à Formentera (îles Baléares) pendant les étés 2016 et 2017. **Interstices I** (2016) se génère dans ce moment de crise et de blocage dans mon processus de thèse où je ressens une grande confusion et je ne sais plus trop vers où me diriger et quoi faire. Alors que je travaille sur Elizabeth Ellsworth, Irit Rogoff et la culture visuelle comme un mode de repenser les espaces de relations, je regarde distraitement par la fenêtre et je vois les pans de mur qui m'entourent, ces murs de pierre qui font partie du paysage de Formentera, et là, un déclic se fait.

*Je suis sortie dessiner un pan de mur en pierre, mon défi, le dessiner à partir des vides, à partir de mes peurs! au début c'est difficile car c'est abstrait, ce n'est pas représenter une pierre posée à côté d'une autre pierre, posée à côté d'une autre pierre, posée à côté d'une autre pierre....c'est représenter ces vides, ces interstices qu'il y a entre chaque pierre, ces espaces entre, in-between.*

*Formentera, 2016*



Cette petite action performative où je dessine un pan de mur du jardin fait émerger ce qui m'intéresse dans la relation pédagogique, ces espaces entre, ces interstices qui apparaissent lorsque l'on construit quelque chose (un pan de mur, mais aussi une relation). Je dessine à partir des vides, ces interstices qui séparent chaque pierre ; me revient la question du vide et du plein en peinture.

Après quelques essais de dessin infructueux, me revient à la mémoire un projet que mon amie et artiste montréalaise Claudette Lemay a fait lors d'une résidence d'artiste dans le Nunavik, le grand Nord québécois. En plus de réaliser elle-même un projet artistique, elle a proposé de faire un projet avec les femmes du village où elle demeure.



Dessiner un mur à partir des vides, des interstices

Elle leur propose de faire une activité en relation au paysage qui les entoure et particulièrement aux roches, à travers la technique du frottis. Le frottis est cette technique qu'on nous enseigne à l'école pour prendre la trace d'un objet ; mettre une feuille sur une surface et frotter avec un crayon ; apparaît une décalcomanie de ce qui se retrouve en dessous, des motifs, des « patterns ».

Quelques mois après la réalisation du projet *Interstices I* (2016), je demande à Claudette de me décrire son projet, voici ce qu'elle me raconte :

**Claudette Lemay <claudette\_lemay@videotron.ca>**

**Mar 2018-05-15, 15h41**

**Vous;**

*Pour ce qui est de l'objectif de faire du frottis, en résumé, c'est pour moi une manière d'appréhender le paysage de façon intuitive, de faire une sorte de relevés de terrain, de prendre des empreintes du lieu. C'est aussi une forme de méditation lors de randonnées en montagne en Islande ou au Nunavik, par exemple. Parce que je ne sais pas bien dessiner, le frottis me permet un geste spontané et vif pendant lequel je ne réfléchis pas et, surtout, ne me juge pas. Il se réalise en quelques secondes. J'ai pensé que de proposer cette activité aux femmes du village était simple et ne demandait pas trop d'organisation compliquée et ne me créerait pas trop d'attentes. Ça favoriserait probablement la spontanéité. J'ai choisi la cour derrière ma maison également pour la simplicité au lieu d'attendre sur un rocher loin du village. Et il y avait de belles pierres, évidemment ! :) De toute façon, tout le paysage à Ivujivik est fait de pierre ! De plus, ça me faisait plaisir d'accueillir les gens « chez moi ».*

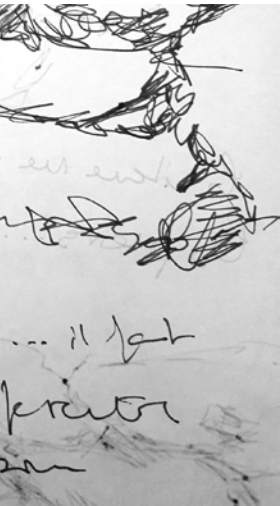


Figure 2

*J'étais curieuse de voir comment les femmes inuits appréhendaient cet exercice. L'artiste qui a participé cherchait à voir des formes reconnaissables dans ses dessins, peut-être des animaux. Qu'est-ce que la pierre avait à nous révéler ?*  
*Extrait écrit par Manon Tourigny pour la présentation de mes projets du Nord.*



Frottis réalisés par Claudette Lemay au Nunavik.

Figure 3

*On travaille ensemble pour organiser une expo un jour :*

*Dans la série **Effleurements**, Lemay fait carrément corps avec le paysage. En installant des feuilles à même son sujet, la pierre, le geste qu'elle fait laisse une trace sur le papier, témoin de sa présence. Il y a quelque chose de l'ordre du performatif dans cette série puisque tout le corps de l'artiste est en action. Anne Cauquelin écrivait d'ailleurs que « [...] le territoire est un palimpseste, écrit et redessiné en permanence [1] ». Dans ce cas-ci, le paysage dessiné est à réinventer à chaque fois, il vit et disparaît au gré des coups de crayons. Ainsi, ses dessins de frottis sont réalisés in situ, à même les masses rocheuses qu'elle a découvertes lors de ses explorations en Islande et au Nunavik. Ces dessins ont quelque chose à voir avec les relevés sur le terrain (frottis sur des masses rocheuses).*

*[1] L'invention du paysage, Paris, PUF, 2006, p. 82*

Je m'inspire du projet de Claudette et je m'installe pour faire des frottis sur ce pan de mur ; je mets une feuille DinA4 sur une section du mur et je frotte avec un crayon, juste les interstices entre les pierres. Étant donné la texture dure mais irrégulière des pierres, le crayon ne fonctionne pas. C'est dur, le papier brise, se déchire. Je trouve alors à côté de moi tout plein de petits morceaux de charbon végétal, je les ramasse et je teste. Parfait ! La texture molle du charbon végétal s'agrippe aux irrégularités de la pierre, à travers le frottis des interstices, le mur prend forme ; je fais toute une série de dessins-frottis.



Faire des frottis pour dessiner le pan de mur.



Figure 4



Toucher les interstices



Aussi, pour finir, je décide de me filmer en construisant un pan de mur miniature, un peu comme si je voulais emporter une réplique de ces murs qui m'entourent ; je fais quelques essais, ce n'est pas facile de faire tenir toutes ces pierres ensemble ; je ne le fais pas de la façon traditionnelle qui consiste à faire deux rangées de grosses pierre empilées et le milieu rempli de petites pierres et couronné de plus grosses pierres; je le fais intuitivement, à ma façon ; ce qui m'intéresse, c'est de voir comment apparaissent ces interstices ; je me rends compte que chaque pierre doit trouver sa place et surtout son point de contact avec l'autre pierre pour former un tout, un solide mur de pierre. En résultent deux vidéos, deux petits murs, pas vraiment solides, mais les interstices sont là. Ce qui m'intéresse dans ce processus de construction est non seulement de voir mais de sentir dans le « faire » comment apparaissent ces interstices ; je me rends compte que chaque pierre doit trouver sa place, son point de contact avec l'autre aussi, pour que le mur tienne, un mur solide de pierres sèches.



Figure 5

*Petite dérive dans la thèse de Judit Vidiella ; une thèse qui revient sans cesse dans mon processus de thèse et pour différentes raisons. Tout d'abord j'aime son écriture, ce mélange de récit autobiographique et de rigoureux entrelacements théoriques (comme le fait Rogoff d'ailleurs !) ; le sujet aussi m'intéresse, la théorie de la performativité reliée aux pratiques pédagogiques, la pédagogie de contact (2008, p. 351-353) qu'elle développe à partir de la « danse contact » ; je reviens au mur de pierre et à ces vides qui justement sont les points de contact entre les pierres ; par leurs irrégularités, car chaque pierre est différente, ce point de contact ne se voit pas mais y est...*

*Formentera 2016*



Je construis un mur, je veux sentir les interstices.

Ces actions (les frottis et la construction des pans de murs miniatures) d'une part me refont prendre contact avec la création, ça fait des années que je ne fais pas grand-chose, peut-être est-ce dû à la maternité ? Avoir des jumeaux requiert beaucoup de créativité ! Surtout quand ça coïncide avec une thèse. Aussi, ces gestes deviennent une façon de créer un dialogue entre ma pratique comme artiste, ce langage qui pour moi est familier, et la thèse, retrouver mes « paroles », mes façons de faire et de penser, les récupérer...



Figure 6





Les frottis finissent par prendre leur place dans la cartographie de la thèse.



Figure 7



Un an après exactement, au même endroit, je reprends ce projet créatif, dans *Interstices 2* (2017), je décide de retravailler avec le même pan de mur de l'année passée, mais cette fois-ci, je remplis les interstices de feuilles de papier DinA4 blanches ; remplir les espaces entre chaque pierre en chiffonnant les feuilles pour bien épouser avec le papier les formes de chaque pierre. Et après cela, je veux colorer chaque interstice en noir avec du charbon végétal pour à la fin enlever chaque morceau de papier, le délier et voir ce qui apparaît. L'idée de déplier pour faire émerger le processus, les plis que chaque morceau de papier a dû prendre pour rentrer dans l'interstice. Je décide alors de faire cette deuxième action que je filme avec mon cellulaire.



Remplir les interstices de papier.

Figure 8

Je remplis tous ces espaces de papier blanc, le résultant est intéressant, ça transforme le mur, ça lui donne une autre allure, à la fois moins organique, mais aussi chaque pierre se révèle, se fait voir.

Puis je continue à remplir les interstices avec du papier. Le résultat me fait penser... je ne peux pas continuer comme ça, c'est bien remplir les interstices entre chaque pierre de papier, mais je dois aller au-delà. Je n'aime pas vraiment le résultat du pan de mur avec plus de papier... trop répétitive comme action ; je dois trouver un autre chemin. Le lendemain, je reprends l'action et je décide de créer quelques lignes de fuites, c'est-à-dire qu'à partir de quelques interstices je m'en vais dans différentes directions. Je teste mon idée et j'aime le résultat ; ça me ramène aux relations pédagogiques, et à la pédagogie elle-même ; je pars du principe que les processus d'apprentissage doivent nous surprendre ; une fois que « poigne » la routine, il faut la casser, la briser, la transformer, prendre une autre direction, une direction qu'on aurait jamais pensé prendre.

C'est ça *interstices 2* (2017). Mon idée de départ c'est transformée...

Je commence à « colorier » chaque interstice avec du charbon végétal mais le résultat ne me semble pas vraiment concluant ; tout d'abord, c'est difficile de « colorier » ces espaces entre avec du charbon végétal, peut-être que ça marcherait mieux avec de l'encre noire, mais je ne cherche pas vraiment un aspect esthétique, j'aimerais juste rendre visibles tous ces plis du papier. Je déplie tous les papiers d'un morceau de pan de mur, et je vois que malgré que ces hachures noires esthétiquement peuvent être intéressantes, elles ne me disent pas grand-chose, car l'intensité du noir change juste parce que je n'ai pas bien colorié certaines parties et je vois que les feuilles qui n'ont pas été coloriées, une fois dépliées révèlent tous leurs plis, même ce n'est pas très apparent. Je décide alors de remplir de nouveau le pan de mur.



Peindre les interstices.

Figure 9

Mon idée maintenant est de laisser quelques jours les papiers « dans » le mur, et chaque jour qui me reste remplir les interstices du mur de papiers... Le dernier jour, je les enlèverai...

Aussi, pour clore ce projet, j'aimerais faire une performance, transposer le mur sur les personnes qui assistent à la performance... mais bon, je dois y penser davantage ; cette relation entre la performance et la vidéo me plaît.

Finalement, j'ai déplié toutes les feuilles de papiers froissées dans les interstices et je les ai empilées juste à côté de moi. Le temps nuageux et venteux, sur le point de pleuvoir, et le fait qu'on quittait l'île cette même matinée a teinté l'action d'une pointe de nervosité alors que le processus d'enlever une par une ces feuilles de papier se rapproche de la méditation. En fait, pas vraiment, car les feuilles étaient bien « agrippées » aux pierres à cause de l'humidité due à une pluie nocturne. Déplier et voir toutes les traces du processus du chiffonnement des feuilles de papier pour les faire rentrer entre les interstices de chaque pierre révèlent le geste de chiffonner, de faire rentrer chaque papier dans ces espaces entre, par la pression laisser le papier prendre la forme de ces interstices. Je déplie chaque feuille et je l'empile sur la précédente ; une « tour » de papier doucement s'érige sur le sol terreux, une pile de feuilles tachées de terre et humides. Durant le processus, mes pensées divaguent, je me rends compte comment cet état de « faire », faire des actions artistiques, m'amène à penser d'une façon particulière, penser dans le faire, ça me fait penser à Elizabeth Ellsworth et au « knowledge in the making », en fait apprendre dans l'action !

Je finis cette partie avec cette pile de papiers, résultat du geste d'empiler les feuilles de papiers d'Interstices II (2017).

Interstices I (2016) et Interstices II (2017), ces deux actions autour de l'idée d'interstices comme un espace de relation ce sont arrêtés là, et ont continué ailleurs sous d'autres formes, d'autres variations.



Empiler les feuilles de papiers.

Figure 10







Atelier de Formentera, Entre Michel et Hélène.

Figure 11



Déplier l'espace de la recherche: mon atelier   EART.

Figure 12

## Ouverture III : L'atelier, déplier l'espace de la recherche

Après avoir « habité » pendant deux étés l'atelier de ma mère, après avoir repris contact avec la dimension créative comme artiste/chercheuse/éducatrice, il est devenu clair pour moi que je devais moi aussi avoir un atelier, un espace où mettre en espace ma thèse.

En septembre 2017, je commence à chercher un atelier où pouvoir continuer ma thèse, ma bourse pré-doctorale étant presque épuisée, je me sentais encore davantage dans le besoin de trouver un lieu où travailler. C'est en novembre que je loue un atelier à partager avec deux autres artistes à Experimentem amb l'Art<sup>6</sup> (EART), un espace situé en plein cœur du quartier de Gracia (Barcelone) où cohabitent la création contemporaine (plus d'une quinzaine d'artistes louent des espaces) et l'éducation artistique (cette institution propose des ateliers pour enfants et familles, organise des formations en médiation culturelle et collabore avec des musées, des centres d'art et de centres éducatifs).

Comme mon projet de thèse, EART se situe aussi dans cet espace-entre la pratique artistique et la pratique éducative connectant différentes dimensions, milieux, personnes et espaces « de penser et de faire ». C'est un lieu où je me suis sentie à l'aise tout de suite, non seulement à cause de l'espace qui est accueillant et des personnes qui font ce lieu, mais surtout à cause de l'énergie qui court dans cet espace, toujours en action, toujours en mouvement, et aussi toujours en questionnement.

<sup>6</sup> Page internet d' Experimentem amb l'Art Ver: [http://www.experimentem.org/04residenciaArtistes/artistes/JOANNA\\_EMPAIN.html](http://www.experimentem.org/04residenciaArtistes/artistes/JOANNA_EMPAIN.html)

Dans mon atelier, la thèse a pris son envol et s'est dépliée dans l'espace, au-delà de mon petit espace, des processus de création collective se sont amorcés, comme le KGG (Kitchen Guateque Group)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Le KGG est un collectif d'artistes résidents à EART qui se rencontrent tous les mercredi pour boire, manger et parler de leurs pratiques artistiques et de la vie. De temps en temps ils organisent des soirées thématiques ouvertes au public, et aussi se déplacent dans des événements avec leur nappe, leurs boissons et leurs chips et olives. L'objectif principal est de créer de espaces de rencontre pour converser, partager et créer.

KGG dans une exposition « Processos Correlatius » de Marina E. G. (Espai Jove Boca Nord) .



KGG 2018-19: Soirée thématique « Lami invisible »

Figure 13



Figure 14

## Ouverture IV : Mettre en pratiques certaines dimensions de la thèse

Les ateliers « (Re/De) construire les relations de pouvoir dans les espaces pédagogiques à travers des tactiques visuelles et performatives ».

L'atelier « (Re/De) construire les relations de pouvoir dans les espaces pédagogiques à travers des tactiques visuelles et performatives » émerge dans la rencontre de deux projets de thèse doctorale dans lesquels la danse-théâtre et la vidéo expérimentale sont utilisées comme méthodologies de recherche et de pratique éducative. Dans ce projet collaboratif d'atelier que je réalise conjointement avec mon amie et collègue Amalia Giannoutsou, on travaille à partir de dispositifs (audio)visuels et performatifs, pour créer des espaces de réflexion et d'expérimentation collectives, pour re-penser et re-signifier les pratiques pédagogiques. On s'intéresse particulièrement aux relations pédagogiques et aux relations de pouvoir qui en découlent. À partir de la réalisation collective de cartographies et de vidéos, nous invitons les participantes à (re)imaginer-(re)signifier(re)penser leurs propres pratiques comme artistes, éducatrices ou /et étudiantes, en (re/de)construisant les relations de pouvoir qui les forment et les (de) forment. Dans cet espace de création, nous invitons les participantes à réfléchir au moyen de la vidéo et de la performance à la manière d'utiliser nos corps comme des images, pour se demander de quelles façons les histoires inscrites dans nos corps peuvent être utilisées pour localiser, interroger et re-construire les relations de pouvoir



l'Atelier réalisé à INSEA, Thessaloniki (Grèce)

Figure 15

existantes dans les espaces pédagogiques<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Ce texte est inspiré d'un texte écrit par Amalia Giannoutsou et moi-même.

<sup>9</sup> Pour plus d'information voir la page internet suivante: <http://insea.org/insea-seminar-2018>

En 2018, nous avons réalisé cet atelier dans deux contextes différents. Le premier atelier, nous l'avons organisé dans les espaces de EART avec six participantes, la plupart des artistes et des enseignantes. Et le deuxième, nous l'avons réalisé dans le cadre d'un séminaire international de INSEA<sup>9</sup> à Thessaloniki, en Grèce, avec une quinzaine de participantes. En juillet 2019, nous allons faire une présentation au Congrès International de InSEA Vancouver intitulée « Le corps comme images et l'image comme corps : construire des narratives performatives et vidéographiques collectives comme une façon de (re/dé)construire les relations pédagogiques dans les espaces d'apprentissage. Dans cette présentation, nous allons explorer les relations pédagogiques qui ont émergé des ateliers que nous avons réalisés. À partir de l'analyse de ces expériences, nous voulons explorer la relation entre le corps comme image (Perez Royo, 2010) dans les pratiques filmiques et performatives comme une stratégie « dans le faire » (Ellsworth, 2005 ; Perry & Medina, 2011).

En relation au projet de thèse, ces ateliers, et la réflexion qui en découle, sont une façon de mettre en pratique certaines dimensions de cette recherche. Parler d'un type d'espace d'apprentissage et des relations qui en découlent est une chose. Les mettre en pratique en est une autre. Ces ateliers ont été un espace très intéressant pour expérimenter la réalisation de cartographies collectives et de vidéo-narratives, de voir comment des stratégies que j'ai utilisées dans la thèse comme **(ra)conter** et **cartographier** peuvent aussi devenir des stratégies pédagogiques.

Mais c'est un *work-in-progress*, et l'expérimentation se poursuit.



## L'ABR<sup>10</sup> dans un cours de Développement Culturel Communautaire (DCC)

<sup>10</sup> ABR = Art-Based Research.

En plus de mettre en pratique certaines dimensions de la thèse dans les ateliers de création, j'ai aussi utilisé la recherche basée sur les arts dans le cours « Développement Culturel Communautaire », un cours optionnel dans le cadre du diplôme en éducation sociale (Universitat Autònoma de Barcelona) que je partage avec un autre professeur depuis quatre ans. Ce cours a comme objectif d'aborder la réflexion critique et l'intervention dans le domaine Développement Culturel Communautaire (DCC), une méthodologie d'intervention communautaire qui utilise les langages artistiques comme méthodologie. Ce cours se centre sur les études des politiques culturelles en lien avec l'éducation sociale et réinterprète les liens entre art, gouvernements locaux et communauté. Aussi, une des dimensions importantes de ce cours est que les étudiantes participent à des projets de Développement Culturel Communautaire (DCC). Dans ma partie du cours, je suis responsable de la part pratique où on analyse, entre autres, des projets d'intervention sociale et communautaire qui utilisent des langages artistiques. Comme travail final de groupe, les étudiants doivent faire une petite recherche sur un projet ou une institution qui travaille en intervention communautaire et socio-culturelle. Cette année, j'ai proposé à mes étudiants de faire leur travail de recherche à partir de la recherche basée sur les arts (ABR) en prenant comme référence le texte « La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación » (2009) de Fernando Hernández. À partir d'une recherche documentaire



(site Internet de l'établissement ou du projet, articles, etc.) et d'un petit travail de terrain qui consistait en une ou deux rencontres avec des personnes responsables du projet/établissement, je leur demandais de répondre à une question qui les intéressait en relation au projet choisi en utilisant les langages artistiques.

De mon point de vue comme enseignante, j'ai trouvé intéressant de trouver une cohérence entre les idées que j'ai sur les relations pédagogiques et leur mise en pratique dans mes cours. Utiliser l'ABR dans un contexte d'enseignement, c'est considérer l'espace de la classe comme un espace où se déroulent des événements (Vidiella, 2008 ; Perry et Medina, 2011), où la connaissance se construit dans l'action et où les relations se bâtissent à travers un processus qui n'est pas toujours évident.



Tentative de (dé)construire l'espace de la classe, DCC, Mai 2018.

Figure 16



Image fixe de la vidéo du groupe "Anhels d'arrels", DCC, juin 2018.

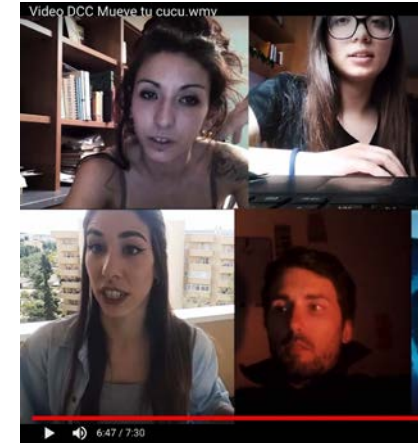


Figure 17

Image fixe de la vidéo du groupe "Mueve tu cucu".

Accompagner quarante étudiantes dans ce type d'expérience est complexe, car le temps n'est pas notre allié (je n'ai que dix séances avec le groupe), et il est très difficile de tisser des liens dans ces conditions. J'ai été quand même très étonnée de la manière dont la majorité des étudiantes s'est adaptée à cette nouvelle façon de travailler, basée sur l'utilisation des langages artistiques, pas seulement pour apprendre un langage ou des techniques, mais surtout pour développer un mode de penser et de critique à travers la dimension artistique (Marshall et d'Adamo, 2011), en prenant comme moteur de travail des problématiques qui surgissaient du groupe et de ses intérêts. Il a fallu d'abord construire une identité de groupe et travailler dans la cohésion et la coopération en tenant compte des forces de chacune.

Les différents travaux réalisés par les étudiantes sont des traces qui témoignent du caractère fructueux du processus artistique de groupe. Selon les commentaires de certaines étudiantes, elles ont trouvé l'expérience enrichissante, bien qu'à certains moments, elles ont ressenti des insécurités quant à « ce qu'elles pensaient que je voulais qu'elles fassent ». Ce commentaire reflète bien comme se construisent la majorité des relations pédagogiques dans le contexte universitaire, où souvent la tendance est d'encourager des processus d'apprentissages qui ne se basent pas forcément sur l'expérience, l'exploration, la découverte et l'expérimentation (Marshall et d'Adamo, 2011).

L'ABR construit ce type d'apprentissage dans lequel le processus artistique devient un outil pour créer de nouvelles façons de penser, de faire et de générer de nouvelles connaissances. Dans le contexte du cours de DCC, ce qui a été très enrichissant a été de voir comment ce type de processus peut se travailler en groupe pour générer de nouveaux modes de travail collectif.



Figure 18

Dans le contexte de la thèse, ces différentes tentatives m'ont amené à mettre en pratique des idées qui souvent restent dans la dimension théorique, ce va-et-vient entre théorie et pratique qui donne de la vie à ces projets.





POUR FINIR



Je commence ce « Pour finir » avec un paragraphe qui vient d'un glossaire sur l'œuvre du cinéaste Harun Farocky réalisé par Antje Ehmann et Kodwo Eshun et extrait du livre *Against What?, Against Whom?* (2009) ; je commence par cette citation parce qu'elle me fait revenir au cœur de cette recherche doctorale qui est la relation entre art et éducation, et je dirais même entre l'image (en mouvement) et l'éducation. Cette citation reprend les mots de Tom Holert et de Marión von Hosten qui parlent du concept de l'image de l'éducation dans l'œuvre de Farocky <sup>11</sup> :

E= L'image de l'éducation

En 2007, Tom Holert et Marion von Hosten ont formulé le concept d'image « *Erziehungsbild* » de l'éducation pour penser à la fois la manière dont la scène éducative apparaît dans la culture visuelle et fonctionne comme un appareil pédagogique. Cette « image de l'éducation » est clairement visible dans l'œuvre de Harun Farocky de trois manières. D'abord, sous la forme d'éléments tels que bureaux, machines à écrire, livres, diagrammes et équations qui constituent des scénarios d'apprentissage. Deuxièmement, sous la forme de scènes qui présentent des récits d'apprentissage. Troisièmement, le même réalisateur apparaît, assis à son bureau, entouré de livres et de photographies, comme un sujet d'apprentissage. Aujourd'hui, dans le monde de l'art contemporain, l'image de l'éducation est la plus grande aberration possible ; dire qu'une image est didactique ou pédagogique est la pire chose qu'on puisse dire d'une image, bien pire que dire qu'une image est pornographique. Dans le travail de Farocky, ce verdict est inverse (Harun Farocky, 2013, p. 294).

<sup>11</sup> Ce paragraphe extrait du livre *Desconfiar de las imágenes* (2013), une compilation de textes écrits par/sur Harun Farocky entre 1980 et 2010, est traduit par moi-même de l'espagnol au français.



Je commence par cette citation sur le travail de Harun Farocky parce que c'est un référent important pour María Ruido dans ses façons de faire et de penser le cinéma, et aussi parce que c'est devenu pour moi un des référents dans cette thèse qui m'a fait penser/faire sur l'image autrement ; tout comme pour Trinh T. Minh-ha, faire du cinéma pour Farocky, c'était aussi réfléchir sur le cinéma et sur la relation entre cinéaste et ce « faire de cinéma », ce « geste » qui est empreint de toutes sortes de dimensions à la fois très personnelles mais aussi très culturelles, sociales et politiques. Je reviens à cette idée qui traverse la thèse, parfois de manière excessive, et qui est cette relation entre le « soi » et l' « autre » – cet « autre » humain mais aussi non humain –, et comment cette réflexion sur la relation image (en mouvement) et éducation, m'a amenée à analyser cette relation, entre l'un et l'autre, entre l'intime et le collectif, et pas dans un mouvement binaire, dans un va-et-vient linéaire, mais plutôt comme un rhizome qui « (...) n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde. Il constitue des multiplicités. » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 13). Ce petit paragraphe de Tom Holert et Marión von Hosten me fait aussi revenir sur comment les pratiques artistiques sont un espace-temps où il faut prendre le temps, s'arrêter, et essayer de le faire sien pour apprendre de ce que l'on regarde et de ce que l'on perçoit avec tous nos sens. Car les pratique qui subvertissent les médias du cinéma et de la vidéo – je parle du « mainstream », des œuvre commerciales – offrent une autre façon de jouer avec les images (une expression que je reprends de Manon Labrecque), en laissant rentrer les autres – les spectateurs et spectatrices – dans l'œuvre, une façon d'accéder à la construction d'un regard critique, pas seulement au niveau du contenu, mais surtout au niveau des mécanismes de production, c'est-à-dire dans le filmer/camérer et le monter/juxtaposer. Et c'est dans ces espaces de relation entre celui qui filme, celui qui est filmé et celui qui regarde, que se trouvent ces petits

espaces de possibilité, ces intervalles comme le décrit Trinh T. Min-ha, et que j'appelle aussi des interstices ; dans le fond, porter le regard vers ce que normalement on ne regarde pas, changer nos façons de regarder, mais aussi de se positionner, ici tout le corps est en jeu. Ça me fait revenir à la question des relations pédagogiques et à la complexité que comporte la construction des espaces de relation pédagogique où le « soi » et l'« autre » peuvent se rencontrer, même si c'est dans la discorde, ou dans le décalage – parfois culturel, social, de classe, de race, de genre – . Tenir compte de tout cela pour apprendre avec l'autre. C'est dans ces espaces de *déplacement et de multiplicités* que se font visibles les positions de chacun, les relations de pouvoir, mais aussi nos désirs (et nos fantaisies) comme professeure ou/et comme étudiants.

CARTOGRAPHIer

(RA)CONTer

FILMEr

JUXTAPOSEr

Cartographier, (ra)conter, filmer et juxtaposer deviennent alors des dispositifs qui, à la fois questionnent le même média de la vidéo et du cinéma et par là-même contribuent à générer de nouvelles façons de (re)construire nos « subjectivités mouvantes », et j'ajouterais « positionnalités mouvantes » – comme spectateur qui participe à la narration qui se déroule devant ses yeux/corps – (Empain, Rifà-Valls, à paraître) dans un monde lui aussi en constant mouvement.

Les limites de cette recherche. Je pense que pour finir, il me faut aussi parler de ces territoires que j'ai juste effleurés, survolés, mais que j'aimerais re-visiter. Des concepts/

auteurs/courants de pensées/pratiques artistiques. Les théories post-matérialistes et post-humanistes apparaissent et disparaissent dans cette recherche ; la vision qu'apportent ces courants de pensée à la recherche, mais aussi à l'éducation sont pour moi un virage important dans notre façon de créer des relations, autant des relations dans la pensée que dans le faire. Des auteurs comme Donna Haraway, Patty Lather, Karen Barad, Lisa A. Mazzei, Kate McCoy et bien d'autre questionnent notre relation au monde, et cette vision m'intéresse. À mon avis, elles subvertissent un certain ordre établi, elles le questionnent, autant dans le domaine de la recherche, que dans le domaine de l'éducation et dans le domaine de l'art ; en fait pour ces auteurs, tout cela se connecte.

Comme le soulignent Renold et Mellor :

(...) like many who have dipped into the Deleuzo-Guattarian oeuvre and other post-humanist or post-representational way of 'noticing' the move beyond language and sight (Stewart 2007), their work inspires the **methodological imagination**. It has the capacity to offer up new ways of seeing, feeling, connecting and engaging with complex socialities in ways that can lead to new questions and insights into new and old substantive and political concerns. (2013, p. 27)

Aborder la complexité du monde actuel à travers une vision qui va au-delà du voir, et qui se connecte au percevoir, me semble une urgence pour mieux arpenter ces territoires qui me restent à explorer.

Après la thèse me restera continuellement cette nécessité d'apprendre à me positionner, à me (re)situer dans un espace que je sais mouvant, instable, mais aussi ouvert pour prendre la caméra et filmer, monter, construire des « récits », de petites histoires qui parlent de ce que nous trouvons sur notre chemin.

Et pour poursuivre cette démarche de filmer, photographier, monter, performer, placer la voix-qui-pour-moi-estcorps dans ces petites histoires, il faut aussi lire, regarder, il faut apprendre.

••••



Nos mains dans le faire et dans la relation  
(images fixes des vidéos *Lignes de Fuite* (2010)  
de Joanna Empain, *Actions 9* (2005) de Manon  
Labrecque et Martin Tétrault et de *L'œil impératif*  
(2015) de María Ruido).



Figure 19



## Références bibliographiques « APPREndre »

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressives myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review* 59(3), 297–324.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning, Media, architecture, pedagogy*. New York, London : Routledge.

Ellsworth, E. (2011). The Wicked Problem of Pedagogy, An Afterword. Dans R. Trebor Scholz (dir.), *Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy* (p. 305– 311). New York: The Institute for Distributed Creativity (iDC).

Empain, J. et Rifà-Valls, M. (à paraître). Juxtaposing Professional Identities and (Re)telling Pedagogical Relations Through Experimental Video-based Research. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, Special Issue.

Farocky, H. (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires : Caja negra.

Marshall, J. y d'Adamo, K. (2011). Art practice as research in the classroom, A new paradigm in art education. *Art Education*, 64(5), 12–18.

Pérez Royo, V. (2010). El giro performativo de la imagen. *UNED. Revista Signa*, 19, 143–158.



Perry, M. Y Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in pedagogy Research, Investigating the Possibility of the Body in the Curriculum Experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 62–75.

Renold, E. et Mellor, D.(2013). Deleuze and Guattari in the Nursery: Towards an Ethnographic multi-sensory Mapping of Gendered Bodies and Becomings. Dans R. Coleman, et J. Ringrose, (dir.), *Deleuze and Research Methodologies* (p. 23–41). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Vidiella Pagès, J. (2008). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: una aportación a los Estudios de Performance* (Thèse de doctorat inédite). Université de Barcelone.



*« Cartographier, (ra)aconter, filmer et juxtaposer : des narratives pour l'éducation »*

Tesi doctoral de Joanna Empain

Disseny gràfic Marta Rosell Chust

2019, Bellaterra