Enseigner *avec* le cinéma

Rencontre avec la Pédagogie institutionnelle

Annick Bouleau

❒ **Pour commencer…**

❒❒ La connaissance par familiarité 2
❒❒ La familiarité avec son propre regard 5

❒ **La rencontre avec la Pédagogie institutionnelle** 7

❒❒ Présentation de la Pédagogie institutionnelle 8
❒❒ Les points de repères théoriques 10

❒❒❒ La classe est un « collectif » 10
➥ Les liens de l'atelier avec la PI 12
❒❒❒ Sens, signification,valeur 20
➥ Les liens de l'atelier avec la PI 21
❒❒❒ La rencontre comme moyen de connaissance 36
➥ Les liens de l'atelier avec la PI 39

❒ **Présentation de travaux d'élèves** 41

❒❒ Ce que les élèves ont produit 41
❒❒ Ce qui est marquant dans les écrits des élèves 42

❒ **Proposition : Enseigner *avec* le cinéma/enseigner le cinéma** 46

***

Ce texte est consultable en format html à l'adresse suivante :
http://ouvrirlecinema.org/pages/plumes/enseigner_avec.html

Le dossier concernant l'atelier « Au commencement était l'image » est disponible à :
http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/terrain.html

(mise à jour des liens : 3 juin 2015)

***

❒ Pour commencer…

❒ ❒ La connaissance par familiarité

« Notre connaissance peut-être considérée de deux façons, ou en d'autres termes il y a deux manières pour nous de parler de "l'objet" de la connaissance. Ou bien nous usons du langage suivant : nous connaissons telle chose, tel homme, etc. ; ou nous usons de celui-ci : nous savons telle et telle chose sur *cette chose, cet homme, etc. Le langage, en général, obéissant à la sûreté de son instinct logique, distingue entre ces deux emplois de la notion de connaissance, l'une étant* γνωναι, noscere, kennen, connaître, *l'autre étant* ειδεναι, *scire, wissen,* savoir. *À l'origine, la première peut être considérée comme la plus phénoménale, suivant l'expression dont je me suis servi ; c'est la notion de connaissance en tant que* connaissance directe *ou familiarité avec ce qui est connu ; notion qui peut être plus proche de la communication phénoménale ou corporelle, et moins purement intellectuelle que l'autre ; telle est la sorte de connaissance que nous avons d'une chose perçue directement, par les sens, ou indirectement, sous forme de représentation schématique, de* Vorstellung. *L'autre, que nous exprimons par des jugements et des propositions, et que les* Begriffe *ou concepts renferment sans que nulle représentation d'image ne soit nécessaire, est à l'origine la notion de connaissance la plus intellectuelle. Il n'y a aucune raison cependant pour que nous ne puissions pas exprimer notre connaissance, de quelque nature qu'elle soit, à condition toutefois que nous ne l'exprimions pas confusément des deux manières à la fois, dans une même proposition ou un même raisonnement. »*

John Grote, *Exploratio philosophica* (1865), cité par William James, *La signification de la vérité, une suite au* Pragmatisme (1909), Antipodes, 1998, p. 34.

I

Mon activité de formation, engagée il y a une quinzaine d'années, n'est pas régulière. Et pourtant la question des rapports entre le *cinéma*, la connaissance en général et la transmission des savoirs est au cœur de mes préoccupations.

Cette activité de formation, je l'exerce — à l'intérieur de l'Éducation nationale, en étant accueillie dans les classes, comme « intervenante », — ou en étroite liaison avec elle, invitée par des institutions ou des associations (chargées de mettre en place des activités pédagogiques autour du cinéma) à participer à leurs programmes en direction des enseignants.

Malgré tout, je reste un peu en marge des grandes tendances qui se sont profilées au cours des deux dernières décennies dans cette relation complexe entre le cinéma et le monde de l'instruction et de l'éducation.

Cette place — *à côté* —, je l'ai forcément interrogée. Découvrir, comprendre cet écart a été à coup sûr un des moteurs de mon travail.

Je me suis donc mise en route pour chercher des pensées, des auteurs susceptibles de m'éclairer et de m'aider à repérer ce qui pouvait motiver (mettre en mouvement) ces divergences. J'ai fait parfois des rencontres qui me « dépassaient », au sens où je ne comprenais quasiment rien à ce que je pouvais

lire ou entendre, totalement étrangère à ce qui me faisait face, tout en étant sûre, convaincue, que cela *me* concernait.

On a tous vécu ça : on sent que ça nous concerne mais on est incapable de dire pourquoi. En même temps, c'est ce qui fait qu'on s'accroche, qu'on tient bon et que l'on continue à lire ou à écouter ce qui au départ ne se livre pas d'emblée.

Et puis à force de lire, à force de chercher d'autres textes pour comprendre ces premiers textes difficiles, on s'aperçoit un jour, que ça y est, « c'est rentré » comme on dit, même si on ne sait pas comment. Comme si la fréquentation assidue, la familiarité avait entraîné une connaissance *sur* ces gestes de penser — mis en mots : lus — ou mis en paroles : écoutés.

Ce dont il est question dans les lignes qui suivent commence à m'être familier, mais je suis loin d'être à l'aise. Il y a le risque, que ce début de familiarité me fasse parfois être trop elliptique, me fasse aller parfois trop vite. Il y a certains concepts que je commence à comprendre, et pour en parler je n'ai plus besoin de refaire tout le raisonnement qui m'a permis d'y arriver. Je risque, on pourrait dire, d'être aveuglée par cette familiarité.

Alors, il se peut que mon exposé ne s'expose plus et n'offre plus à ceux qui le liront les points d'ancrages leur permettant de rapprocher leur propre expérience de la mienne et ainsi de se familiariser (avec), de s'approprier ce que je cherche à partager, si cela ne fait pas partie de leur « famille de pensée ».

C'est dire si ce texte appelle, réclame vos lectures et vos remarques pour s'améliorer et se développer. Comme une bouteille, je le lance à la mer, mais le geste n'est pas désespéré, au contraire. J'attends, j'espère qu'il-elle rencontrera, comme les bouteilles *tibériennes* de mon *Controtempo*, des courants et des contre-courants lui faisant connaître de multiples tourbillons.
http://ouvrirlecinema.org/images/video/controtempo.mp4

II

Début 2005, les *Cinémas indépendants parisiens* m'ont demandé de participer à deux formations destinées aux enseignants : la première, « Enseigner avec le cinéma », inscrite au plan académique de formation de l'IUFM de Paris, la seconde, « Pratiques pédagogiques autour du cinéma en milieu scolaire », dans le cadre du dispositif national *Collège au cinéma*.

J'ai proposé à Isabelle Laboulbène, responsable des actions pédagogiques des *CIP*, de revenir sur un atelier qui avait été mis en place, avec le soutien de l'association, dans une classe de CM1 de l'école Glacière à Paris (13 ardt) en 2003. Il me semblait que le déroulement de l'atelier pouvait contribuer à nourrir le travail de réflexion sur la place du cinéma en milieu scolaire.

Pour cela, nous bénéficions d'un atout puisque nous pouvions nous appuyer sur une partie du *discours* produit par les élèves, principalement sous forme d'écrits et de dessins, ainsi que via la transcription d'un échange de paroles, lors d'une séance au sein du groupe (formé par les élèves, le maître, Jean-Charles Authiat et moi). Tous ces documents, consultables sur le site d'*Ouvrir le cinéma*, étaient en outre déjà accompagnés d'une description précise des six séances et d'une première analyse effectuée pour l'équipe enseignante de l'école, à l'occasion d'une semaine de formation à l'image (organisée par l'inspection académique du 13e arrondissement de Paris en 2004).

Pour trouver un nouvel angle du vue sur cet atelier intitulé « Au commencement était l'image », c'est le titre même du premier stage des *CIP* qui m'a stimulée : « Enseigner avec le cinéma ». Je me suis intéressée plus particulièrement à la place de l'*avec*, cet adverbe qui unit une fonction l' « enseigner » à un « objet », le cinéma.

À partir de là, il me sera possible d'aller vers la Pédagogie institutionnelle pour lui emprunter certains de ses outils conceptuels et de tenter de mettre en évidence, laisser apparaître, ce qui s'est joué dans l'atelier et en quoi cela peut nous être utile pour une réflexion plus large. Mais n'allons pas trop vite…

« Pour mémoire »

« Au commencement était l'image » s'est déroulé en six séances de deux heures trente chacune réparties sur le premier trimestre 2003. Elles ont toujours eu lieu l'après-midi, de 13 heures 30 à 16 heures, intégrant donc la récréation et laissant au maître une demi-heure pour « clore » la journée de classe.

Il faut souligner que j'ai déjà été accueillie plusieurs fois à l'école Glacière, dans le cadre des actions pédagogiques des *CIP* au cours des années précédentes, et même plusieurs fois au sein des classes dont Jean-Charles Authiat a eu la charge.

Je suis à l'initiative de cette intervention : c'est justement pour bénéficier de cette confiance réciproque qui s'était développée dans les interventions précédentes que j'ai exprimé à Isabelle mon souhait de retravailler avec Jean-Charles, si cela pouvait se faire.

En effet, le dossier de l'atelier n'était pas « bouclé » pour la première séance. J'avais besoin de commencer pour qu'il se précise. Les hypothèses de départ étaient là, mais par exemple le nombre de séances n'était pas strictement déterminé, le choix des « exercices » à proposer aux élèves était sujet à modifications, à transformations, en fonction de ce qui allait se passer en début d'atelier.

Ce n'était donc pas un atelier « clé en main » : tout n'était pas écrit dans le dossier initial. Dans ces conditions il semblait difficile d'intégrer le projet à un ensemble

de propositions pédagogiques clairement répertoriées et soumises aux instances habituelles plusieurs mois à l'avance. Cela pouvait également être délicat de convaincre un enseignant à partir d'un dossier incomplet, avec le seul argument : il faut commencer pour voir ce que ça donne.

C'est donc pour cela que j'ai suggéré que l'on propose l'aventure à nouveau à Jean-Charles. Nous nous sommes vus plusieurs fois, tous les trois. Il fallait que Jean-Charles se sente intéressé par le projet, qu'il apporte son point de vue mais aussi la connaissance de ses élèves. Au fil de ces rencontres, le projet a subi quelques modifications, puis il a été présenté au directeur de l'école, M. Servant, qui a donné le feu vert. Ainsi, avec le soutien des *CIP* et celui de mon association *Ansedonia*, l'atelier a pu exister. L'année suivante, en 2004, comme je l'ai dit plus haut, j'en ai présenté une première analyse à l'équipe enseignante de l'école, donc en présence du maître en charge de la classe, Jean-Charles Authiat.

Pour cette première intervention, j'avais privilégié l'analyse.

L'analyse, c'est la décomposition d'un tout en ses parties : ça simplifie quelque chose de compliqué mais ça ne fait pas forcément comprendre quelque chose de complexe (et la vie de la classe, comme toute situation humaine, est quelque chose de complexe).

Ma présentation de l'atelier respectait le découpage temporel en six séances, et j'insistais sur l'enchaînement des faits, des dispositifs ou exercices mis en place. En introduction, j'avais présenté très rapidement ce qui formait sa structure « théorique », ce sur quoi il reposait.

Aujourd'hui, je vais, pour ainsi dire, faire l'inverse : je vais développer davantage les questions de méthodes, les articulations théoriques, pour insister sur ce qui structure l'atelier en rappelant les événements ou les situations à partir desquels j'ai pu dégagé un certain travail « théorique ». Il va donc y avoir à la fois de l' « abstrait »— les repères structurants — et du « concret » — des récits, des présentations de textes ou de dessins d'élèves.

❐ ❐ La familiarité avec son propre regard

Tout comme je risque d'être aveuglée *par familiarité* devant mes lectures favorites, chacun vit un autre risque : celui de considérer comme évident, naturel, sa manière de porter son regard sur les choses qui l'entourent, qu'il rencontre. Tout au long de notre vie, et fort heureusement, nous intégrons les normes et les codes qui fondent et transforment nos traditions culturelles. Mais cette *familiarité*, comme toute bonne chose, a son revers, celui, notamment, de nous faire résister à ce qui s'écarte trop de ces codes que nous partageons et qui nous font exister socialement.

Ainsi, on voit bien, que très jeunes, les enfants ont déjà intégré certains codes majoritaires du genre majoritaire qu'est le cinéma de fiction. Un film sans musique, n'est pas un film ; une fin 'ouverte' n'est pas une fin, etc.…J'avais d'ailleurs fait, il y a quelques années une enquête de terrain à ce sujet. J'ai présenté à des classes de CM1/CM2, un film réalisé par des enfants de leur âge, *La Ville noire*, et j'ai enregistré le travail de paroles… (On peut consulter les transcriptions sur le site d'*Ouvrir le cinéma* : « Nous, spectateurs de *La Ville noire* » : http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/terrain.html)

La pire des choses, on le sait, est d'aborder frontalement les résistances, de quelque ordre qu'elles soient. Notre relation à l'image et la formation de notre regard n'y échappent pas. Dans mes pratiques pédagogiques autour de l'image et de la cinématographie, j'essaie donc, toujours, de déplacer les angles de vue, les angles d'approche pour *esquiver* ces résistances : ainsi se manifestera un regard neuf, plus facilement prêt pour d'autres rencontres.

« La pensée de l'écran »

Cette fois-ci, pour « Au commencement était l'image », je suis partie d'un angle qui peut sembler paradoxal, et même dangereux, au premier abord : je suis partie de l'écriture.

Il se trouve qu'un jour, je me suis trouvée devant ces lignes :

> *«Il en va tout à fait différemment lorsque l'on envisage l'image dans sa totalité en y distinguant deux composantes — des figures et un support —, et lorsque, loin de considérer les premières comme seules décisives, on s'attache d'abord au second. Il apparaît alors que l'écriture est née de l'image dans la mesure où elle-même était née auparavant de la découverte — c'est-à-dire de l'invention — de la surface : elle est le produit direct de la pensée de l'écran. Cette pensée est aussi essentielle à l'aventure humaine que l'ont été celles de la parole et de l'outil. C'est elle qui a créé la géométrie comme elle a créé l'image. Elle procède par interrogation visuelle d'une surface afin d'en déduire les relations existant entre les traces qu'on y observe et, éventuellement, leur système.»*

Anne-Marie CHRISTIN, *L'Image écrite ou la déraison graphique*, Flammarion, 1995, 2001, p. 6.

D'après ce texte, la notion d'écran devient une donnée fondamentale, quasiment anthropologique.

Anne-Marie Christin, qui dirige le Centre de recherches sur l'image et l'écriture à l'université de Paris VII, pense qu'on a trop privilégié la relation écriture-parole. Elle propose la thèse suivante :

En Mésopotamie ou en Chine, il y a quelques milliers d'années, les hommes ont commencé par observer le ciel étoilé (des mythes en témoignent) pour comprendre ce qu'ils pensaient être un message venu de l'au-delà, venu des dieux. Le ciel a été le premier support, le premier écran, frontière et passage tout à la fois, qui séparait l'Humanité de cet au-delà invisible, mais en même temps lui

permettait de communiquer avec lui. L'homme a donc été, selon Anne-Marie Christin, **lecteur-voyant** avant d'être locuteur.

Sous l'influence de notre système alphabétique (hérité des Grecs et des Romains), notre culture a privilégié la part phonologique de l'écriture (une lettre/un son) au détriment de sa part visuelle (ce qui se « donne à voir » à partir d'un support).
L'image a fini par devenir, sur le modèle de la lettre, simple arrangement de figures, le support (et donc l'espace entre les figures) ayant perdu toute fonction.

Comme toute thèse, elle est contestable, critiquable. En tout cas, elle est stimulante. Elle va peut-être nous aider à aborder des notions très courantes et pourtant pas forcément évidentes du fait de leur histoire et de leur polysémie. Commencer à repérer ce qui, par exemple, dans le concept de « représentation », relève de la présence, de l'aspect, et ce qui relève de la signification, de la « lecture » de ce qui se « donne à voir ».

Je suis donc partie de là : l'image, c'est, non pas des figures sur un fond, mais des figures **et** un « support-espace-surface ». Le travail en classe se déplacera depuis le ciel étoilé, vers les hiéroglyphes égyptiens, les idéogrammes chinois, l'écran de cinéma, le moniteur de la télévision ou de l'ordinateur.

Il est bien évident que cette approche ne va pas totaliser le savoir sur l'image et le cinématographique. Il s'agit à présent d'évaluer quelle peut être son efficacité.

«Mon idée, dont j'ai parlé à l'époque avec Langlois, c'est que Lumière a d'abord pensé à projeter des images, puis à les enregistrer. C'est dans ce mouvement que le cinéma a été inventé. Cela part de la projection et de la peinture.»
Jean-Luc Godard, Art press, décembre 1980

«La fin, c'est l'écran qui n'est qu'une surface.»
Robert Bresson, *Notes sur le cinématographe*, Gallimard, 1975

Dans un travail futur, j'essaierai de questionner l'écart entre « spectateur » et « voyant ».

❒ La rencontre avec la Pédagogie institutionnelle

Mon exposé doit beaucoup à la fréquentation de quelques enseignants (école et collège), membres du groupe de Pédagogie institutionnelle de L'Ile-de-France. J'ai participé à leurs séances de travail pendant un peu plus d'un an, entre 2002 et 2004. C'est grâce à cette rencontre — qui fut une vraie rencontre, que j'ai pris connaissance des recherches de Pierre Johan Laffitte, auteur d'une thèse de doctorat sur la Pédagogie institutionnelle soutenue à l'université de Paris IV.

On peut trouver sur le site *d'Ouvrir le cinéma*, le texte de présentation de sa thèse, sa « position », comme on dit, intitulée « Le sens du précaire », texte qui nourrit tout ce qui suit et que je vais citer abondamment :

http://ouvrirlecinema.org/pages/reperes/alire.html

Le travail de thèse de ce chercheur est une analyse du discours porté par le mouvement de la Pédagogie institutionnelle. Il s'agit d'une approche transdisciplinaire au carrefour entre la philosophie, la sémiotique, la psychanalyse, la linguistique.

Cette rencontre avec la « P.I. » n'aurait pas eu lieu sans la fréquentation assidue du séminaire mensuel de Jean Oury à Paris. Jean Oury, psychiatre, directeur de la clinique de la Borde, ardent *poète* de la Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, frère de Fernand Oury, fondateur de la Pédagogie institutionnelle…

Pour un rappel de la situation actuelle des liens entre le monde du cinéma et celui de l'école, j'ai consulté un autre travail universitaire, relevant lui de la sociologie, celui de Paola Martini, membre du groupe *Ouvrir le cinéma* pendant deux ans et qui a présenté un travail de maîtrise sur le dispositif *École et cinéma*. Cette maîtrise, intitulée « *École et cinéma* : penser la rencontre » est également disponible en fichier Pdf, sur le site d' *Ouvrir le cinéma*.

http://ouvrirlecinema.org/pages/coinamis.html

❒ ❒ Présentation de la Pédagogie institutionnelle

Un jour, je me suis donc rendue compte que mes intuitions théoriques sont très proches des concepts (principes) élaborés, mis en avant, par le mouvement de Pédagogie institutionnelle, fondé dans l'immédiat après-guerre par Fernand Oury.

Je rappelle très brièvement ce qu'est ce mouvement et pour cela je m'appuie sur le texte de Pierre-Johan Laffitte.

La Pédagogie institutionnelle est à la fois une **pratique** et une **théorie** de la classe primaire. Elle utilise les Techniques Freinet ainsi que l'apport théorique et pratique de la Psychothérapie institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari, Pierre Delion).

Il faut préciser que le terme d' « institution » ne doit pas être confondu avec ce que l'on entend couramment par « institution sociale » : il renvoie au fait d'organiser les relations entre les individus par des règles de vie, et de médiatiser leurs comportements (il y a toujours quelque chose qui fait *tiers*, on cherche à échapper à tout ce qui est de l'ordre du deux, du frontal, du seul face à face).

La Pédagogie institutionnelle prend en compte : le « matérialisme », les phénomènes inconscients et les phénomènes de groupe. Son objectif est de faire de la classe un **milieu** éducatif.

Il faut également préciser que le terme « matérialisme » fait référence à une expression de Célestin Freinet — le « matérialisme scolaire » — caractérisant la classe comme une machine, ce qui ne veut pas dire que la classe est une usine ou un automate, mais qu'elle est une machine au sens physique : un être auto-organisateur, capable à la fois de s'autoréguler et de s'autoproduire.

Définition de la **machine** selon le Petit Robert :

> *Objet fabriqué, généralement complexe, destiné à transformer l'énergie, et à utiliser cette transformation (à la différence de l'appareil et de l'outil, qui ne font qu'utiliser cette énergie). **Au sens large**, tout système où existe une correspondance spécifique entre une énergie ou une information d'entrée et celles de sortie ; **tout système utilisant une énergie extérieure pour effectuer des transformations**, des exécutions, sous la **conduite d'un opérateur** ou d'un autre système.*

Nous aurons l'occasion de revenir sur la notion d'opérateur.

Pour l'instant, intéressons-nous au fait que tout système, toute situation tend à se figer. Il existe une fonction pour définir cet état, ce risque de « gel » : c'est ce qu'on appelle l'**entropie** :

Définition de l'**entropie** selon le Petit Robert :

> *En thermodynamique, fonction définissant l'état de désordre d'un système, croissante lorsque celui-ci évolue vers un autre état de désordre accru.*

Pour évoluer, se transformer, ne pas se figer, donc exister, toute situation a besoin d'énergie, au sens courant du terme : il faut alimenter la chaudière pour produire de l'énergie et faire bouger les pistons. Les situations sociales n'échappent pas à cela, y compris la classe, qui se répète jour après jour, de 8 heures 30 à 16 heures 30.

Et face à l'augmentation de l'entropie qui guette toute situation, il faut créer sa propre **néguentropie**.

Pour éviter que la production baisse, que la situation ne se fige, il faut donc chercher des sources d'où tirer sa propre énergie. Pour la Pédagogie institutionnelle, ces sources qui vont alimenter la classe en activités nouvelles sont de deux ordres :

• L'une, c'est le monde extérieur avec lequel s'établissent des relations constantes (correspondance, enquête)

• L'autre, relève du désir, au sens freudien du terme, c'est-à-dire le désir inconscient, qui n'est pas une chose, ni un lieu, mais un concept pour exprimer ce qui fait qu'on va de l'avant, qu'on vit, qu'on existe. Si le désir n'entre pas en ligne de compte, les « institutions » proposées par la classe, c'est-à-dire les règles, les lois, les valeurs communes, ne pourront pas avoir « force de loi », être acceptées en tant que telles par les « sujets ». Donc la machine-classe ne fonctionnera pas.

On pourrait dire que ma façon d'expliquer mon comportement face à des textes difficiles, mais qui *me* concerne même je ne peux expliquer pourquoi, aurait à voir avec cette fonction de l'inconscient, et du désir inconscient.

➥ Pour découvrir les techniques Freinet, je propose de lire le travail de Delphine Lafon :
http://www.ville-gars.fr/downloads/freinet.pdf
http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4755

➥ Pour la Pédagogie institutionnelle :
http://pig.asso.free.fr/
http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Sommaire.html
http://www.ceepi.org

❒❒ Les points de repères théoriques

C'est à travers une *pratique* d'ateliers pédagogiques autour du cinéma que j'ai peu à peu repéré un certain nombre de concepts à l'œuvre, qui me permettront en retour de modifier, transformer, bonifier, j'espère, la forme de ces ateliers. Il y a donc élaboration permanente. Et toute pédagogie, selon la Pédagogie institutionnelle, est une élaboration permanente, sans cesse en mouvements d'aller/retour entre la pratique et la réflexion.

Ces choix sont repérables d'une façon abstraite, mais dans le concret, dans la pratique, ils sont absolument imbriqués. Nous ne sommes pas dans une situation expérimentale de laboratoire (la vie de la classe ne peut pas se poser sur une « paillasse ») mais bien dans le vécu, dans l'existant, comme insiste Jean Oury, pour faire la différence entre *vivant* et *existant* (afin ne pas tout réduire au seul biologique, comme, selon lui, cherchent à le faire actuellement les neurosciences).

Parmi les concepts structurant la Pédagogie institutionnelle, voici ceux que je retiens, pour l'instant :

❒❒❒ La classe est un « collectif » (concept de Jean Oury)

L'objectif est d'obtenir dans la classe une qualité relationnelle qui n'est possible que du fait des *« **institutions** décidées en commun pour s'entendre autour d'un centre d'intérêt, d'une production, d'un conflit, etc. Les institutions restent manipulables en permanence, et évoluent avec la vie de la classe. Il y a polymorphie institutionnelle de la praxis : c'est ce mouvement qui permet de ne pas figer les individus, ni les situations, dans des rôles ou des images. »* Afin d'éviter ce gel, poursuit Laffitte, il faut installer *« des **médiations** entre*

les individus, permettant ainsi de débloquer les affrontements duels et imaginaires. On assiste là à l'instauration d'une logique triadique, […], qui assure l'entrée de la vie du groupe dans la dimension symbolique ».

Définition de la **praxis**

— Celle que retient Pierre-Johan Laffitte :

« J'entends praxis au sens marxien de pratique productrice d'objets et de valeurs, dans laquelle les praticiens travaillent à devenir maîtres des moyens de cette production, tant intellectuels que techniques »

— Celle, un peu plus lapidaire, mais qui nous sera utile, telle qu'on peut la trouver sur le site du groupe de recherche STP (Sujet, Théorie et Praxis) :

« La praxis est la pratique en tant qu'elle instruit la théorie »
http://lutecium.fr/stp/

Définition de la dimension **symbolique**

La dimension symbolique, c'est ce qui fait lien. Laffitte dit que ce lien se fait par « la loi, les échanges, le langage. »

Pour comprendre cette dimension symbolique, le plus simple est de revenir au fameux **stade du miroir**, tel que relevé par Jacques Lacan, qui nous permet de distinguer là où *il y a* de l'imaginaire et là où *il y a* du symbolique. Je reprends ici des extraits du *Vocabulaire de la Psychanalyse* de Laplanche et Pontalis (Puf) :

D'après J. Lacan, phase de la constitution de l'être humain, qui se situe entre les six et dix-huit premiers mois ; l'enfant, encore dans un état d'impuissance et d'incoordination motrice, anticipe imaginairement l'appréhension et la maîtrise de son unité corporelle. Cette unification imaginaire s'opère par identification à l'image du semblable comme forme totale ; elle s'illustre et s'actualise par l'expérience concrète où l'enfant perçoit sa propre image dans un miroir.
Le stade du miroir constituerait la matrice et l'ébauche de ce qui sera le moi.
[…]
L'enfant perçoit dans l'image du semblable ou dans sa propre image spéculaire une forme (Gestalt) dans laquelle il anticipe — d'où sa « jubilation » — une unité corporelle qui lui fait objectivement défaut : il s'identifie à cette image. Cette expérience primordiale est au fondement du caractère imaginaire du moi constitué d'emblée comme « moi idéal » et « souche des identifications secondaires ».

On voit que, dans cette perspective, le sujet n'est pas réductible au moi, instance imaginaire dans laquelle il tend à s'aliéner.

L'image de son semblable qu'il aperçoit à côté de sa propre image dans le miroir donne à l'enfant accès à l'ordre incarné par tous ses semblables, les humains, reliés entre eux par les systèmes du langage et de la filiation. Il n'est pas seul, symboliquement, il y a du lien, et forcément une loi à laquelle il faudra se soumettre, qui engendrera une autre forme d'aliénation, indispensable pour ne pas

sombrer dans l'aliénation imaginaire, comme le Narcisse du mythe qui meurt de vouloir retrouver son image reflétée sur la surface de l'eau.

Jean Oury parle souvent dans son séminaire, de la nécessité de repérer et maintenir un écart entre l'imaginaire et le symbolique. C'est ce non-écart, la confusion entre les deux qui se manifeste chez les *fous*. En l'écoutant attentivement ne cessant d'insister sur cette distinction à établir entre les deux concepts, et en lisant tout aussi attentivement le texte de Laffitte, je n'oublie pas que le **collectif, ce n'est pas la collectivité** : c'est aussi un concept, ce n'est pas une chose repérable, objectivable. Quand ça fonctionne, au sein d'un groupe, c'est-à-dire qu'il y a quelque chose qui circule et qu'en même temps la singularité de chacun n'est pas étouffée par les institutions décidées en commun par le groupe et qui représentent la dimension symbolique, on peut dire qu'il y a *du* collectif. Le collectif, c'est cette tension, fragile, entre la dimension sociale et la dimension singulière. La classe est considérée selon Laffitte comme *« un groupe réel, et non une situation uniquement dictée par les besoins de reproduction des cadres et canons de la société »*, avec la complexité qui caractérise tout groupe humain. De ce fait, dit-il, une vie culturelle y naît et se développe.

Qu'est-ce que signifie la remarque de Laffitte ? Que l'élève n'est pas seulement un acteur, un agent (du verbe *agir*) ayant une **fonction** dans une société, mais qu'il est d'abord un sujet.

➥ Les liens entre l'atelier et la PI

Sur ce registre de la classe comme collectif et comme système auto-organisateur, auto-régulateur, auto-producteur qui cherche à trouver des sources d'énergie, qu'est-ce qui me relie à la Pédagogie institutionnelle ?

En tant qu'intervenante, et comme tout intervenant, personne invitée dans la classe, je fais partie de ces échanges avec l'extérieur ; je viens du dehors, je vais être un médiateur pour quelque chose ; je vais introduire du nouveau qui va déclencher du langage et se frotter aux règles explicites ou implicites qui gouvernent la classe.

Pour actualiser cet échange, j'ai fait le choix d'écrire aux élèves. Pendant la durée de l'atelier, ils vont recevoir trois lettres :

Une première lettre individuelle *et* collective (p. 15) accompagnée d'une image (la photocopie couleur — qualité supérieure sur papier épais 21x29,7 cm — d'une photo couleur de ciel étoilé, p. 16) : j'ai préparé 27 dossiers, une chemise couleur contenant la lettre et l'image, que j'ai remis à Jean-Charles qui les transmettra aux élèves. Ne pouvant venir faire connaissance avant la première séance, comme je le fait pour tous les ateliers que j'anime, j'ai donc opté pour l'écriture.

Cette première lettre possède plusieurs fonctions :

Elle est un moyen pour permettre au **collectif de se manifester** : sans le dire, j'annonce que je vais m'adresser à la fois au groupe et à chacun en particulier. En recevant le dossier des mains du maître, qui entre ainsi dans la *ronde* et m'y fait entrer en même temps, chaque élève va pouvoir constater que le dossier de son (sa) voisin(e) est différent tout en étant le même : le texte de la lettre est identique, mais les « polices » sont différentes, les papiers d'impression ne sont pas forcément blancs, mais jaunes, rouges, verts. Parfois, il y a plusieurs couleurs sur une même page (c'est l'exemple que j'ai retenu pour la mise en page de ce texte)…

…Cela nous amène à la seconde fonction de cette lettre.
Avant même de démarrer l'atelier, un certain travail est déjà en marche. En observant que les lettres-messages sont à la fois identiques et différentes, j'introduis un élément qui sera au cœur de l'atelier : attirer l'attention des élèves à la fois sur les **figures** (ici, des lettres alphabétiques) et le **fond** pour aller vers une appréhension de l'**image** considérée comme un ensemble formé de figures *et* d'un support et pas seulement réduite à des figures, le fond devenant inexistant, sans valeur.

Pour consulter les différentes *formes* de cette première lettre :

http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/aucom-intro.html

Une seconde lettre collective (27 lettres identiques, papier blanc, distribuées par Jean-Charles, p. 17) entre la 1e et la 2e séance, pour leur donner une *directive*. J'ai oublié pourquoi j'ai demandé par écrit aux enfants de penser à un rêve alors que j'aurais pu le faire oralement à la fin de la première séance. Je crois que c'est parce que le travail y avait été très intense, qu'il était 16 heures passées et qu'il fallait respecter la règle établie de la dernière demi-heure « libérée » pour finir la journée, que j'ai certainement oublié de leur demander. Mais finalement c'est très bien comme ça : cela continuait à créer des liens concrets entre nous.

Une troisième lettre collective (p. 18), envoyée après la 6e et dernière séance, destinée à la fois à marquer la fin de notre rencontre et à rassembler les éléments de savoirs que nous avions découverts et travaillés ensemble. Cette lettre pouvant servir à l'enseignant, pour prolonger éventuellement, dans d'autres directions, le travail entrepris.

J'insiste ici sur le fait que tous les éléments de cette lettre reprennent les propos mêmes des élèves pendant le déroulement de l'atelier. Il ne s'agit pas d'un savoir supplémentaire que je leur transmettrais *in fine*. Donc, même si cela peut sembler très dense, comme cela a été le cas pour certains enseignants ayant participé au stage des *Cinémas indépendants parisiens*, c'est cela même qui a été produit et partagé au sein du groupe-classe.

J'espérais bien que ces lettres soient aussi des traces pour se souvenir du travail effectué. Je ne sais pas ce qu'elles sont devenues. J'ai cependant eu une surprise, un an après, lorsque je suis revenue dans la classe, sans prévenir, au dernier jour d'école.

Les enfants m'avaient confié tous leurs textes et dessins pour que je puisse les scanner et j'avais promis de les leur rendre. Je ne l'avais pas fait l'année même, prise par mes activités, mais je devais absolument tenir ma promesse l'année suivante étant donné qu'ils allaient quitter le primaire pour entrer au collège. Je savais qu'ils étaient encore avec Jean-Charles pour leur CM2.

Je suis allée voir le directeur de l'école M. Servant, afin de lui donner l'ensemble des documents. Mais il trouvait dommage que je ne les remette pas moi-même aux élèves. Il m'a accompagnée jusqu'à l'entrée de la classe. On était tous contents de se revoir. Et voici que Jonathan se lève et vient vers moi, un classeur ouvert, à la main : c'est là qu'il « classe » tout ce qu'il considère important et qu'il tient à conserver. Ce dossier s'ouvrait par l'image du ciel étoilé…

ansedonia
annick b o u le a u — bouleau@ehess.fr — http:ouvrir.le.cinema.free.fr

Paris, le 20 janvier 2003

Bonjour,

Je m'appelle Annick Bouleau. Je travaille au Centre national de la Recherche Scientifique à Paris.

Je m'intéresse à la façon dont nous découvrons les choses, comment nous apprenons, ce qui aiguise notre curiosité, etc.

De temps en temps j'ai besoin d'en parler et de réfléchir avec d'autres personnes.

J'ai demandé à Jean-Charles si je pouvais cette fois-ci le faire avec vous et venir dans votre classe pour vous rencontrer, vous connaitre, et vous proposer de faire un certain travail ensemble.

Je viendrai la première fois jeudi 23 janvier 2003, dans l'après-midi. Nous commencerons par faire connaissance.

Avant de venir, je vous envoie cette lettre accompagnée d'un document, comme un petit cadeau pour la nouvelle année.

A jeudi

Annick.

Annick

1

ansedonia
annick b o u le a u — bouleau@ehess.fr — http:ouvrir.le.cinema.free.fr

Paris, le 26 janvier 2003

Lettre aux élèves de la classe de Jean-Charles

Bonjour les enfants !

J'espère que vous allez bien.

Je vous écris afin de vous demander quelque chose pour notre travail de jeudi prochain.

Nous allons donc continuer à nous intéresser au visible, à l'image, à l'espace, au fond, etc., etc. ... Mais nous allons le faire d'une autre façon. Et nous aurons besoin de penser à un rêve.

Pouvez-vous, **chacun, sans en parler aux autres**, réfléchir à un rêve que vous avez fait et qui vous plaît. Voilà, c'est tout.

Bonne semaine et à jeudi.

Annick.

Annick

ansedonia
annick b o u le a u — bouleau@ehess.fr — http:ouvrir.le.cinema.free.fr

Paris, le 4 avril 2003

Lettre aux élèves de la classe de Jean-Charles

Bonjour les enfants !

J'ai un peu tardé à vous envoyer cette lettre, mais je tenais à vous dire combien j'ai eu du plaisir à travailler avec vous. Et le travail a été vraiment partagé : vous avez beaucoup travaillé.

Pour ma part, je suis venue avec des documents qui vous ont permis de réagir, de réfléchir sur l'image et sur l'écriture : le ciel étoilé de l'espace, les hiéroglyphes égyptiens, les idéogrammes chinois, la calligraphie arabe sur pierre, etc.

Et vous avez trouvé les mots qui ont permis de tirer un fil : visible, espace, intervalle, lettre, fond, support, écran, image, présenter, représenter, remplacer ... etc., ...

Nous avons donc travaillé à partir de ce que nous avions devant les yeux, de ce qui est visible : d'abord les documents que je vous avais donnés, ensuite vos rêves dessinés sur une feuille, comme support.

Nous avons pu ainsi nous rendre compte que l'image ce n'est pas seulement les objets, ou les choses représentées ou reproduites sur un support, dessinées ou photographiées, mais aussi les espaces, les intervalles entre les choses. Il faut être attentif au deux. Ce n'est pas parce qu'il n'y a 'rien', pas de chose dessinée ou photographiée, que c'est vide, que ça ne compte pas. Et nous avons pu constater aussi qu'un même dessin peu dire des tas de choses différentes en fonction de celui ou celle qui l'observe et qui l'interprète.

Surtout lorsque nous avons travaillé sur vos rêves rendus visibles par vos dessins, nous avons pu faire la différence entre 'représenter' au sens de reproduire, figurer, dessiner et 'représenter' au sens de 'remplacer', 'venir à la place de'. Et que lorsqu'une chose représente, vient à la place d'une autre, cela n'est pas forcément ressemblant.

Et puis nous avons finalement travaillé à partir d'images mouvantes projetées sur un écran. Je vous ai montré trois films vidéo. Ils pouvaient vous étonner car ce n'est pas le genre de films que l'on peut voir à la télé ni même au cinéma. Cela voudrait-il dire que « la maison du cinéma » est plus grande qu'on ne le croit en général ? Qu'en pensez-vous ?

1

Comme Jean-Charles l'a remarqué, vous avez regardé ces films avec beaucoup d'attention et dans un grand silence, ce qui n'aurait pas été forcément le cas si vous les aviez regardés chez vous sur la télé, par exemple. Vous saviez que nous étions en train de travailler, de réfléchir, d'apprendre des choses d'une manière un peu particulière comme l'a souligné également votre maître. Vous aviez aussi la liberté d'écrire ou de dessiner ce que vous vouliez. Comme souvent quand on réfléchit, qu'on s'intéresse à quelque chose, nous avons travaillé avec un certain plaisir. Qu'en dites-vous ?

Vous avez remarqué que dans le premier film (celui que j'ai fait), on n'était jamais sûr de ce que l'on voyait : par moments, on ne pouvait, dire, désigner, nommer ce qui avait été filmé, ce qui était devant nos yeux de spectateurs : cela dépendait de la façon dont cela avait été filmé, et comme dans certaines images cela changeait tout le temps, on avait un peu l'impression d'être trompé. Certains d'entre vous ont pensé à l'illusion optique et aux anamorphoses, tout en faisant remarquer que ce n'était pas exactement la même chose car cela ne dépendait pas de notre 'place' par rapport à l'écran mais de ce qu'on voyait ou ne voyait pas dans l'image filmée.

Vous avez remarqué aussi que dans ce film, «ça ne se suit pas», on «change de décor» et on n'y revient pas. C'est ce qui fait la différence avec, par exemple, un film de Louis de Funès.

A la séance suivante, la dernière, vous avez comparé ce film avec d'autres images et sons : ceux du film où l'artiste, Claudio Parmiggiani 'construit' sa sculpture dans une salle d'un musée d'art contemporain, en cassant, à grand bruit !, un immense labyrinthe de verre ; et le film très accéléré sur le cirque.

Vous avez constaté que dans un film, même si « ça ne se suit pas », cela peut avoir un sens. Simplement, nous n'avons pas toujours la clé pour deviner l'ordre (qui n'est pas forcément chronologique) choisi par celui qui a assemblé les images, construit le film. (C'était un peu la même chose lorsque nous avons travaillé sur vos rêves).

Vous avez découvert des tas d'autres choses (comme, par exemple, que c'est par hasard que l'on peut faire une image qui nous satisfait ou bien trouver comment assembler plusieurs images ; que ce n'est pas forcément 'prémédité', mais que c'est en faisant qu'on trouve).

Je voulais, dans cette lettre, relever ce qui avait été le plus important. Des réflexions qui vous reviendront peut-être en mémoire quand vous verrez des films, des images, au cinéma ou sur votre télévision familiale.

Alors, je souhaite que l'année se poursuive bien pour vous tous. Que vous fassiez avec Jean-Charles, encore plein de découvertes.

Mais tout d'abord : bonnes vacances !

Annick

Annick.

2

❒ ❒ ❒ Sens, signification, valeur

Comment faire donc, pour qu'il y ait du collectif, que chacun ait envie d'apprendre, envie d'enseigner, que tout le monde s'y retrouve, qu'il se passe quelque chose, que ce ne soit pas figé ?

Sens — signification

Il faut ***y*** être, littéralement, être bien présent, ne pas se cacher derrière son **statut** d'élève, ou d'intervenant ou d'enseignant : assurer la **fonction** d'*apprenant*, d'*enseignant* sans trop se carapaçonner dans son statut pour que les relations soient vraiment **humaines** et pas seulement **sociales**. Arriver à faire de la place à l'autre. Quand il y a du collectif, chacun devient à tour de **rôle** un médiateur, et comme la fonction, cela n'est pas figé ni attaché à une même personne : cela « tourne », justement. Il n'y a pas d'un côté, l'enseignant et de l'autre, l'enseigné. Si l'enseignant, le maître, n'est pas capable de se retrouver dans une position d'enseigné, il ne sera jamais un bon enseignant. Je ne fais là que reprendre un des leitmotiv fameux de Jean Oury par rapport à la fonction « soignante » qu'il déplace toujours vers la fonction « enseignante » (la Pédagogie et la Psychothérapie institutionnelle, dit-il, c'est tout un. Il n'est pas possible ici de développer ce point. Je renvoie aux nombreux sites où l'on peut trouver des articles sur la Psychiatrie et la Psychothérapie institutionnelle et ses « entours », notamment celui de Michel Balat, sémioticien, psychanalyste :

http://www.balat.fr

Pour être à sa place et s'y bien sentir cela demande que l'on trouve un sens à ce qui se passe et à ce qu'on fait. Trouver un sens à ce qu'on fait est une affaire personnelle, intime, de l'ordre du vécu. Cela ne se partage pas. On ne pourra jamais ressentir ce que ressent notre voisin.

Pierre Johan Laffitte, que je continue de citer, précise bien qu'il ne faut pas entendre « sens », comme synonyme de « signification ». C'est la différence entre les deux expressions : « ça fait sens pour moi » et « le sens d'un mot », cette dernière relevant de la définition (et donc d'une recherche de fixité) alors que la première relève du vécu — qui est en perpétuel mouvement, en « élaboration permanente ».

Donc, quand il y a du collectif, le « sens » qui est intime à chacun, qui ne se partage pas mais se vit, va pouvoir permettre à la signification d'entrer dans un mouvement.

Pierre Johan Laffitte :

> *« J'entends par " mouvement " ce qui va **actualiser**, pour un ou plusieurs individus, cette association d'une convention signifiante à un donné (objet, situation...).*
> ***Actualiser**, c'est rendre possible à un individu l'utilisation et la maîtrise de cet outil qu'est la signification, en ancrant cette dernière dans une pratique »*

Considérer la signification comme un outil est une proposition qui est tout à fait nouvelle pour moi. Je la trouve très porteuse pour inventer de nouvelles *pratiques*. C'est une piste que j'aimerais aussi creuser.

Considérer le mouvement, non pas comme le déplacement d'un mobile (sa définition la plus courante), mais comme une sorte de fonction favorisant l'advenue de quelque chose, ici en l'occurrence la signification, nous oriente vers une appréhension de ce terme davantage liée au rythme, à une dynamique, plutôt qu'à cette vision calquée sur le scientifique que nous en avons généralement.

Dans le domaine qui ici nous intéresse, c'est-à-dire, la « pédagogie du cinéma », l' « action culturelle » autour du cinéma, n'a-t-on pas tendance à ne considérer le mouvement que sur son registre positiviste, en l'opposant un peu trop rapidement à l'arrêt ou à l'immobilité, par exemple, en nous éloignant trop vite de ce lien avec le rythme, la dynamique. Nous y reviendrons.

Sens — valeur

« Sens et valeur sont proches, mais pas équivalents. Le sens ne se « partage » pas, mais se vit ; et plusieurs sujets trouvent du sens à participer à une même praxis lorsqu'ils lui reconnaissent une valeur ; c'est la reconnaissance de cette valeur, sa discussion, son travail, sa mise en question permanente qui fonde la ***communauté des praticiens*** *et qui définit leur activité. La praxis manipule de la valeur, mais conserve au sens la place qui convient à sa singularité : la place du sacré, intouchable sinon par le seul sujet. »*

En s'arrêtant sur ces notions de sens et de valeur, on est toujours dans le collectif entre le symbolique accepté par chacun et ce désir inconscient, singulier, de tout sujet.

Les liens entre l'atelier et la PI

Comment se situer toujours à ces deux « niveaux », collectif et singulier, comment respecter sens, valeur, et faire entrer dans le mouvement, actualiser la signification ?

Ce qui motive (met en mouvement) l'atelier c'est le souhait de produire, construire, à l'intérieur du groupe-classe, un certain savoir sur l'image en général, l'image cinématographique en particulier, en prenant appui sur la notion de pensée de l'écran, impliquant de considérer l'image à partir de ses deux composantes : les figures et le support.

Il va falloir faire en sorte que chacun trouve sa place, que ce qui va être fait et dit fasse sens de manière singulière et qu'à partir de là on puisse donner une valeur reconnue par toute la classe aux savoirs qui vont émerger. Je ne me suis pas

initialement posée la question comme cela, mais ce sont les concepts de la P.I. qui m'aident à *regarder* l'atelier sous cet aspect-là.

Revenons à la notion de *machine*. La classe, on l'a vu (p. 8-9) est comparée à une machine, en tant que « système utilisant une énergie extérieure pour effectuer des transformations, des exécutions sous la conduite d'un **opérateur** ». J'ai besoin, à présent, de m'intéresser à ce qu'on entend par ce terme.

Définition de l'**opérateur** selon le Petit Robert :

(Mécanique). (opposé à récepteur). Organe d'une machine qui exécute le travail utile que la machine doit accomplir.

Pour l'instant, je prends ce terme, du point de vue mécanique, même si je vois qu'il est également employé en mathématiques (le Petit Robert renvoie à *algorithme*).

Pour tenter de comprendre le fonctionnement d'« Au commencement était l'image », je vais également filer la métaphore de la machine et chercher à repérer ce qui a pu avoir une fonction d'opérateur pour accomplir cette production de connaissance sur l'image et le cinéma.

Les deux opérateurs, de nature différente, vont être :

Le matériau du rêve : ce que la mémoire conserve de notre action de rêver.

Pour quitter le travail initial sur les écritures ayant conservé une part visuelle (les hiéroglyphes, les idéogrammes), j'ai donc choisi le rêve.

Le rêve est la chose la plus intime, non partageable, qui pose déjà pour soi la question du sens et du non-sens. Et pourtant, elle une expérience vécue par tout le monde, une donnée anthropologique. C'est pour cette particularité d'expérience non partageable et en même temps commune à tous que j'ai choisi de l'utiliser et non, bien sûr, pour des raisons psychologiques ou psychanalytiques. J'ai d'ailleurs toujours insisté dans mes façons de dire : *rendre visible* un rêve.

Pour que le rêve soit donc un opérateur, à la fois producteur de connaissance, et qu'il permette aussi de créer du collectif (n'oublions pas !), j'ai imaginé le dispositif suivant , décomposé en trois temps :

- dessiner ce dont on se souvient d'un rêve (en étant attentif aux figures et objets et à l'espace entre eux)
- donner ce dessin à un autre élève qui va le voir comme une image dont il doit prendre connaissance et lui trouver une interprétation.
- demander au « rêveur » de faire le récit du rêve dessiné.

La phase d'interprétation sera elle-même organisée en deux temps : d'abord « je vois » — phase descriptive, puis « je crois comprendre que/j'imagine que… », — phase interprétative proprement dite.

Le travail sur les mots. Il va permettre d'une part, de nommer, donner une signification à des notions qui concernent l'image en général, et donc le cinéma ; d'autre part, ordonner, classer (au tableau noir), tous ces mots en leur attribuant une valeur partagée au sein de la classe.

A titre d'exemple, je donne ici le dessin de rêve produit par Adrien, la description et le récit qu'en fera Carole, puis le récit d'Adrien (p. 25-28)

Au cours des deux séances consacrées au rêve (au lieu d'une seule prévue) quelques élèves liront la description et leur interprétation de l'image du rêve que le hasard de la distribution des dessins leur aura mis sous les yeux. Le travail collectif s'appuiera sur ces lectures.

J'intègre aussi à ce dossier quelques prises de notes du maître, Jean-Charles Authiat, qui peuvent aider à *imaginer* comment ce travail sur les mots *opérait* au sein de la classe. Où l'on peut remarquer comment les élèves posent les questions (« Pourquoi disposes-tu les mots selon un certain ordre ? — Clémentine ») et donnent les réponses (« Par sens, par idée commune — Solal, Ilyes »).

Pour l'ensemble des productions des élèves :

http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/aucom-seance2.html
http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/aucom-seance5.html
http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/aucom-seance6.html

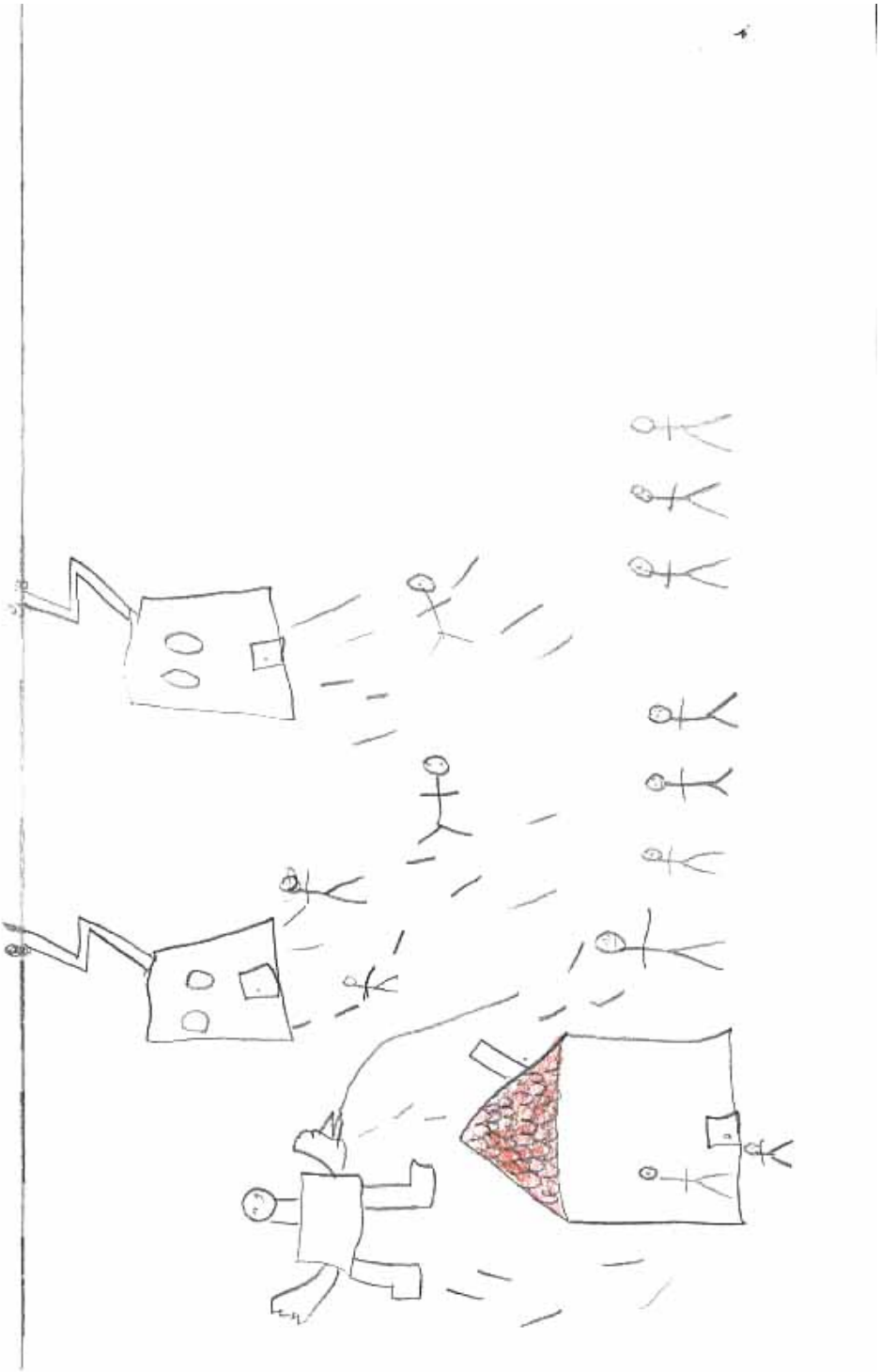
« Les mots lui manquent »

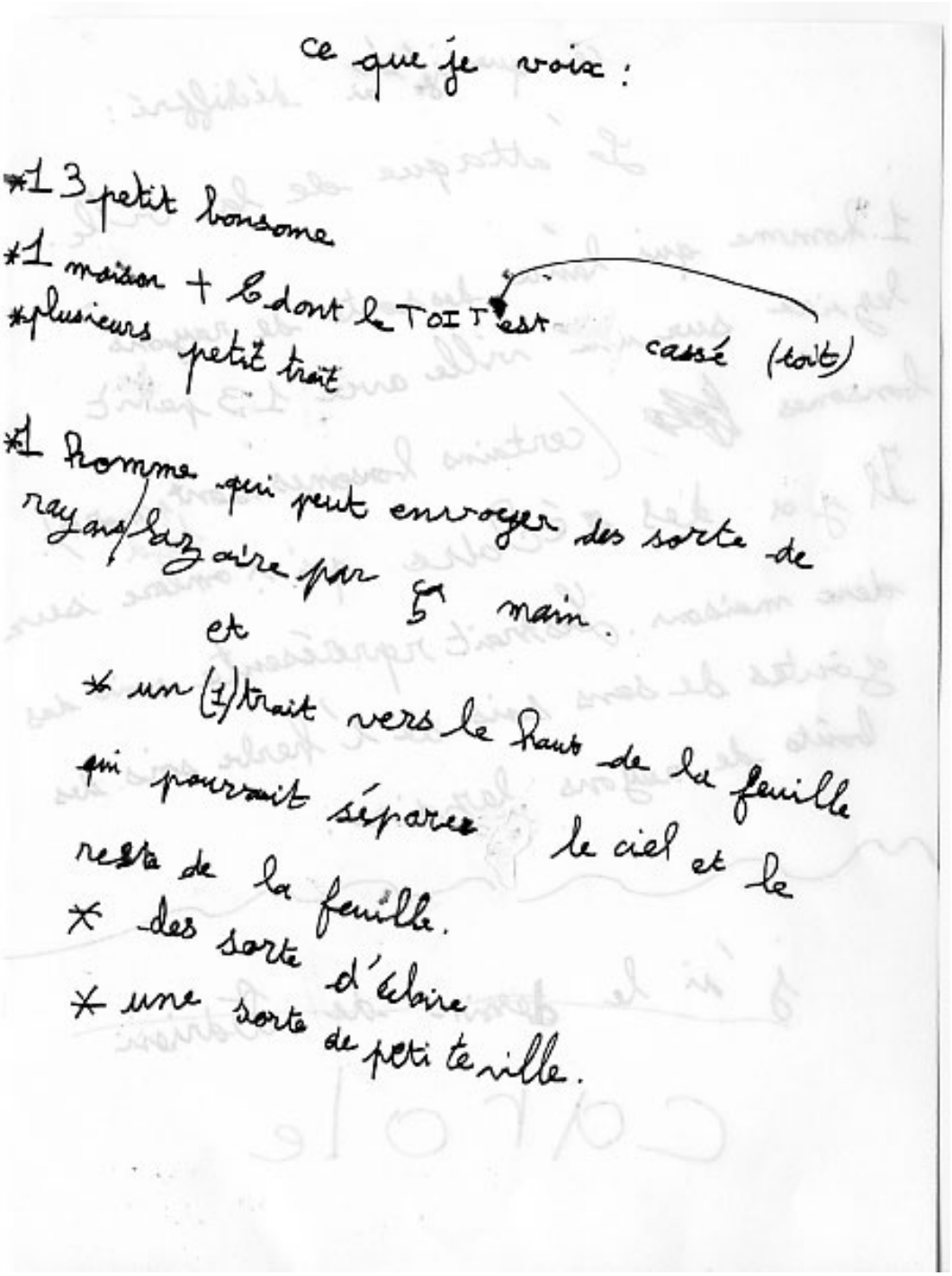
Dans notre conversation avec Jean-Charles, avant de démarrer la seconde séance, je m'informai des réactions des élèves, de ce qui avait pu se passer dans la vie de la classe depuis la première séance. Je le questionnai, en faisant référence à des remarques précises d'élèves lors du travail de groupe.

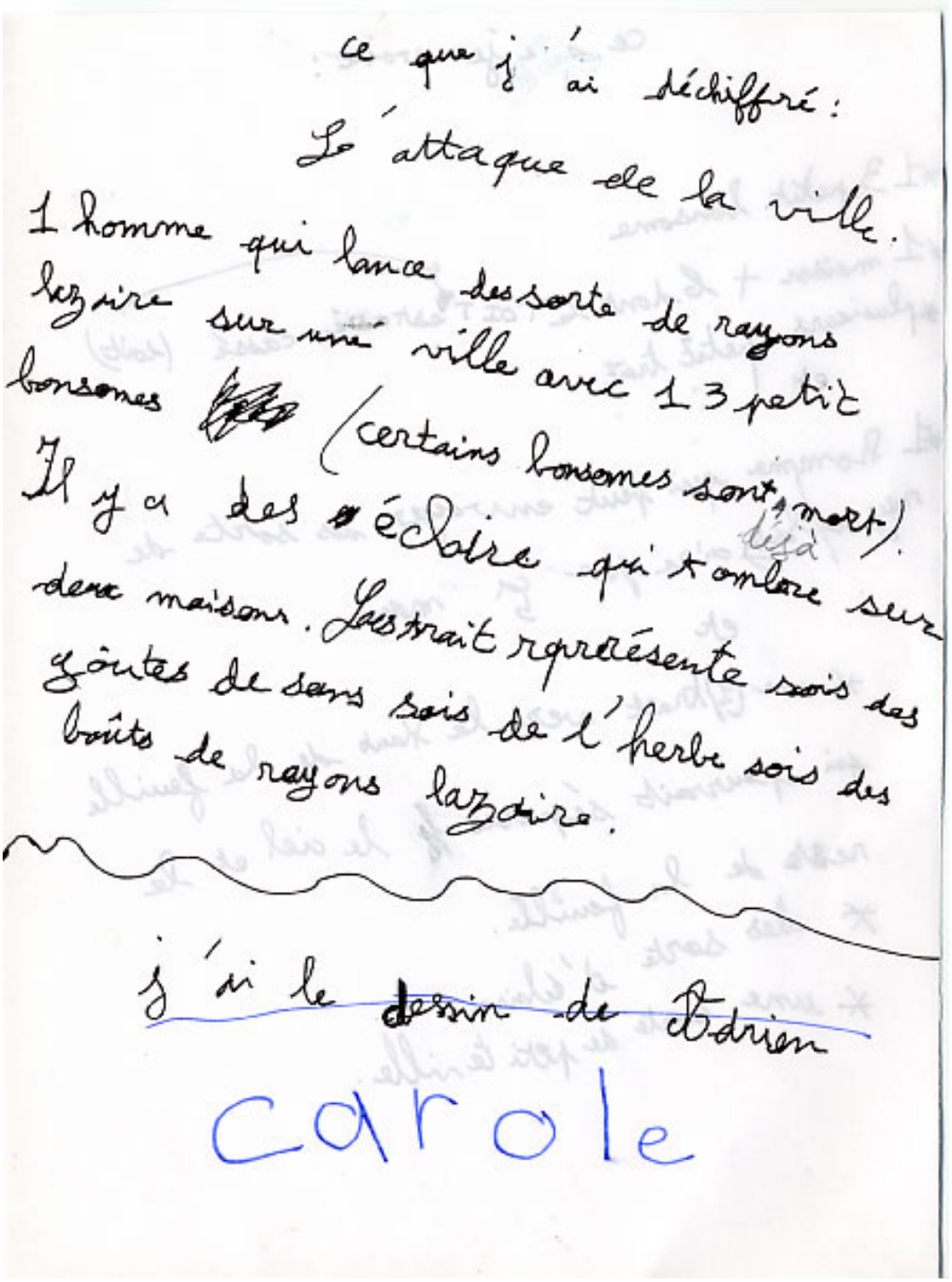
Je lui parlais notamment d'un garçon, à la fois réservé et participant. Jean-Charles me parle des difficultés de cet élève, de la situation familiale (la maman ne parle pas du tout français)…

Pour démarrer la séance, renouer les fils, je demande aux élèves s'ils se souviennent de certains mots abordés lors de la première séance. C'est bien sûr par un silence qu'ils vont d'abord me répondre. Sans brusquer, je repose la question autrement, je ne cherche pas à empêcher le silence de faire son travail. Et puis voici que ce petit garçon, à qui les mots manquent, énumère une dizaine de termes, selon un ordre logique parfait (à une exception près) correspondant au premier travail développé autour de l'image.

Pour qu'il se souvienne, à la fois des mots, et d'une structure logique, il fallait que ces mots « fasse sens » pour lui, que le désir soit là, pour que cela lui permette de mémoriser la valeur reconnue et la signification de ce savoir acquis.




ce que je vois :
*1 3 petit bonsome
*1 maison + toit dont le TOIT est cassé (toit)
*plusieurs petit trait
*1 homme qui peut envoyer des sorte de rayon/lazer par la main.
et
* un (1) trait vers le haut de la feuille qui pourrait séparer le ciel et le reste de la feuille.
* des sorte d'éclaire
* une sorte de petite ville.



ce que j'ai déchiffré :

Le attaque de la ville.

1 homme qui lance des sorte de rayons lazaire sur une ville avec 13 petit bonsomes (certains bonsomes sont mort) déjà

Il y a des éclaire qui tombe sur deux maisons. Les trait représente sois des goutes de sang sois de l'herbe sois des boûts de rayons lazaire.

j'ai le ~~dessin~~ de Adrien

carole

Mon Papa était maître d'école. J'étais tranquille

Puis de grosses machines sont arrivées + Jack s'est

avancé vers elles et il a été touché par des

missiles. Tout le monde est allé se protéger dans

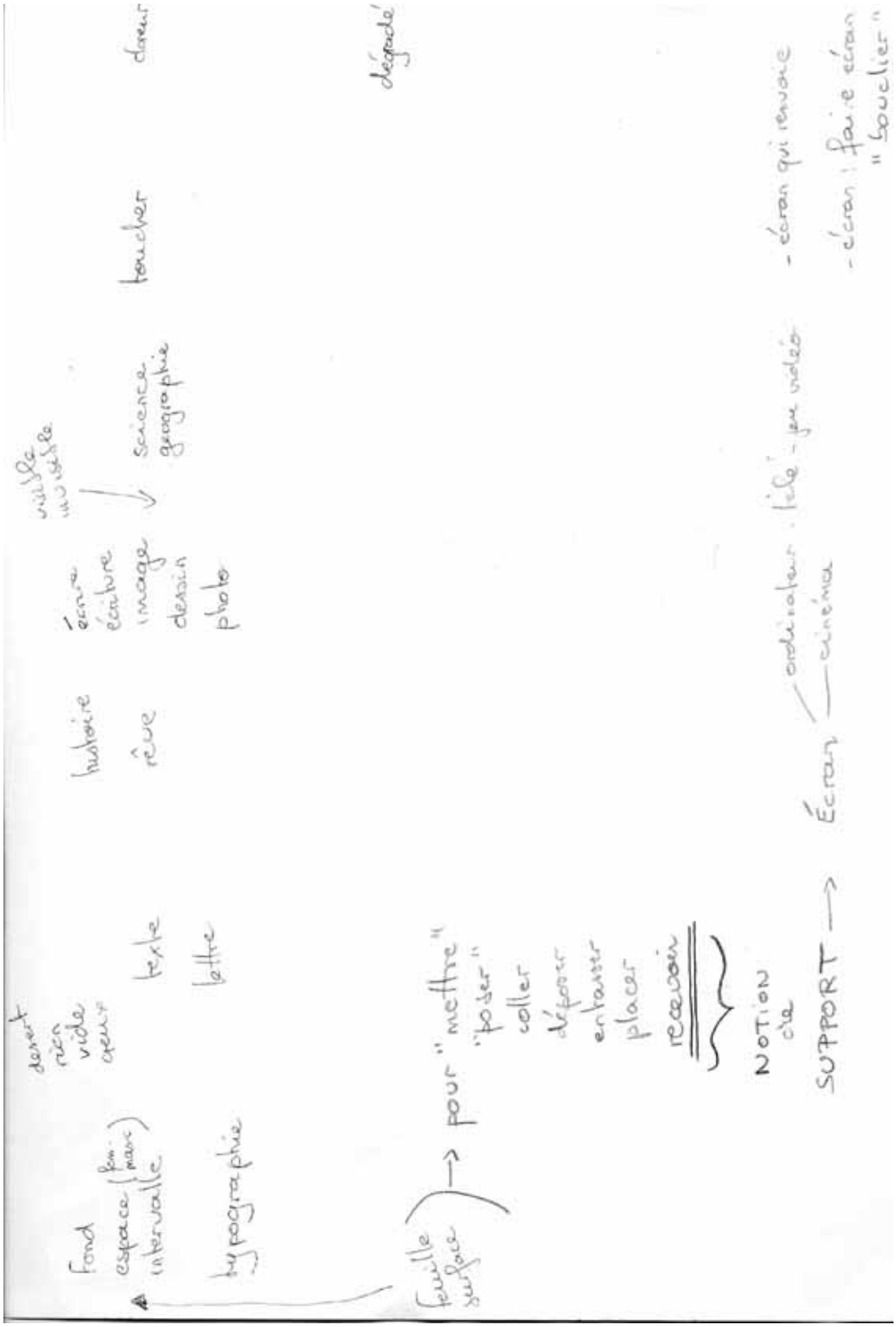
des cabines téléphoniques. William a amené Jack

dans la cabine téléphonique où je m'étais réfugier

avec Jonathon. Puis la cabine a été touché

Et nous sommes allés nous réfugier dans la forêt.

Fabien 5


Fond
espace (km: max)
intervalle
désert
rien
vide
creux
texte
lettre
typographie
histoire
rêve
écrire
écriture
image
dessin
photo
visible
invisible
science
géographie
toucher
couleur
dégradé
feuille
surface
pour "mettre"
"poser"
coller
déposer
entasser
placer
recevoir
NOTION de
SUPPORT
Écran
ordinateur
télé
jeu vidéo
cinéma
- écran qui renvoie
- écran : faire écran
"bouclier"

le 6 février.

- Y a-t-il des "choses" auxquelles vous auriez reponse durant la semaine ?

→ Solal : à la typographie.
→ Jonathan : s'est informé sur la typographie auprès de son père.

[cf : Portes ouvertes Estienne]

~

- une tentative de récapitulation des acquis precedents.
  → liste de mots.

- Pourquoi disposes-tu les mots selon un certain ordre ? (clementine).
  → par sens, par idée commune (Solal - Ilyes)

[les élèves procèdent à des associations de ≠ groupes]

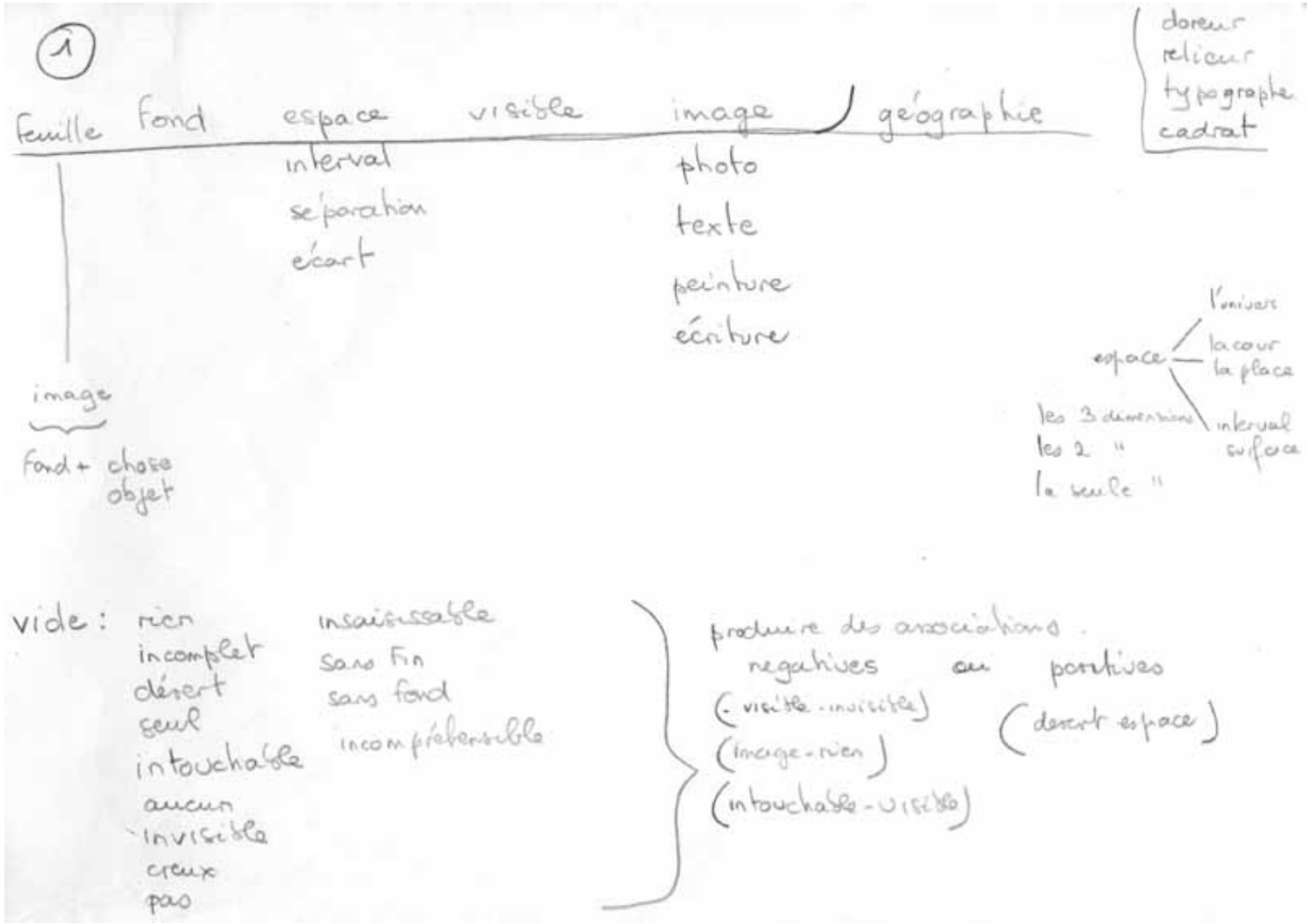
- A propos des dessins:

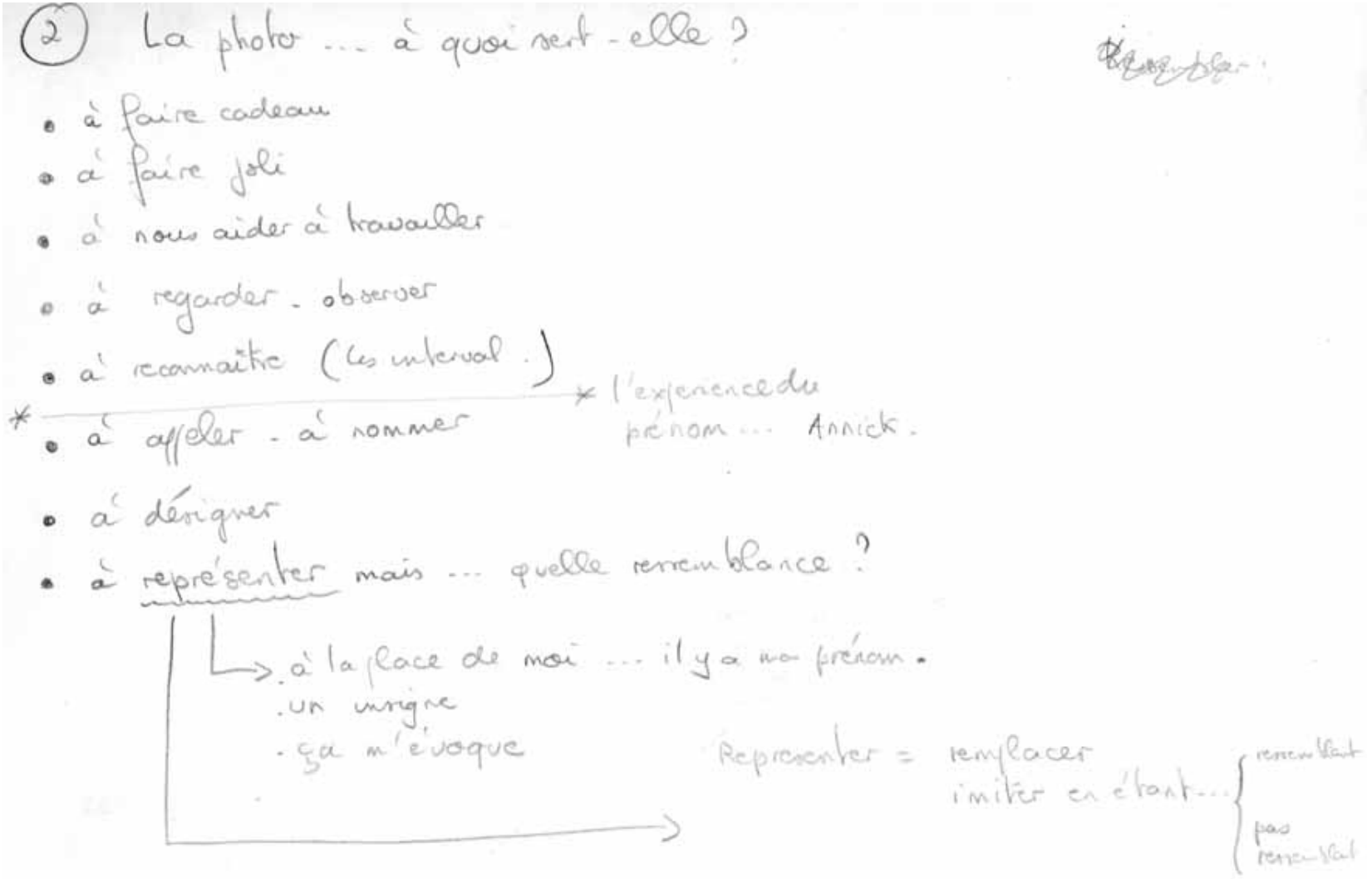
lire — se donne du sens
1 : observer — le fond + les choses } = l'image.

VOIR (les étapes)
2 : trier - imaginer - vérifier. déchiffrer imaginer comprendre interpréter

① → je vois (lister)
② → je crois comprendre que / j'imagine que ...

-> le dessin tourne. chacun s'en imprègne.
Valentine
(Telle les Mesopotamiens face au ciel de la nuit)
Sophie.
-> Être dans le rêve ≠ vivre le rêve.
se voir
EN FACE DE ——> profondeur ? 1, 2 ou 3 dimensions ?


1
feuille
fond
espace
visible
image
géographie
interval
séparation
écart
photo
texte
peinture
écriture
douceur
relieur
typographe
cadrat
image
fond + chose
objet
espace
l'univers
la cour
la place
les 3 dimensions
les 2 "
la seule "
interval
surface
vide :
rien
incomplet
désert
seul
intouchable
aucun
invisible
creux
pas
insaisissable
sans fin
sans fond
incompréhensible
produire des associations
negatives ou positives
(visible - invisible)
(image - rien)
(intouchable - visible)
(desert espace)


2 La photo ... à quoi sert-elle ?
• à faire cadeau
• à faire joli
• à nous aider à travailler
• à regarder - observer
• à reconnaître (les intervalles)
• à appeler - à nommer
• à désigner
• à représenter mais ... quelle ressemblance ?
l'expérience du prénom ... Annick.
à la place de moi ... il y a ma prénom.
.un insigne
.ça m'évoque
Représenter = remplacer imiter en étant...
ressemblant
pas ressemblant

visible
Représenter
imiter
remplacer
remplacant
pas
remplacant
3

A propos des mots du tableau préalablement installés. 1

- "Quand on a quelque chose devant les yeux, il y a toujours des choses qui se passent dans la tête !"
(Annick aux élèves)

~

- le problème de la vision de soi / ou non dans le rêve.
  → quel regard.
  → la représentation décentrée

- _ C'est ci si l'image n'était responsable que d'elle-même.
  _ C'est celui qui regarde qui décide de ce qu'il voit. ou plutôt qui décide de l'interprétation de ce qu'il voit.
  - On peut oublier ce que ça voulait représenter pour ne garder que ce que ça présente !

- la difficulté de séparer. je vois / j'interprète

- La notion de "point de vue"

❒ ❒ ❒ La rencontre comme moyen de connaissance

Pour qu'une culture commune puisse voir le jour au sein de la classe, que le sens intime à chacun ne soit pas étouffé, que les opérateurs puissent opérer, bref pour qu'il y ait du *collectif* et non simplement du *social*, que les élèves ne soient pas seulement des acteurs, des *agents* mais des sujets, à quoi encore devons nous encore être attentifs ?

On se souvient que sur la question du mouvement (p. 21), à partir des remarques de Pierre Johan Laffitte nous nous sommes orientés vers la notion de rythme. Le mouvement n'est plus considéré comme la qualité d'un mobile mais comme une sorte de fonction qui rendrait possible, qui permettrait que quelque chose advienne, se manifeste. Il y aurait différence, mais sans déplacement de quelque chose, sans action d'une chose sur une autre : un rythme, une dynamique, né de la mise en présence, de la rencontre, du hasard de la rencontre.

Cela ne me semble pas très éloigné, et j'ai envie de faire le lien, avec la connaissance par familiarité telle John Grote la désigne. Cette connaisssance, « plus proche de la communication phénoménale ou corporelle », dit-il.

Mais aussi,

> *« La rencontre c'est quelque chose qui est, comme le dit Lacan, de l'ordre de la tukè, c'est-à-dire du hasard, mais d'un hasard de rencontre qui va modifier quelque chose. Cela touche le réel, fait un sillon qui ne s'effacera pas. Une rencontre c'est aussi bien rencontrer quelqu'un, qu'une ambiance, des entours, un texte, une idée. Si l'on veut être efficace, on doit favoriser quelque chose de l'ordre de la rencontre. »*
>
> Jean Oury, *Le pré-pathique et le tailleur de pierre*, Chimères, *Les enjeux du sensible*, n°40, automne 2000.

La notion de rencontre n'est pas à proprement parler lié à la Pédagogie et à la Psychiatrie institutionnelle. Elle est commune à de nombreuses pensées liées à la phénoménologie et à la psychanalyse.

Il se passe quelque chose : non pas quelque chose qui passe, qui se déplace, mais je suis *pris* dans l'événement de la rencontre qui « fait sens » pour moi et me change au plus profond de moi-même. On a vu que c'est à cette condition qu'on peut dire qu'il ***y*** a du collectif dans une relation de groupe.

« C'est le temple qui fait resplendir le paysage »

Pour comprendre davantage ce dont il est question lorsque l'on n'envisage plus le mouvement en terme d'action « qui "pousse" (*agit*) droit devant elle » selon les termes de l'enseignant de philosophie qu'a été Jean Beaufret, il nous faut faire un détour, revisiter la pensée grecque antique.

Il nous faut d'abord accepter d'abandonner un mode de penser que nous ne remettons jamais en question tant il nous semble naturel, celui qui établit entre les

choses des rapports de type **causal** : entre un *agent* (qui agit) et un *patient* (qui subit).

Nous oublions déjà que l'association de ces deux termes (agent et patient) manifeste, révèle, nos deux traditions culturelles : « agent » est d'origine latine, romaine (*agere, actus*) et dans « patient », résonne très fort le *pathos* grec.

Acceptons que l'on pourrait penser notre relation aux choses, au monde, aux êtres, selon un autre type de mouvement, de sens, que celui de la cause vers l'effet. Mais en terme de présence, de rencontre.

On entre dans le monde grec.

Jean Beaufret nous avertit que nous n'avons pas accès à une connaissance véritable du monde de penser grec mais plutôt à sa romanisation. La culture romaine ferait écran sur certains éléments de la culture grecque.

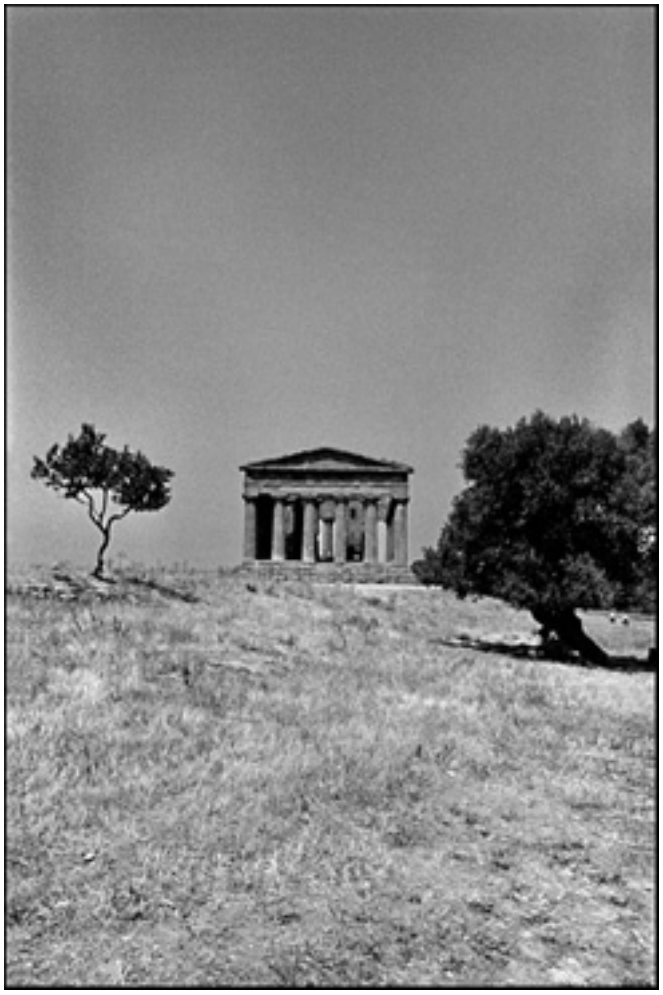
Et cela passe par la traduction de la langue.

Le philosophe consacre tout un chapitre d'un de ses livres à la traduction du terme grec *energeia* en latin *actus* (*Dialogue avec Heidegger, I, philosophie grecque,* Minuit, 1973*)*

« Actus » est lié au monde romain qui agit sur, qui impose son pouvoir, sa force, Alors que l'*energeia* grecque « agit » par la présence, en laissant apparaître, en laissant venir, en révélant. Il n'y a rien qui circule, qui passe entre les deux éléments, ou les personnes en présence. C'est ça le premier sens de *poïesis* : ce qui produit en laissant apparaître, laissant venir, en révélant. Par exemple quand le marbre rencontre la lumière du soleil ou le ruissellement de la pluie, cela va mettre en évidence, une « tendance », un « désir » de la matière-marbre :

> *« …étant blancheur, il ne "demande" aussi qu'à briller sous le soleil, ou, étant dureté, il ne "demande" enfin qu'à s'opposer à la pénétration de la pluie. » […]*
> *« L'œuvre d'art n'est pas l'imposition d'une forme à une matière inerte, mais plutôt l'éclosion corrélative d'un monde [techne] et d'une terre [phusis]; le temple n'est en lui-même que sur sa terre qui sans lui ne serait qu'un morceau de planète. La Grèce sans le temple serait, dit Focillon, un "lumineux désert", et non la manifestation proprement "poétique" de ce qu'elle est au plus profond d'elle-même. »*
> Jean Beaufret, *Leçons de philosophie 1*

> *« Le temple institue un monde qui fait paraître la terre » et réciproquement « c'est le paysage qui fait resplendir le temple »*
> Heidegger, *Chemins qui ne mènent nulle part*, cité par Jean Beaufret, *Leçons de philosophie 1*, Édition établie par Philippe Fouillaron, Seuil, Traces écrites, 1998, p.139, 143-144.



Jean Beaufret montre qu'en traduisant également le terme grec ποιουν (*poïoun*) par agent, *« donc y avoir introduit par avance le poussement de* l'agere *latin, c'est être sorti d'Aristote. Que fait donc le* ποιουν *? En réalité il ne "fait rien" ! Aristote dit : son œuvre consiste "à rendre semblable à lui le 'patient'". Loin de" pousser " quoi que ce soit, il amène plutôt vers lui ce qui en était primitivement distant. […] L' "œuvre", comme on dit, "vient". »*

Il y a là tout un travail à faire, pour repenser notre relation au cinéma, qui est de retrouver les sens fondamentalement grecs de *techne*, *poiesis*, travail qui a déjà commencé dans le cadre *d'Ouvrir le cinéma*.

Mais revenons à la pédagogie. En quoi sommes-nous concernés par une attention à un type de relation qui ne soit pas causal, à un mouvement qui ne relève pas du pouvoir, de la force mais d'une *energeia*, d'une dynamique, d'une mise en présence révélatrice ?

Notre système d'accès à la connaissance sépare traditionnellement la recherche de la transmission des savoirs. Même si de temps à autre, ici ou là, cet état de fait est battu en brèche, il demeure et se maintient tel que le décrivait Jean-François Lyotard, dans la *Condition post-moderne* (« écrit de circonstance », « rapport sur

le savoir dans les sociétés les plus développées » destiné au Conseil des universités auprès du gouvernement du Québec, publié au Seuil en 1979).

Spécialement en France (paraît-il), on a tendance à distinguer la production de savoir (réservé à la recherche) de la transmission (la tâche de l'enseignement). Traditionnellement, on enseigne ce qu'on sait et l'on transmet ce savoir. Traditionnellement donc, c'est une question de *vases communicants* (le mouvement comme *mobile*)

A la lumière de ce que nous avons repéré dans la pensée grecque sur la fonction de l'*energeia*, comme mouvement-dynamique, mouvement-rythme, révélant dans la présence, dans le moment de l'événement la *tendance*, le *désir* propre de la matière, est-il possible d'envisager, de *regarder* la vie de la classe habitée par cette *energeia* ?

Il est peut-être temps de quitter la « classe-machine » chère à Freinet qui, tout en nous obligeant à remettre en question notre système éducatif actuel, conserve la métaphore énergétique, thermo-dynamique, d'une chose qui agit en poussant.

Pouvons-nous envisager une « classe-révélateur » ? Quand la Pédagogie institutionnelle considère l'élève dans sa singularité de sujet, — sans le limiter à sa fonction d'acteur, d'agent au sein d'un groupe social —, cherchant à créer du collectif, ne peut-on pas dire que l'on renoue avec une certaine manière grecque ?

L'enseignement se met à marcher sur deux jambes : en transmettant (l'action), en *laissant venir* (pour ceux que le terme « révélation » pourrait effrayer) et permettre à l'élève de devenir ce qu'il est. Le débat d'il y a quelques années autour de « l'élèveaucentre » prend ainsi une autre tournure…

➥ Les liens entre l'atelier et la PI

À la cinquième séance, j'ai mis les élèves en présence d'images que beaucoup d'adultes estimeraient déconcertantes et refuseraient certainement de voir. Sur un écran déplié devant le tableau noir, ils ont visionné (vidéoprojection) les quarante premières minutes d'un essai filmique (*Etude 1*, 2002) que j'ai réalisé dans le cadre d'un travail du groupe *Ouvrir le cinéma*, à partir d'un questionnement autour de *Lumière/absence*. Ce film, composé de très longs plans séquences, s'ouvre par dix minutes d'un blanc *sonore* (j'ai fait un zoom dans un nuage depuis la fenêtre d'un appartement dans un petit bourg toscan, un matin de pluie).

Je n'ai pas vraiment eu le sentiment de prendre des risques car ce film me semblait assez bien « coller » avec la question de l'image telle que nous l'appréhendions, et dans la classe on a pu sentir, je crois, du *collectif*.

Ce film ne s'adresse pas exactement à un spectateur de cinéma tel que nous l'envisageons habituellement. J'ai donc « adapté » les conditions de la projection

à une situation de travail, avec des enfants de 10 ans, en classe. J'ai pensé qu'il fallait trouver le moyen de concentrer leur attention sur les images et les sons tout en leur faisant accepter, « corporellement », une immobilité obligée, due à la vidéoprojection en classe et non en raison du film qui réclame, au contraire, une certaine liberté de mouvement pour qui le regarde (un *voyant* plutôt qu'un *spectateur* ? mais ceci est une autre histoire…)

J'ai donc imaginé de leur proposer d'écrire, ou de dessiner, *en cours de projection*. Cela eut l'effet espéré : un grand calme, un grand silence dans la classe plongée dans la pénombre. De la concentration, de l'attention, de *l'energeia,* des appels de regards vers Jean-Charles quand la première feuille blanche distribuée se révélait insuffisante pour déposer les mots suscités par la proximité des images.

À ma grande surprise, ils réclameront le même dispositif pour les deux courts films montrés lors de la sixième séance : *Labirinto di vetri rotti*, réalisé en 2001, à partir de la « mise en espace » d'une œuvre de Claudio Parmiggiani, par le collectif (!?) « Artistes et Associés » et *Notes on the Circus*, de Jonas Mekas (1966).

Pour consulter les écrits et dessins des élèves :

http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/aucom-seance2.html
http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/aucom-seance5.html
http://ouvrirlecinema.org/pages/terrain/aucom-seance6.html

❒ Présentation de travaux d'élèves

Compte-tenu de la définition que Pierre Johan Laffitte retient pour la notion de « discours » (*« organisation transphrastique (…) rapportée à une ou plusieurs instances d'énonciation »*), il considère les dits et écrits des enfants (et des adultes) comme un *discours* *« quels que soient leurs formes et statuts (poiétique, analytique, symptomatique, etc.) »* dont *« la première caractéristique, est d'être une **organisation**, c'est-à-dire un tout structuré : il offre un cadre sémiotique permettant de recevoir, traduire et travailler le monde. Mais, seconde caractéristique, à la différence de la notion de langage qui est un universel anthropologique, le discours est ancré dans une dimension restreinte. Tout discours définit un champ particulier duquel dépendent paroles, faits et toutes autres manifestations émanant d'une subjectivité prise dans ce champ. Ce champ **singulier** concerne la production d'un discours aussi bien par un seul individu, que par une communauté ».*

Est-ce que tout ce qui a été produit par les élèves relève du discours ? Il me manque des *rencontres* que j'ignore encore pour construire quelque chose autour de cette question. Aujourd'hui, je *jette* les bases d'un travail à venir. Ce sont encore des notes. Je commence par repérer quelques fils… À suivre…

❒ ❒ Ce que les élèves ont produit

• De l'**écriture**

- Autour du rêve
- Autour des trois films : 1/organisé (c'est moi qui leur demande) pour *Etude 1* ; 2/spontané (au sens où ils ont décidé de répéter le dispositif) pour *Labirinto di vetri rotti* et *Notes on the Circus*.

• Des **dessins**

- Autour du rêve
- Liés à l'écriture lors du visionnage des trois films (il y en a très peu)

• De la **parole**

- La parole échangée a été constamment présente puisque cela a été la base de l'atelier : dialoguer, partager. À moi d'organiser ces échanges notamment dans le classement des mots au tableau.

❐ ❐ Ce qui est marquant dans les écrits des élèves

➥ Les élèves sont **attentifs** à la fois à ce qu'ils voient et entendent ainsi qu'à leur propre réaction. Rarement ils se contentent de décrire. Les moments de description sont intégrés à des moments de raisonnements, des expressions de sensations, d'autres, très mystérieuses, proprement poétiques, des souvenirs personnels, des rapprochements avec le travail en cours.

Cela nous rappelle que le vécu est un tout, pas fait, en principe, pour être découpé suivant les modalités de l'analyse. Le vécu n'est pas compliqué mais complexe.

Etude 1
De l'eau qui coule. Machine (bulldozer) qui passait. Des voitures et autres moyens de transport qui roulent sous la pluie. Le mariage de nos amis (sauf qu'il faisait beau). Le métro pour rentrer chez moi. Un avion (un hublot) (ou le train). Le musée. Une entrée (la tapisserie de la pièce est rouge). Ciel d'orage. Le tonnerre (une horreur pour s'endormir). mur non tapissé. Le mur est fragments, abîmé.

Etude 1
Ça me fait penser à un port où il y a des bateaux. Il y a des bateaux à moteur. Il y a aussi des mouettes.
J'ai envie de relier ça avec l'image. Il y a des cloches qui sonnent la mer s'éclate sur les rochers. Je crois aussi que des personnes parlent.

Etude 1
Nous entendons la cloche d'une église. Avec le son, je pense que nous sommes dans un port. Nous entendons un bruit d'eau, je pense que c'est la mer. L'écran est complètement vide, il a un fond blanc. Je pense que le bruit qu'on vient d'entendre est le départ d'un grand bateau à hélice. Car c'est ces hélices qui font le plus de bruit. Cela se calme. Nous entendons toujours les mouettes.
Un hydravion vient de partir. Le fond est toujours blanc, l'image toujours vide.
Un autre bateau vient de partir. La cloche d'une église sonne. Une voiture roule.
Un léger moteur de bateau. Nous entendons beaucoup la mer. Une voiture vient de passer. Elle a éclaboussé quelque chose. Nous entendons bien la mer. Une voiture vient de passer. Nous entendons les mouettes.

Etude 1
Les voitures
La pluie .....Le son de la ville en hiver
Les camions

Quand j'ai peur la nuit je vois une lumière et le noir
La mosquée où on prie
Le ciel noir de l'orage, un bout de soleil
A la campagne il y avait du carrelage et il y avait aussi la lumière du soleil

Les carreaux de la salle c'est comme chez moi
Quand je trottine mon cœur moyennement
La pizzeria mon restaurant préféré
La bougie était le moyen d'éclairer avant que la lampe (électrique) soit inventée.

➥ Les élèves intègrent notamment le **vécu de la durée** : ils ont conscience du rythme, de la façon dont ils vivent ce rythme. Leur perception se fait regard : ils notent les transformations qui s'opèrent dans les images, leur façon de réagir à ces transformations, ils découvrent un doute qui n'est pas anxiogène, mais naturel.

Dans la description d'un rêve
(…) soit des gouttes de sang, soit de l'herbe, soit des rayons lasers.

Labirinto
Cela le fatigue et il le montre par différents soupirs et arrêts. La combinaison est recouverte de ruban adhésif, son casque aussi. Il se fatigue beaucoup car ses coups de marteau deviennent moins puissants. C'est au bout de plusieurs coups que les vitres s'ébranlent alors qu'au début du « massacre » il en fallait qu'un seul. Les spectateurs se font moins nombreux. En réalité les gens sont couchés les mains sur les oreilles.

➥ Ils trouvent les mots pour dire des **expériences nouvelles** ou bien définir des situations dont ils ne possèdent pas encore le vocabulaire.

Etude 1
L'image est transparente à travers d'autres images.

Etude 1
Une pièce qui a un trou dans le sol. Nous ne cessons de bouger. On veut nous montrer le trou. Nous revoyons maintenant le trou. En fait, peut-être que ce que je crois être un trou n'est que l'éclairement du soleil.

Etude 1
Du carrelage
La lumière du soleil derrière des vitraux
Une ombre passe devant le vitraux et nous le rend visible

➥ Ils sont « sûrs » d'eux, **ils se font confiance**, cela ne les embarrasse pas de ne pas connaître le vocabulaire, ils n'ont pas honte de s'apercevoir qu'ils avaient mal vus, mal compris, ou mal interpréter, au contraire, on dirait que cela relève d'un certain plaisir. Du coup tout fait sens, même s'ils ne possèdent pas la signification. Ils sont ouverts à ce qu'ils voient. Il y a du désir. L'imaginaire et le symbolique semble circuler dans le collectif.

Etude 1
Une lueur bleue vient de traverser à plusieurs reprises l'écran. Je pense que c'est le ~~sol~~ ciel et la lueur ~~blanc resté le~~ Il y a une bouche d'égout qui donne sur la mer. Des personnes parlent en marchant sur le port. Je ne sais plus ce qu'est la chose que j'appelais « égout ».

Etude 1
La mer, les bateaux, les poissons, le ciel, le village, la cloche, les voitures, la pluie, les hélicoptères, des avions, les oiseaux, une usine, des piétons, un enfant qui tousse, des portes qui se ferment et qui s'ouvrent, une église, des tambours, des flaques d'eau.
La cloche me fait penser à la messe.
J'ai l'impression qu'un livre s'ouvre. Un aéroport, une personne qui rit, quelqu'un qui prend une photo, des personnes qui marchent, une personne qui a mal, une fenêtre, la pluie, un avion, quelqu'un qui regarde une église de l'intérieur.

Etude 1
je croirai que c'est une salle l'inconnu se recula il voit une fenêtre briller de plus en plus on voit toute la fenêtre, l'inconnu était époustouflé, dans une espèce d'eau quatre grosses bulles disparaissent, et revenir tout un rassemblement et les coups disparaissent l'inconnu se retrouve avec un ami l'ami lui sert a manger.

« Comment tout ce qui nous arrive devient une forme »

« …un des problèmes les plus intéressants dans l'œuvre de Pascal Convert : comment dans une œuvre d'art, ne pas s'épancher, ne pas raconter sa vie, ne pas faire toute une histoire avec ses affects, mais comment non plus ne pas croire être complètement détaché de tout…[…] comment produire une forme qui ait une intensité mais que cette intensité soit impersonnelle…

Voilà ! Tout l'enjeu de ça c'est d'essayer de voir comment se construit une œuvre intense : en tant qu'elle est intense, elle nous concerne, donc elle est fatalement anthropomorphe, elle parle du sujet, elle parle de notre histoire, de l'existence, de tout ce que vous voudrez ! mais elle est complètement impersonnelle. Voilà, c'est ça qui m'intéresse.

Ici, on touche à des problèmes, des grands enjeux, à mon avis, de la critique d'art, de l'esthétique aujourd'hui. C'est-à-dire comment échapper au dilemme de l'épanchement affectif d'un côté, qui souvent ne parle que de celui qui regarde et pas du tout de l'œuvre, — et il faut respecter l'œuvre, et comment dans un autre sens, toucher a ce qui a été nommé par des phénoménologues comme Erwin Strauss autrefois, ou même en France comme Henry Maldiney, la dimension pathique : pathique, pathos *mais le* pathos *non pathétique, le pathos des Grecs. Pathos, ça veut dire subir : le pathos dont parle Euripide quand il dit : nous devons apprendre par l'épreuve,* pathei mathos. *C'est çà l'enjeu : revenir à une sorte d'esthétique de l'empathie mais qui ne soit pas une empathie psychologique qui ne soit pas une empathie des souvenirs d'enfance ! de tout ce qui m'arrive ! dans ma vie ! mes histoires d'amour ! … ce qui compte, c'est comment tout ce qui nous arrive devient une forme. »*

Georges Didi-Huberman, philosophe, historien de l'art, interviewé par Alain Veinstein, dans l'émission de France-Culture, *Du jour au lendemain*, en 1999, à l'occasion de la publication de son petit livre consacré à l'œuvre de Pascal Convert, *La Demeure, la souche*, chez Minuit.

La lecture des propos de Georges Didi-Huberman laisse apparaître, met en évidence, il me semble, l'intensité des écrits des élèves, cités en extrait, plus avant.

Le travail, tel qu'il s'est déroulé pendant les six séances de l'atelier, a gardé, on pourrait dire, une certaine distance avec l'expression des affects et des goûts (même lors du travail à partir de « rendre visible un rêve ») qui n'ont pas été invités à s'exposer directement (l'atelier n'est pas orienté vers la « réception » émotionnelle des images), ni sollicités par des adresses aux élèves comme : « Avez-vous aimez ? » « Qu'est-ce qui vous a plu ? »

Il n'empêche que les enfants sont très « présents » dans ces textes écrits pendant les vidéoprojections. Devant des images qui affirmaient une certaine différence avec celles qui leur sont plus familières, ils ont accepté, sans rechigner, l'effort qu'elles leur demandait. Ils n'ont pas caché leur étonnement ni cet effort même, mais ils ne les ont pas rejetées.

Et donc, j'ai l'impression que dans ces écrits (il faudrait lire l'ensemble) ce qui est *arrivé* aux élèves pendant les vidéoprojections a *pris forme*. Sans le vouloir, un exercice banal d'écriture, a peut-être permis d'effleurer, de toucher, quelque chose qui aurait avoir avec l'art, quand on accepte la proposition de Georges Didi-Huberman, de l'envisager, du côté d'un « pathos non pathétique », débarrassé de tout psychologisme.

C'est à la fin de la sixième séance, après avoir visionné *Notes on the Circus* de Jonas Mekas que la question du goût est arrivée, de manière inattendue. Lorsqu'un élève a fait remarquer que tout de même, il préférait le cirque tel qu'il le voyait à la télévision. Alors, Jean-Charles, le maître, sortant de sa réserve habituelle, a affirmé haut et clair, qu'il considérait ce film comme un des plus beaux qu'il avait pu voir sur le cirque. La classe tout entière est restée étonnée, *pensive*. Cela n'a déclenché aucune effervescence, à grands renforts de « d'accord !» « pas d'accord ! », même si la discussion fut vive et alerte. Ils respectaient le jugement de goût de leur maître, lui reconnaissant son caractère absolument intime, même s'ils ne semblaient pas le comprendre. Ils étaient prêts pour un travail sur le goût et le jugement. L'atelier était terminé.

❒ Proposition : Enseigner *avec* le cinéma/enseigner le cinéma

La pratique de l'atelier « Au commencement était l'image », considéré à la lumière de la Pédagogie institutionnelle, suggère quelques propositions sur la possibilité d' « enseigner *avec* le cinéma ».

Tout d'abord, quelles sont les significations possibles de cette expression :

1. On peut enseigner en utilisant le **moyen** « cinéma » pour transmettre des connaissances qui font partie des programmes disciplinaires.

   Ainsi, quand un professeur d'histoire, fait visionner à ses élèves un film de reconstitution historique en rapport avec une période étudiée, ou un film documentaire, regroupant des témoignages sur un moment de l'histoire contemporaine.

   Ainsi un professeur de littérature qui va travailler l'adaptation à l'écran d'une œuvre littéraire.

   C'est une pratique qui a toujours existé, on peut en trouver des traces dès *le début* du cinéma. Les premiers congrès internationaux de la corporation, dans les années 1900, inscrivent dans leurs conclusions, la fonction pédagogique du cinéma comme moyen de connaissance.

2. « Enseigner *avec* le cinéma », peut s'entendre comme une introduction du cinéma (par la "théorie", par la "pratique"), en tant qu'expression artistique, qui va venir s'additionner aux objets ou disciplines faisant l'objet d'un enseignement ayant déjà trouvé sa place dans les programmes scolaires.

   On peut dire que les actions entreprises depuis une dizaine d'années relève de cette catégorie.

Praxis du cinéma

Je propose une troisième orientation à un « enseigner *avec* le cinéma », qui va plutôt alors être entendu comme un accompagnement au vécu, au quotidien de la classe, où le cinéma fait partie de ces sources d'énergies extérieures qui vont susciter d'autres activités, ou modifier des activités déjà existantes. Il ne va pas être seulement un moyen, un outil utilisé pour produire de la connaissance en histoire, en littérature, et même en histoire de l'art (faire connaître le cinéma en tant qu'art, produisant des œuvres d'art),

Il peut être un foyer d'énergie, dans toutes les significations du terme.

➥ Il peut devenir un **opérateur**, selon la signification et la fonction qui ont été reconnues à ce terme. Il va se trouver au cœur de la complexité de la machine-classe et contribuer à son fonctionnement général. Il va tout irriguer.

➥ Il peut aussi devenir un **révélateur**, si on le travaille dans une *poétique de la rencontre*.

En modifiant notre *angle de vue* pour approcher un objet, nous faisons apparaître un autre *visage* de cet objet. Le cinéma n'échappe pas à cette règle. Il faut donc reconsidérer le champ, le prisme de ce qu'on entend par « cinéma ». Un nouveau travail en perspective…

Paris, Juin 2005