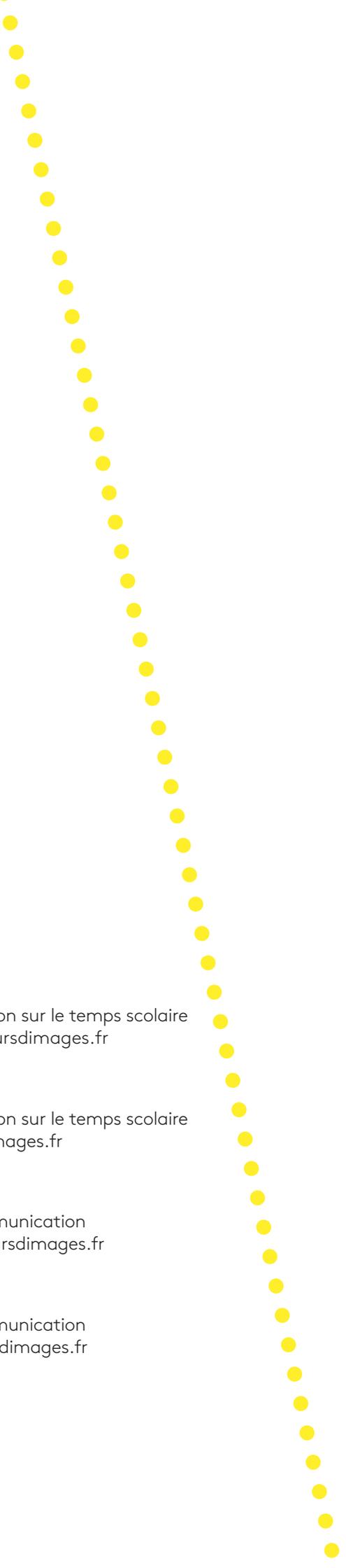


**20-22
NOV.**

**RENCONTRES
NATIONALES
2019**

QUE D'ÉMOTIONS !

**ÉCOLE ET CINÉMA
COLLÈGE AU CINÉMA**



Association Passeurs d'images

4, rue Doudeauville
75018 Paris | www.passeursdimages.fr
09 72 21 77 27

CONTACTS

Patrick Facchinetti

Délégué général de l'association Passeurs d'images
patrick@passeursdimages.fr



Anne Charvin

Chargée de mission sur le temps scolaire
anne@passeursdimages.fr

Amélie Delcros

Responsable administrative et financière
amelie@passeursdimages.fr

Olivier Demay

Chargé de mission sur le temps scolaire
olivier@passeursdimages.fr

Carol Desmurs

Chargée de mission sur le hors-temps scolaire
Carol@passeursdimages.fr

Santiago Hidalgo

Chargée de mission sur le hors-temps scolaire
santiago@passeursdimages.fr

Delphine Lizot

Chargée de mission sur le temps scolaire
delphine@passeursdimages.fr

Eva Morand

Chargée de mission sur le temps scolaire
eva@passeursdimages.fr

Christina Perez

Chargée de communication
christina@passeursdimages.fr

Hélène Philippi

Chargée de communication
helene@passeursdimages.fr

5 ÉDITO

6 PROGRAMME

9 TEMPS FORTS

22 **ALLER PLUS LOIN**
Textes de référence

22 « Même pas peur », Philippe Meirieu

26 « Émotion Cinéma », Caroline Renard

30 « Éducation et émotion(s) », Philippe Meirieu

35 « À la source éducative de l'art », Alain Kerlan

43 **BIBLIOGRAPHIE**

44 **INFORMATIONS PRATIQUES**

45 **REMERCIEMENTS**



INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu

Cinéma Le Palace
33, boulevard de la Motte
51200 Épernay



**Télécharger la liste
des participants aux Rencontres**
<http://bit.ly/3777glt>



25 ans d'École et cinéma 30 ans de Collège au cinéma, que d'émotions !

**« L'émotion nous égare :
c'est son principal mérite. »**

Cette citation d'Oscar Wilde pourrait être inscrite sur le fronton des dispositifs d'éducation au cinéma *École et cinéma* et *Collège au cinéma*.

Car ils permettent, oui, de s'égarer. De prendre des chemins de traverse. De sortir de l'école, du collège pour aller découvrir le lieu d'une expérience collective, ce lieu merveilleux qu'est la salle de cinéma, un lieu de concentration, un lieu de partage, qui va bien au-delà d'une simple pratique culturelle. Si l'on n'avait pas peur des mots, on dirait un lieu magique, au sens où ce qu'il s'y passe n'est pas toujours forcément explicable, nommable.

Pour s'égarer aussi dans des œuvres parfois plus grandes que nous, dans des rencontres inattendues, qui nous ébranlent, qui ouvrent nos horizons.

Mais pour s'égarer sans se perdre, les enfants, les jeunes, les élèves, ont besoin de balises, de lumières à suivre. Georges Didi-Huberman racontait la survivance des lucioles, comme de nombreux points de résistance, de lumière dans un monde parfois sombre.

Ces lucioles, c'est vous, coordinateurs du dispositif, salles de cinéma, enseignants et partenaires institutionnels.

Ces Rencontres nationales, nous les avons imaginées avec vous (et nous tenons à remercier sincèrement et chaleureusement l'ensemble des partenaires, dont les coordinateurs qui ont pris du temps pour élaborer avec nous le programme de cette année) et pour vous. Elles sont le fruit du désir très fort de partager avec vous un moment commun d'échanges, de réflexions, de découvertes.

Nous faisons le pari que passer ces trois journées ensemble, être émus ensemble, s'interroger ensemble, s'indigner ensemble – car cela est parfois nécessaire – constitue la base d'un réseau solide, ambitieux, plein d'élan et de ferveur.

Ces Rencontres sont aussi l'occasion de vous dire merci. Merci pour le travail extraordinaire que vous menez sur le terrain, merci pour votre engagement, merci pour toutes les découvertes, rencontres, émotions qui éclosent grâce à vous un peu partout en France.

Ensemble, aujourd'hui, réaffirmons qu'emmenner les élèves voir des films en salle de cinéma est un acte politique fort, un acte de citoyenneté, un acte de résistance. Car dans un monde où les fractures semblent s'accroître chaque jour, l'École est encore le lieu du pour tous. Car le cinéma est encore le lieu et l'art où peut s'inventer une façon d'habiter notre monde.

Serge Daney disait que le cinéma devrait refléter la possibilité d'être un humain sur terre. Olivia Rosenthal, Laurent Larivière et Pierre Salvadori, qui seront présents avec nous, portent des œuvres qui travaillent cette question en profondeur.

C'est à nous maintenant de porter cette ambition, cette conviction, que les œuvres sont des portes et des fenêtres à garder grandes ouvertes avant, peut-être, de faire tomber les murs.

Très belles Rencontres !

L'équipe de Passeurs d'Images
*Amélie, Anne, Carol, Christina, Delphine, Eva,
Hélène, Olivier, Patrick et Santiago*

MERCREDI 20 NOVEMBRE

9h30
12h

Réunion d'information des nouveaux coordinateurs École et cinéma et Collège au cinéma

ou

Matinée de formation dédiée aux enseignants du département et ouverte aux coordinateurs

Projection du film *La vallée des loups* (90 min) de **Jean-Michel Bertrand**, 2017 (entrée dans le catalogue *École et cinéma* à la rentrée 2020), suivie d'une intervention sur l'éducation artistique par **Philippe Quaillet**.

13h30
14h15

Passeurs d'images : enjeux, objectifs et perspectives de la coordination nationale des dispositifs *École et cinéma* et *Collège au cinéma*.

14h15
15h45

Conférence de Caroline Renard, enseignante-chercheuse à l'Université d'Aix-Marseille. L'émotion est une expérience à la fois singulière et partagée, « *une pénétration par un monde qui a perdu sa forme et qui n'est plus qu'un chaos de force* » dit Michel Guérin. À travers quelques exemples filmiques, nous verrons comment le cinéma réitère cette expérience et la déplace, la modifie, la dynamise, entretenant avec elle un rapport complexe, souvent paradoxal, mais si étroit que l'émotion pourrait être, comme l'a suggéré Samuel Fuller, une définition du cinéma.

16h
18h

Projection du court métrage *Les larmes* (26 min) de **Laurent Larivière**.

Lecture d'extraits d'*Ils ne sont pour rien dans mes larmes* d'**Olivia Rosenthal**.

Rencontre avec les auteurs, animée par **Anne-Sophie Lepicard**.

Les Larmes est un court métrage où **Olivia Rosenthal** joue le premier rôle et s'interroge sur pourquoi chaque vision des *Parapluies de Cherbourg* de

Jacques Demy déclenche chez elle une émotion qui la submerge.

Ils ne sont pour rien dans mes larmes est un recueil de textes répondant tous à une question : Quel film a changé votre vie ? Non pas le film préféré mais le film le plus marquant, celui qui s'est imprimé, celui qui a ému, bouleversé.

La rencontre avec les auteurs permettra d'échanger autour de leur travail et de s'interroger sur comment la rencontre avec une œuvre et les émotions qu'elle produit peuvent nous changer durablement.

18h **Signature d'Olivia Rosenthal.**

18h45 **Ouverture officielle des Rencontres nationales École et cinéma et Collège au cinéma** à l'hôtel de ville d'Épernay, En présence de **Christian Demongin**, adjoint au Maire en charge des affaires culturelles de la ville d'Épernay, **Julien Neutres**, directeur de la création des territoires et des publics au CNC, **Patrick Brouiller**, dirigeant et programmateur du Palace et **Denis Darroy**, vice-président de l'association Passeurs d'images

20h30 **Projection** du film *Petit pays* (111 min) d'Eric Barbier : avant-première proposée par le cinéma Le Palace.

22h30 **Buffet des régions.**

Le Hall du Palace accueillera des **travaux d'élèves** du premier et du second degré travaillant dans le cadre de résidences d'artistes. Des productions audiovisuelles, des parcours sonores, des productions plastiques en lien avec la thématique des émotions seront **exposés durant les trois journées** des Rencontres nationales.

JEUDI 21 NOVEMBRE

8h30 Accueil café.

9h Présentation de la journée.

9h30 12h **Ateliers**

12h 12h30 **Échange avec Julien Neutres**, directeur de la création des territoires et des publics au CNC et les coordinateurs des dispositifs.

12h30 14h Déjeuner pris en commun.

14h 16h Masterclass de **Pierre Salvadori**, cinéaste.
Pierre Salvadori viendra nous parler de son travail de cinéaste dans lequel la question de la comédie tient une place particulière. Il abordera les singularités de l'émotion « rire » et les procédés mis en œuvre pour la provoquer, mais aussi la dimension politique qui, dans son cinéma, y est intimement liée.

16h 16h15 Intervention de **Carole Desbarats**, vice-présidente de l'association Les Enfants de cinéma

16h15 17h30 **Échanges** entre les coordinateurs territoriaux et *Passeurs d'images*, coordination nationale.
Échanges autour des dispositifs *École et cinéma* et *Collège au cinéma* avec le **ministère de l'Éducation nationale**, le **ministère de la Culture** et le **CNC**.

17h30 19h **Table ronde** : Le cinéma de patrimoine dans les dispositifs d'éducation au cinéma : quel dialogue avec le cinéma contemporain ? Quels enjeux dans un cadre pédagogique ? Comment le faire découvrir, le partager ?

19h30 **Projection** du film *La bataille d'Alger* (121 min) de **Gillo Pontecorvo**.

21h30 **Dîner** des dispositifs et soirée festive.

VENDREDI 22 NOVEMBRE

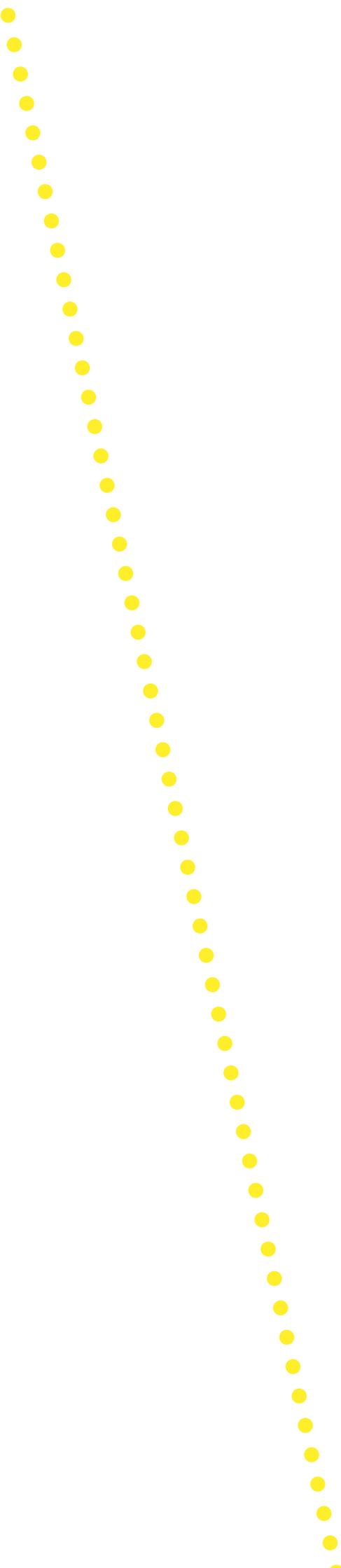
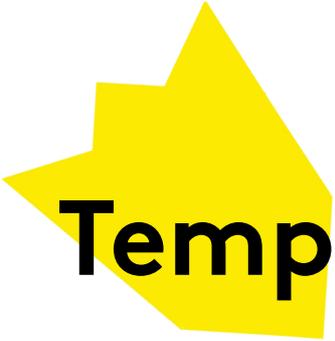
9h 12h **Salle 1** : **Projection** de *La jeune fille au carton à chapeau* (70 min) de **Boris Barnet** en présence de classes d'école élémentaire suivie d'une intervention et d'un débat avec **Claudine Le Pallec Marand**.

Salle 2 : **Projection** des *Ascensions de Werner Herzog* (75 min) en présence de classes de collégiens suivie d'une intervention et d'un débat avec **Xavier Grizon**, coordinateur *Collège au cinéma* en Seine-Saint-Denis (Cinémas 93).

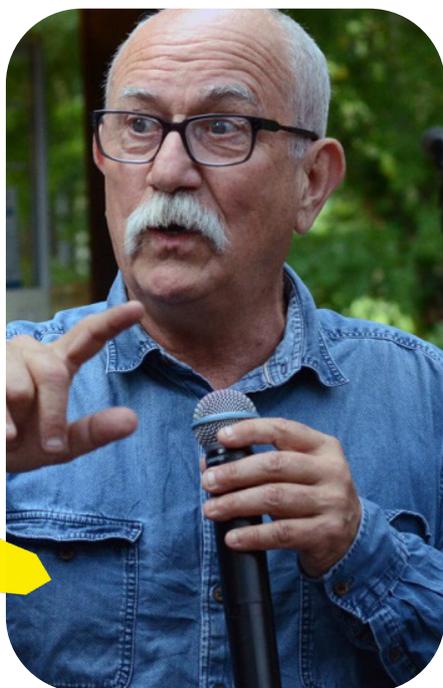
12h 15h **Déjeuner/forum d'échanges** entre coordinateurs.

15h15 16h15 Présentation du projet européen *Cinarts* par la *Cinémathèque de Bologne* (Italie) et *Passeurs d'images*. **Enrica Serrani**, responsable de la formation et des projets européens au sein de la Cinémathèque, viendra nous présenter les activités et ressources de ce lieu unique de la cinéphilie ainsi que ses projets en cours, comme celui de l'élaboration d'une plateforme européenne destinée aux enseignants : « Cinarts ».

16h15 16h30 **Clôture** des Rencontres nationales.

A vertical dotted line of yellow dots on the left side of the page, starting from the top and ending near the bottom.A yellow starburst graphic with several points, positioned behind the text.

Temps forts



9h30
12h00

INTERVENTION

PHILIPPE QUAILLET est militant de l'éducation populaire (groupe cinéma de la Ligue de l'Enseignement) et s'est beaucoup consacré au cinéma auquel les enfants ont droit, notamment à travers les films d'animation et les films documentaires. Membre du Groupe Jeune public de l'Association française des cinémas art et essai (AFCAE) et du conseil d'administration de l'Association française du cinéma d'animation (AFCA), cet ancien éducateur a mené son chemin comme animateur cinéma pendant 30 ans, de Grenoble à Marmande en passant par Auch, au gré de rencontres décisives et d'amitiés indéfectibles (Gérard Lefèvre, Christian Richard, Denis Gheerbrant et son film *La Vie est immense et pleine de dangers*, Laurent Chevalier et son film *L'enfant noir*, Jean-François Laguionie...) avant une retraite de passionné du cyclotourisme et des vignobles, qui prend l'allure d'un tour de France des cinémas de proximité à la rencontre des publics (cours sur Flaherty à la P'tite Unipop à Pessac, etc.). Il est actuellement membre du CA de Gindou Cinéma.



14h15
15h45

CONFÉRENCE

CAROLINE RENARD est maîtresse de conférences en études cinématographiques à l'université d'Aix-Marseille où elle dirige le département des Arts. Elle y enseigne l'histoire et l'esthétique du cinéma. Ses publications portent sur le cinéma comme forme à penser et sur les mutations des formes filmiques à l'ère des dernières technologies. Elle a coordonné la publication de deux ouvrages collectifs (*Images numériques ?*, PUP, 2014 / *Wang Bing, un cinéaste en Chine aujourd'hui*, PUP, 2014) et publié une quarantaine d'articles.

© Christophe Brachet



16h
18h

PROJECTION

LAURENT LARIVIÈRE est à la fois réalisateur et scénariste. Il a réalisé six courts métrages dont *J'ai pris la foudre* et *Les Larmes*, en collaboration avec l'écrivaine Olivia Rosenthal. Son premier long métrage, *Je suis un soldat*, a notamment été présenté en sélection officielle du Festival international du film de Cannes Un certain regard en 2015.

En tant que scénariste, il a travaillé avec François Decodts et Frédéric Mermoud sur *Sirius*, un unitaire pour Arte et la TSR ; a collaboré au film d'Elsa Amiel *Pearl*, présenté aux Venice Days de la Mostra de Venise 2018 ; et a coécrit *Au Sud*, le prochain film de Lionel Baier. Son deuxième long métrage, *Joan Verra*, est en cours de financement.

© Ulf Andersen / Aurimages-AFP



LECTURE

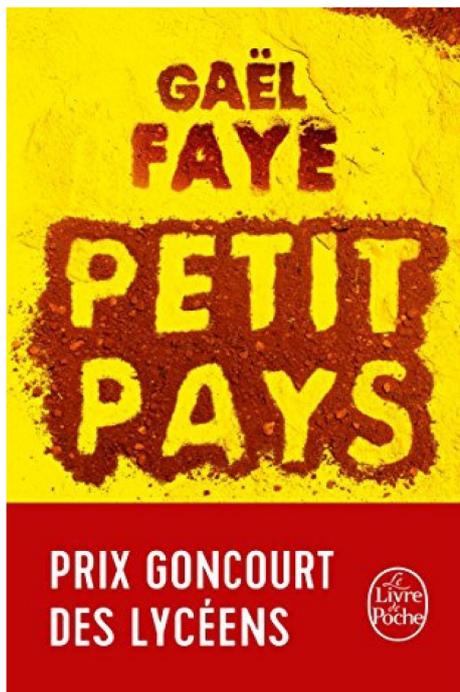
OLIVIA ROSENTHAL a publié une douzaine de récits dont *Mécanismes de survie en milieu hostile* (Verticales, 2014) et *Éloge des bâtards* (Verticales, 2019). Elle a reçu le prix Wepler Fondation-La Poste pour *On n'est pas là pour disparaître* (Verticales, 2007) et le prix du Livre Inter pour *Que font les rennes après Noël* (Verticales 2010). Elle pratique la lecture à haute voix, la pièce sonore, la performance, écrit pour le théâtre et le cinéma, et fait diverses interventions écrites (affichages et fresques) dans l'espace public, autant de manières pour elle de renouveler les formes que peut prendre la littérature. Elle a créé et dirige un master de création littéraire à l'université Paris 8.



ANIMATRICE

ANNE-SOPHIE LEPICARD a été coordinatrice de *Collège au cinéma* dans le Val-de-Marne et programmatrice du festival Ciné junior pendant dix ans. Autrice de plusieurs courts métrages et de documentaires pour France Culture et Arte radio, elle travaille désormais en indépendante à la transmission des mots, des images et des sons. Elle coanime également régulièrement une chronique sur l'enfance et le cinéma pour l'émission *Écoute ! Il y a un éléphant dans le jardin* sur Radio Aligre.

MERCREDI 20 NOVEMBRE



20h30

PROJECTION *Petit Pays*

RÉALISATEUR : ÉRIC BARBIER

ACTEURS : JEAN-PAUL ROUVE, DJIBRIL VANCOPPENOLLE, ISABELLE KABANO ET DELYA DE MÉDINA

SORTIE LE : 18 MARS 2020

PRODUCTION DÉLÉGUÉE : JERICO

EXPORTATION / VENTE INTERNATIONALE : PATHÉ FILMS

COPRODUCTIONS : PATHÉ FILMS, FRANCE 2 CINÉMA

DISTRIBUTION FRANCE : PATHÉ FILMS

SYNOPSIS

Gabriel, dix ans, vit dans un confortable quartier d'expats au Burundi, son "petit pays". Gabriel est un enfant normal, heureux, insouciant et vivant des aventures avec ses amis et sa petite sœur. Puis, en 1993, les tensions au Rwanda voisin débordent, menaçant sa famille et son innocence.

ATELIER n°1

Comment permettre aux enfants en situation de handicap de bénéficier des dispositifs d'éducation au cinéma ?

Atelier conçu en partenariat avec l'association Retour d'images. Projection de *Taris roi de l'eau* (10 min) de Jean Vigo, court métrage audiodécrit. En présence de Delphine Harmel, experte en accessibilité; Jean-Julien Chervier, réalisateur. Présentation de différentes actions de sensibilisation à l'audiodescription et au sous-titrage pour sourds et malentendants par **Jérôme Descamps** du Blackmaria, Pôle régional d'éducation aux images Champagne-Ardenne et **Sylviane Pinto** du service de la diffusion culturelle au CNC.



JEAN-JULIEN CHERVIER

Après avoir étudié les sciences de l'art à la Sorbonne, Jean-Julien Chervier a collaboré à plusieurs scénarios pour le cinéma et la télévision et réalisé des courts métrages et un long métrage. Il a animé des émissions de radio sur le 7^e Art, exercé comme lecteur et programmateur et dirigé des ateliers d'écriture audiovisuelle. Formé il y a trois ans à l'audiodescription, il a participé à l'accessibilité d'une trentaine de films et opéras.



DELPHINE HARMEL

a développé son expertise en accessibilité au sein de grandes institutions culturelles et participe à de nombreux projets d'édition adaptée sur des supports variés (livres tactiles, contenus web et multimédia...). Cinéphile aujourd'hui non-voyante,

elle a suivi avec intérêt le développement de l'audiodescription pour les spectateurs déficients visuels. Particulièrement soucieuse de la qualité des audiodescriptions, elle s'est formée à l'INA pour acquérir les compétences propres à l'écriture et à la réalisation de la version audiodécrite d'un film. Aussi, sollicitée par différents laboratoires de postproduction, elle collabore régulièrement avec de nombreux auteurs audiodescripteurs pour la relecture de leurs textes.

Forte de son expérience dans ce domaine, elle anime des ateliers pédagogiques, conçoit des séances de sensibilisation et intervient lors de formations.

Depuis 2017, aux côtés de professionnels de l'audiodescription, elle accompagne le CSA dans sa réflexion sur les bonnes pratiques et l'évaluation.

ATELIER n°2

Quelles initiatives mener pour réaffirmer le rôle de la salle de cinéma comme véritable partenaire culturel ?

Cet atelier proposera d'échanger sur les bonnes pratiques et d'amorcer une réflexion collective autour de questions liées à la salle de cinéma : comment créer des liens plus étroits entre les enfants et les salles de cinéma de proximité en permettant qu'ils y retournent après les projections des dispositifs ? Sur quelles personnes et outils s'appuyer (enseignants, parents) ? Comment mettre en valeur le travail réalisé en classe, productions artistiques ou littéraires, dans la salle de cinéma en fin d'année ?

animé par **Éléonore Magnin**, coordinatrice cinéma *École et cinéma* et *Collège au cinéma* (Aisne) et **Mélissa Chevalier**, coordinatrice cinéma (Landes).

ATELIER n°3

Atelier de pratique artistique avec l'association Télé Centre Bernon (TCB)

Loin des images numériques et de leurs batteries de filtres prémâchés, redécouverte des joies de la « vidéo brute » et de la régie d'effets spéciaux en signal analogique, un monde inconnu pour les élèves. Un atelier du « faire » qui revisite un pan d'histoire des faiseurs d'images animées.

animé par **Christophe Guillaume**, animateur technicien de l'association Télé Centre Bernon.

ATELIER n°4

Avant la séance : comment introduire les séances des dispositifs ?

Cet atelier se concentrera sur la présentation de la séance et des films avant la projection en salle : quel travail préparatoire en classe, quelle présentation dans la salle de cinéma, quelles propositions par les coordinations départementales et par la coordination nationale (pastilles, lettres aux jeunes spectateurs, première séquence) ?

animé par **Candice Roussel**, coordinatrice cinéma *École et cinéma* (Puy-de-Dôme) et **Eva Morand**, chargée de mission temps scolaire, Passeurs d'images.

ATELIER n°5

Comment outiller les coordinations pour aider les enseignants à faire face aux films les plus résistants ?

En reprenant le terme imaginé par Catherine Tauveron pour la littérature jeunesse (textes résistants) et en réaffirmant à sa suite que l'intérêt d'une œuvre réside dans sa capacité à nous résister et, donc à nous rendre pleinement acteur, l'atelier permettra de chercher ensemble quels leviers mettre en œuvre pour aider parents, enseignants, partenaires à passer au-dessus de leurs réticences face à des films justement « résistants ».

animé par **Claire Frayssignes**, coordinatrice éducation nationale *École et cinéma* (Hauts-de-Seine).

ATELIER n°6

Comment réaffirmer les fondamentaux des dispositifs d'éducation au cinéma ?

Les coordinations se confrontent de plus en plus à une méconnaissance ou à des réticences quant à ce qui fait le fondement même des dispositifs. Choix des films, formations, autant d'éléments qui trouvent sur le terrain – que ce soit du côté des familles, des enseignants ou des inspecteurs – des résistances de plus en plus grandes. Aujourd'hui encore, organiser des temps de sensibilisation autour de ces fondements reste un enjeu primordial. L'atelier permettra d'échanger autour de cette question, de cerner les nœuds le plus finement possible et de chercher ensemble des manières de les dénouer.

animé par **Anthony Rodier**, coordinateur cinéma *École et cinéma* et *Collège au cinéma* (Creuse) et **Olivier Demay**, chargé de mission temps scolaire, Passeurs d'images.

ATELIER n°7 Une pédagogie de l'intime ?

Comment travailler avec les élèves les émotions ressenties en salle, qui relèvent par nature de l'intime ? Et si le film suscite d'autres émotions que celles qui avaient été envisagées par les accompagnants, professeurs, médiateurs ? Quelles stratégies pédagogiques peuvent favoriser le partage des émotions entre les élèves ?

animé par **Mathieu Rasoli**, conseiller pour le cinéma et l'audiovisuel à la DAC de Versailles et **Carol Desmurs**, chargée d'éducation aux images à la coordination nationale Passeurs d'images.

ATELIER n°8 Linfraviolet, situation pratique : atelier ciné- danse Gesticul(anim)é, l'atelier qui fait danser les spectateurs

Partant du film *Orgesticulanismus* de Mathieu Labaye, les intervenants proposeront une exploration de la réalité virtuelle (VRavatar) et des jeux de perception autour de la métamorphose des corps. Entre cinéma d'animation et arts de la danse, l'atelier proposera d'expérimenter une approche sensible du cinéma comme source de création collective et éphémère. Cet atelier, imaginé pour un public d'adolescents, sera ici proposé pour les stagiaires qui, après avoir été « mis en situation », pourront échanger avec ses concepteurs.



CÉLINE RAVENEL est fondatrice de Linfraviolet. Elle a étudié le cinéma, l'art et la commu-

nication et entre dans la vie active comme truquiste dans une société de postproduction parisienne. Elle travaille ensuite plus de 10 ans en tant que directrice artistique du Festival Ciné-Jeune de l'Aisne sur la question de l'éducation à image, du développement du public et de la diffusion du cinéma jeune public en milieu rural et au niveau européen, et préside le réseau professionnel européen ECFA. En parallèle, elle rencontre l'improvisation par le corps, la performance et le contact improvisation par Julie Nioche, et se forme à la danse contemporaine, au contact improvisation et à la technique Alexander. Elle développe les activités de Linfraviolet autour de l'art du mouvement autour des images animées et des corps en mouvement. Elle crée ainsi des performances participatives, des sessions d'éveil corporel et cinématographique pour

les enfants-parents. Elle collabore avec différentes structures culturelles : cinéma opéra, médiathèques, SaintEx, L'Echangeur, bibliothèque départementale, RAM, etc.



PIERRE RAHOLA est chargé de la médiation des nouvelles technologies au Labo de SaintEx depuis

2008, à travers des ateliers, des cours et de l'accompagnement de projets artistiques. Depuis quelques années, le Labo s'est orienté vers la réalité augmentée, la réalité virtuelle et le Game Design comme outils de création. Il conçoit le projet d'atelier VRavatar qui est une série d'exemples d'expériences possibles à travers la combinaison d'un casque VR (HTC Vive) et d'une kinect permettant à des personnes environnant l'utilisateur de VR d'interagir avec lui par leur présence.

ATELIER n°9

Le photogramme comme outil pédagogique

CinAimant, un jeu pédagogique développé par TiltCinémas du Sud, autour des films *Jiburo* et *La petite vendeuse de soleil*.

Mes yeux parlent à mes oreilles, un jeu développé par la coordination *École et cinéma* du 93. Après la présentation de ces jeux, les participants pourront les expérimenter et échanger autour des différentes possibilités d'accompagnement pédagogique qu'ouvre l'utilisation des photogrammes.



BRUNO BLANCHE

est conseiller pédagogique en arts plastiques et coordinateur

départemental des dispositifs *École et cinéma* et *Ma Première Séance* auprès de la DSDEN de Seine-Saint-Denis.

Par ailleurs, titulaire d'un master arts, spécialité danse de l'université Paris VIII, il intervient régulièrement au Centre national de la danse (Pantin) et à l'Opéra national de Paris notamment dans le cadre de la formation au diplôme d'État de professeur de danse. Dans ce cadre, il a publié différents articles sur la recherche en danse et la danse à l'école.



SARAH GÉNOT

Après des études en cinéma documentaire, Sarah Génot a travaillé dans

quelques festivals et sur des tournages. Elle a été longtemps animatrice et programmatrice jeune public en salle de cinéma et rédactrice et membre du comité de sélection pour Beshi jusqu'à début 2019. Elle est aujourd'hui chargée d'actions éducatives à Cinémas 93. Elle est également membre fondatrice du collectif Les Doigts dans la prise.



SYLVIE MATEO

enseigne depuis 30 ans dans des quartiers d'éducation prioritaire à Marseille.

Elle découvre l'intérêt du cinéma montré aux enfants et l'éducation à l'image dans les années 90. Elle conçoit l'outil CinAimant en 2010 durant sa formation d'enseignante spécialisée auprès d'élèves en très grande difficulté scolaire. Elle est titulaire d'une licence de lettres modernes, d'un diplôme universitaire de français langue étrangère et d'un master arts en recherches cinématographiques.

ATELIER n°10

Les outils d'accompagnement pédagogiques nationaux : quel avenir ?

Cet atelier proposera à ses participants de mener une réflexion collective sur les besoins et les envies concernant les documents pédagogiques d'accompagnement. Nanouk, carte postale, fiche élève, dossier pédagogique, chaque outil sera brièvement présenté puis discuté, donnant l'occasion aux coordinateurs *École et Collège*, dans la dynamique des concertations régionales, de consacrer un temps de travail à ce sujet.

animé par **Anne Charvin**, chargée de mission temps scolaire, Passeurs d'images et **Patrick Facchinetti**, délégué général de Passeurs d'images.



© Rudy Walks pour Télérama

14h
16h

MASTERCLASS

PIERRE SALVADORI est né en le 8 novembre 1964. En 1982, il suit des cours d'art dramatique théâtre chez Jacqueline Chabrier. En 1983 il fait ses débuts dans le stand-up sur différentes scènes parisiennes. En 1989, Pierre Salvadori rédige son premier scénario qui deviendra quatre ans plus tard *Cible émouvante*. Il collabore depuis 1990 avec Philippe Martin (Les films Pelléas) qui a produit tous ses films.

FILMOGRAPHIE

- 2018** *En liberté !*
- 2014** *Dans la cour*
- 2010** *De vrais mensonges*
- 2006** *Hors de prix*
- 2003** *Après vous...*
- 2000** *Les marchands de sable*
- 1998** *Comme elle respire*
- 1997** *L'@mour est à réinventer* (court métrage)
- 1995** *Les apprentis*
- 1993** *Cible émouvante*
- 1992** *Ménage* (court métrage)



ANIMATRICE

RAPHAËLLE PIREYRE est chargée de programmation à Images en bibliothèques. Critique, elle collabore régulièrement avec la revue de courts métrages Bref. Elle intervient sur les dispositifs scolaires lors de formation pour les enseignants et rédige des documents pédagogiques sur les films au programme.



17h30
19h

TABLE RONDE

Le cinéma de patrimoine dans les dispositifs d'éducation au cinéma

LAURENT CANTET

Après des études de photographie à Marseille, Laurent Cantet entre à l'IDHEC en 1984. À sa sortie, il travaille comme chef-opérateur sur des courts métrages, avant d'en tourner deux lui-même, dont *Tous à la manif* (Prix Jean Vigo 1995). En 1999, il réalise *Les Sanguinaires*, dans le cadre de la collection ARTE « 2 000 vu par... », puis *Ressources humaines*, César du Meilleur Premier Film. Suivent *L'Emploi du temps* et *Vers le Sud*, avant la consécration d'*Entre les murs*, d'après le roman de François Bégaudeau, Palme d'or à Cannes en 2008. Il tourne ensuite son premier film à l'étranger, *Foxfire : Confessions d'un gang de filles*, d'après le roman de J.C Oates. Après *Retour à Ithaque !* (2014), il réalise *L'Atelier* présenté à Un Certain Regard à Cannes en 2017. Il est Président de l'association Passeurs d'images.

SARAH LOGEREAU enseigne les lettres modernes et le cinéma-audiovisuel au lycée Romain Rolland d'Ivry-sur-Seine en région parisienne. Titulaire d'un DEA de littérature et d'un master recherche en études cinématographiques, elle a conduit de nombreux projets pédagogiques autour de l'éducation au cinéma.

MARC OLRY

Après une licence de cinéma à la Sorbonne Nouvelle et après avoir travaillé dans une salle de cinéma (Le Max Linder, Paris 9^e), Marc Olry a commencé à travailler sur les plateaux de cinéma au début des années 90. D'abord stagiaire régie et longtemps assistant réalisateur pour changer de cap en 2015 et devenir accessoiriste sur des longs métrages. Cinéphile, parallèlement à son métier de technicien de cinéma, il anime depuis 2009 sa société de distribution, Lost Films, qui ressort chaque année en salle un classique du cinéma.

ANTHONY RODIER coordonne depuis 2005 les dispositifs *École et cinéma* et *Collège au cinéma* en Creuse pour la Ligue de l'enseignement de Nouvelle-Aquitaine, ainsi que *Lycéens et apprentis au cinéma* sur l'académie de Limoges pour l'association de salles de cinéma ACREAMP. Après avoir accompagné le festival du court métrage de Clermont-Ferrand durant une saison et travaillé dans un cinéma art et essai de la ville, il est depuis 15 ans missionné pour assurer la logistique des trois dispositifs historiques d'éducation à l'image cinématographique et organise et assure directement plus d'une centaine d'interventions en classes chaque année. Au-delà, son expertise du terrain et son cursus universitaire d'analyse de l'image sont mis à contribution pour animer des formations enseignants, participer à des jurys cinéma de l'Éducation nationale et rejoindre régulièrement les instances nationales de concertation sur ces sujets.

ENRICA SERRANI

Après un cursus en études cinématographiques, Enrica Serrani a débuté sa collaboration avec la Cineteca di Bologna en 1999. Elle y a la charge de l'organisation d'événements et de rencontres dans le cadre du Festival Il Cinema Ritrovato et a assuré successivement diverses missions. Depuis 2001, elle est coordinatrice de l'Ipotesi Cinema, l'école de cinéma d'Ermanno Olmi. De 2005 à 2012, elle a été responsable du bureau de la commission cinématographique de la municipalité de Bologne, accueilli par la cinémathèque. Et depuis 2012, elle est responsable des projets européens au sein du département de la formation professionnelle de la Cineteca di Bologna.

JEUDI 21 NOVEMBRE



19h30

PROJECTION
La bataille d'Alger

RÉALISATEUR : GILLO PONTECORVO

ACTEURS : JEAN MARTIN, BRAHIM HAGGIAG, YACEF SAADI

SORTIE LE : 21 OCTOBRE 1971

SOCIÉTÉS DE PRODUCTION : IGOR FILM, CASBAH FILM

SYNOPSIS

En 1957, en Algérie, le peuple, soutenu par le FLN, se révolte contre l'occupant français. Des deux côtés, des méthodes extrêmes sont utilisées : la torture par l'armée française et le terrorisme par les Algériens en révolte contre le pouvoir en place. La guerre n'épargnera personne. Dans le quartier de la Casbah d'Alger, un ancien délinquant, Ali La Pointe, refuse de stopper le combat, même quand la situation semble désespérée. De son côté, le colonel Mathieu essaye tant bien que mal de mener sa mission, quitte à utiliser des moyens drastiques...



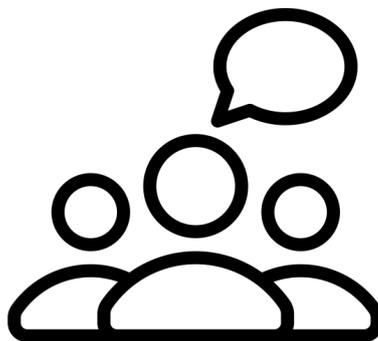
9h
12h



PROJECTION(S)

CLAUDINE LE PALLEC MARAND est docteure en cinéma et enseignante à l'université Paris 8 Saint-Denis, à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle et à l'Université d'Amiens. Elle n'est pas une artiste mais une pédagogue qui aime à penser qu'il est possible d'accompagner toutes les générations dans la perception des images de cinéma pour donner voix aux regards et partager ses émotions. Elle anime également de nombreux ciné-clubs. En 2016, elle a publié dans la collection « Côté films » des éditions Yellow Now (Marcos Uzal/Emmanuel d'Autreppe) une monographie de film qui est aussi un essai : « *Anatomie d'un rapport de Luc Moullet et Antonietta Pizzorno. Du bon usage cinématographique du MLF et du porno* ». Ses recherches portent sur l'histoire de la représentation cinématographique de la différence des sexes et des identités sexuées. Elle intervient dans le cadre des dispositifs d'éducation à l'image depuis plus de quinze ans dans plusieurs départements et régions de France et plus particulièrement en étroite collaboration avec l'Acap (Région Hauts-de-France), l'Acrif (Île-de-France), les DDLP, Écrans VO (95) et le Forum des images (Paris).

XAVIER GRIZON est chargé de mission actions éducatives à Cinémas 93 et enseignant à la Sorbonne Nouvelle (Paris 3), diplômé d'un master 2 en littérature, cinéma et sciences humaines à l'université Paris-Diderot, et est en charge depuis 2001 des actions éducatives au sein de l'association Cinémas 93, association rassemblant 23 cinémas publics et associatifs en Seine-Saint-Denis. Cinémas 93 place l'éducation à l'image au cœur de son projet avec la coordination de dispositifs nationaux et départementaux et développe en outre un grand nombre de projets transversaux créant du lien entre les artistes, les publics et les salles de cinéma. Passionné par la transmission du cinéma et la pédagogie active, Xavier Grizon s'intéresse tout particulièrement aux approches ludiques et collaboratives. Il a notamment participé aux premières expérimentations du logiciel Lignes de temps (Centre Pompidou) ou à la création de L'Atelier cinéma (CNC). Il est également chargé de cours à l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3 où il enseigne « la conception de projets de médiation culturelle ».



12h
15h

FORUM D'ÉCHANGES

Ce forum d'échanges sera l'occasion de partager autour de sujets variés. Suite à un questionnaire, plusieurs thématiques ont émergé.

Chaque table se verra attribuer un thème. Étant donné le grand nombre de participants, un même thème pourra être attribué à plusieurs tables.

Vous aurez 45 minutes pour discuter de chaque thème. À la fin du temps imparti, il faudra changer de table pour rejoindre un autre groupe selon le thème choisi.

Au cours de ce forum d'échanges, vous devriez pouvoir participer à deux ou trois sujets d'échanges.

THÉMATIQUES

(les couleurs correspondent aux couleurs des papiers crépons)

1. Avenir et évolution des dispositifs École et cinéma et Collège au cinéma (marron).

2. L'expérimentation nationale École et cinéma – Maternelle et les différentes actions développées en direction du très jeune public dans les territoires (vert).

3. Synergies temps scolaire, périscolaire et hors-temps scolaire (bleu).

4. Le rôle des coordinations départementales, les partenariats avec les collectivités (rose).

5. La gouvernance des dispositifs : comités de pilotage/comités de sélection des films/comités de réflexion (rouge).

6. La formation des enseignants et des médiateurs des salles de cinéma partenaires. L'importance des prévisionnements (orange).

7. Le rôle des salles associées, les réseaux de salles de cinéma et leur implication dans les dispositifs scolaires (jaune).

8. Les ateliers de pratique artistique (noir).

9. Évaluation, valorisation et communication autour des dispositifs scolaires (blanc).



15h15
16h15

PROJET EUROPÉEN CINARTS

Projet européen d'éducation au cinéma, pour la création à l'échelle européenne d'une plateforme en ligne destinée aux élèves du primaire et du secondaire, qui permettra de lier œuvres de cinéma et celles d'autres domaines artistiques, à partir d'entrées thématiques.

Porté par la cinémathèque de Bologne, le projet a débuté fin 2018 et durera 2 ans. Passeurs d'images, au titre de la coordination nationale des dispositifs, en est partenaire pour la France.

Le projet vise à développer un outil web à la disposition des élèves, des enseignants et des éducateurs, interface explorant les multiples relations entre le cinéma et les arts visuels (telles la peinture, la photographie, l'architecture) qui nourrissent l'imaginaire artistique de notre siècle.

Un comité scientifique international de personnalités issues du réseau des partenaires élabore une approche pédagogique spécifique sur les arts visuels, utilisant à la fois les ressources du patrimoine cinématographique préservé par les archives cinématographiques européennes et les films contemporains européens. Leurs hypothèses sont ensuite testées dans les classes, lors de « focus groups » allant des écoliers aux lycéens.

La plateforme proposera ainsi des extraits de toute l'histoire du cinéma, accompagnés d'un matériel pédagogique complet et d'informations reliant les films à d'autres œuvres d'arts visuels. Naissance du cinéma Impressionnisme et cinéma Histoire de l'art et ses influences contemporaines sur les films... Une approche qui permettra d'étudier des sujets spécifiques concernant la relation entre le cinéma et les autres arts, à aborder en classe. Une relation qui ne se limite pas à l'emprunt de différents langages artistiques, mais qui est plutôt une interconnexion donnant forme au cinéma lui-même, né et s'étant développé sous de nombreuses influences au cours des décennies pour devenir une partie essentielle du panorama artistique contemporain.

Convaincus que la possibilité de visionner et de lire des contenus en ligne doit s'accompagner d'une expérience concrète hors ligne, à partir de la projection de films dans une salle de cinéma présentés et discutés entre pairs et avec des experts, cette plateforme décrira une série d'ateliers pratiques à proposer ensuite de manière pratique, à partir des ressources artistiques de la plateforme, dans tous les pays partenaires.

Objectif : création de la plateforme CINARTS en 2020-2021.

PARTENAIRES

Italie

Cineteca di Bologna
(Coordination)
BAM! Strategie culturali
(Développement et
animation du réseau)

Belgique

Cinémathèque Royale de
Belgique.

France

Passeurs d'images

Hongrie

The Hungarian National Film
Archive

Portugal

Cinematoteca Portuguesa

A vertical dotted line of yellow dots on the left side of the page, starting from the top and ending near the bottom.

Aller plus loin

« Même pas peur ! »

Phillipe Meirieu

est professeur émérite des Universités en sciences de l'éducation (Université LUMIERE-Lyon 2).

Les sentiments des petits ne sont pas des petits sentiments. Korczak, le pédagogue polonais mort à Treblinka pour n'avoir pas voulu abandonner les enfants juifs de l'orphelinat qu'il avait créé dans le ghetto de Varsovie, l'auteur de la première « déclaration des droits de l'enfant » dans les années 1920, n'a cessé de le répéter : l'enfant est un être à la fois inachevé et complet.

Inachevé car il vient au monde infiniment démuné : alors que le petit chat sait faire sa toilette sans que sa maman le lui apprenne, alors que l'abeille porte son régime politique dans ses gènes nul n'a jamais vu une abeille démocrate, la petite abeille naît royaliste ! -, l'enfant a besoin d'être éduqué. Tout seul, « naturellement », il ne sait rien faire ! Et il n'est pas d'exemple, dans l'histoire, d'un enfant qui ait pu accéder au statut d'adulte sans l'aide d'autres humains, déjà adultes. Et, pendant ce temps consacré à ce qu'on nomme « l'éducation », l'enfant a besoin d'être protégé : protégé des agressions physiques et psychiques, protégé de ce qui serait susceptible de le détruire ou de compromettre son développement. Il a besoin qu'on l'accompagne et qu'on le nourrisse, sur le plan biologique comme sur le plan affectif et intellectuel : il ne sait ni ne peut trouver tout seul sa nourriture. S'il le savait, c'est qu'il serait déjà éduqué.

Mais, pour autant, l'enfant n'en reste pas moins un être complet : complet en ce qu'il est porteur de toutes les dimensions de « l'humaine condition » ; complet en ce qu'il est, d'emblée, partie prenante d'un écosystème familial que son arrivée modifie radicalement ; complet, surtout, en ce qu'il est un sujet qui ressent des émotions et dispose d'une volonté, un sujet qui pense certes différemment des adultes et décide d'agir de telle ou telle manière même si ses « raisons » n'appartiennent pas au registre des justifications habituelles des grandes personnes. L'enfant est, d'emblée, un être complet parce qu'il est un sujet en interaction avec un milieu. C'est un petit d'homme qui se construit dans un dialogue permanent entre son intériorité et les événements auxquels il se trouve confronté. Et c'est un petit homme parce qu'il est, au présent, impliqué dans chacun de ses faits et gestes. Qu'on l'observe bien : il est engagé, pleinement, dans ses moindres borborygmes comme dans ses moindres demandes. Et, même si nous peinons parfois à le croire, il est bien là. A côté de nous. Face à nous...

La leçon de Pinocchio

Souvenons-nous, à cet égard, de Geppetto qui hérite, un jour, d'une vieille buche de bois et décide d'en faire, de ses propres mains, « un beau pantin de bois, mais un pantin merveilleux, qui saurait danser, manier l'épée et faire le saut périlleux ». « Je ferai le tour du monde avec ce pantin, pour gagner mon quignon de pain et mon verre de vin », explique Geppetto. Et le voilà qui se met à sculpter une marionnette qu'il nomme Pinocchio. Jusqu'à l'étrange surprise : la buche se met à pousser un petit cri. « Mais, d'où peut bien sortir cette petite voix qui dit « Aie ! » ? Il n'y a pourtant personne ici ! » Geppetto ne peut pas, ne veut pas croire que ce qu'il fabrique est, en réalité, « quelqu'un ». Il fait mine de ne pas entendre et, quand la buche de bois réitère sa plainte, il s'obstine : « Pour le bien de notre œuvre, faisons semblant

de ne pas nous en apercevoir et continuons à travailler ! » Il faut poursuivre la besogne. Pas question de relâcher l'effort ni de faire mine de céder sur quoi que ce soit. Le pantin doit obéir. Devenir ce qu'on veut en faire et faire ce qu'on lui dit. Un point c'est tout !

Mais Pinocchio ne l'entend pas de cette oreille ! Et, à peine est-il ébauché, qu'il manifeste facétieusement son existence : « *Quoi que la bouche ne soit pas encore terminée, il commence à rire et à se moquer de Geppetto.* » Geppetto tente alors de lui imposer le silence. Pas question de se laisser faire par une marionnette même pas finie ! Comment pourrait-elle avoir quelque chose à dire, et même à penser ? D'ailleurs, ce n'est encore qu'une vulgaire bûche mal dégrossie. Dans quelques temps, une fois que sa fabrication sera terminée et que son père pourra en tirer les ficelles, Pinocchio, alors, aura le droit de s'exprimer. Comme tous les petits garçons bien élevés ! Mais, là, quand même, c'en est trop, et trop tôt ! Les enfants doivent attendre que les adultes les autorisent à parler, à dire qu'ils ont mal ou peur, envie de rire ou de pleurer. Décemment, on ne peut pas les laisser s'exprimer ainsi, spontanément et à notre insu : cela nous déstabilise dans notre travail d'éducateur, et, même, nous fait perdre tous nos repères !

C'est qu'il y a des pré-a-la-bles : il faut que l'enfant ait appris à expliquer son point de vue sagement, qu'il maîtrise le langage des « grands » et accepte de se comporter selon les règles de la bonne société ! Où irions-nous si nous laissons les enfants s'exprimer avant que nous leur en donnions l'autorisation, avant que nous ayons contrôlé qu'ils sont capables de la faire raisonnablement, avant que nous leur ayons décerné le « permis de se conduire » ? Et Geppetto s'entête. Il se bouche les oreilles et poursuit minutieusement sa tâche... jusqu'à ce que Pinocchio, contre toute attente et toute convenance, « *s'arrête de rire mais tire une langue démesurée* ». « *A ce geste insolent et moqueur, Geppetto devint tout triste et mélancolique comme il ne l'avait jamais été de sa vie, et, se tournant vers Pinocchio, il lui dit :*

Diable d'enfant ! Tu n'es même pas terminé et, déjà, tu manques de respect à ton père ! Ce n'est pas bien, mon garçon, ce n'est pas bien ! Et il essuya une larme. »

Gageons que Geppetto a vraiment de la peine : il faisait de son mieux. Il mettait tout son cœur pour que Pinocchio soit une marionnette parfaitement réussie. Qu'elle ne dise pas n'importe quoi et lui fasse honneur. Qu'elle évite ces approximations et ces erreurs de jeunesse qu'on traîne ensuite toute sa vie. Geppetto est un « bon père » : il veut un « être achevé » avant de vouloir un « être complet ». Il veut que son pantin de fils soit « bien élevé ». Comme chacun de nous, avec nos enfants et nos élèves... Et c'est normal, bien sûr !

Mais l'enfant désarçonne notre bienveillance conformiste. Parce que, de toutes façons, avant même d'être élevé et, a fortiori, bien élevé, il est toujours déjà-là. Cela ne signifie pas que nous sommes condamnés à contempler passivement son émergence, son éveil ou son « épanouissement », mais cela signifie que nous devons « faire avec » cette chose étrange, ce bout de vivant imprévisible qui nous arrive, que nous avons un moment « dans les bras », avant, bien vite, de l'avoir « sur les bras ».

Entrer dans le langage avec l'enfant

« Faire avec », c'est d'abord l'entendre. Ne pas se boucher les oreilles en disant que « ça lui passera » et que, de toutes façons, il est trop jeune pour que ça ait la moindre signification ou importance. Mais l'entendre ne veut pas

dire nécessairement l'approuver, ni, *a fortiori*, s'épancher, le plaindre à satiété, voire en rajouter à l'infini dans la lamentation. Les enfants ne goûtent guère ces excès qui, au prétexte de notre affection, les enveloppent de compassion jusqu'à les étouffer : les jérémiades et les pleurnicheries sont affaires d'adultes qui confondent l'enfance et l'infantile, dissolvent toute authenticité dans l'exhibition, et, finalement, rapetissent leurs fils et leurs filles pour s'en faire des jouets.

C'est pourquoi « entendre l'enfant » quand il dit « Aie ! » est tout à fait autre chose. C'est d'abord lui faire savoir qu'on l'entend. En l'écoutant, tout simplement ! La chose est d'une extrême banalité et d'une extrême exigence à la fois : car faire savoir à l'autre qu'on l'entend, c'est d'abord consentir à l'écouter. C'est le reconnaître par l'attention qu'on lui porte. C'est créer, par notre présence attentive, cette aspiration, cette attente, cette possibilité d'une expression qui ne préexiste pas tout à fait à notre interlocution mais va venir s'inscrire, petit à petit, dans l'espace que nous acceptons d'ouvrir en nous pour l'autre. Entendre la peur de l'enfant, c'est entendre que l'enfant a peur : c'est l'autoriser à dire « j'ai peur ». L'autoriser, c'est à dire le rendre auteur.

Entendre l'enfant, c'est donc, indissociablement, lui apprendre à parler. Etre attentif à ce qu'il esquisse et l'aider à le formaliser. L'écouter, reformuler, répéter, répondre, écouter à nouveau, reformuler encore, reprendre le dialogue plus tard, tout à l'heure, quand l'excitation sera tombée, patiemment... Entendre l'enfant, c'est engager une interlocution où, petit à petit, le langage articulé émerge des borborygmes. C'est partager cette jouissance du petit homme qui, tout à coup, dit et comprend à la fois. Quand il trouve le mot, l'expression, la phrase, le trait, le dessin qui expriment miraculeusement « ce qu'il veut dire »... Non que « ce qu'il veut dire » préexiste à ce qu'il dit, mais parce qu'il y a, dans l'émergence d'un sujet, des moments privilégiés où le langage devient le contemporain de ses émotions. Les mots disent alors ce qu'on ne pouvait pas vivre parce qu'on ne pouvait pas le dire. Et l'on se met à vivre plus fort, plus vrai. Le langage est accès à la vie intérieure. Il y dessine « la carte du moi » dans le territoire encore chaotique du psychisme en construction.

Et ce langage, pour émerger, a besoin de l'interlocution d'un adulte. D'une interlocution sérieuse, bien loin des mignardises qu'on échange avec les premiers balbutiements, quand il faudrait, tout au contraire, *parler tout simplement*. Mais trop de grandes personnes croient qu'il faut attendre que les enfants sachent parler pour leur parler ! C'est pourquoi beaucoup d'enfants n'apprennent pas vraiment à parler : il accèdent, vaille que vaille, au cri, à l'injonction, au caprice, à l'insulte, à la plainte... mais pas à la parole ! Et de leurs peurs, comme de leurs joies, ils ne parviennent pas à parler avec quiconque. Ils s'y enferment. Les choses s'incrument en eux sans entrer en résonance avec d'autres, sans qu'ils puissent vivre ce qu'ils vivent, comme l'expression partagée de « l'humaine condition ». Sans que leur intimité se relie à d'autres intimités dans ce qu'il faut bien nommer la culture.

La culture, pour relier l'intime et l'universel

Car l'enfant, pour sortir de son narcissisme, pour éviter le solipsisme et « faire société », a besoin d'entrer dans la culture. Et la culture, c'est, d'abord, tout simplement, le symbolique : la possibilité de nommer les choses qu'on ne voit plus ou qu'on ne voit pas. Chacun sait que, tout petit, l'enfant croit que la balle qui roule sous le canapé n'existe plus, puisqu'il ne la voit plus ! A cet égard, d'ailleurs, il est bien des adultes qui retombent souvent dans l'infantile : dès qu'on sort de leur champ de vision, on n'existe plus ! Par le symbolique, en revanche, les choses et les êtres demeurent en nous au-delà

de leur perception immédiate. C'est ce qui nous permet de les penser et d'y penser, de nous raconter des histoires et de nous projeter dans l'avenir, d'imaginer le retour des êtres aimés et les aventures qu'on pourrait vivre ensemble, de rêver au repas qui arrive ou à la maison qu'on voudrait construire, de faire des mathématiques et de l'histoire, du jargon ou de la philosophie... Le symbolique, c'est ce qui ouvre la possibilité de toute combinatoire mentale. Ce qui permet de ne pas être collé à l'instant ni assujéti à la perception ou à l'émotion qui nous submergent. C'est ce qui permet d'appivoiser le monde et d'y introduire un peu de douceur.

Car la douceur manque à l'immédiat. La peur, ainsi, assaille toujours trop brutalement. Elle nous laisse saisis, plantés là, tremblants ou paralysés, incapables de l'assimiler, interdits de métabolisme. Le symbolique, au contraire, permet de l'attraper, de la rouler en boule, de la scruter un moment, de la nommer, de la qualifier : « vilaine... petite... violente... mesquine... piquante... effrayante... angoissante... complice... timide... » Et, voilà que la peur n'est plus tout à fait une étrangère : « Même pas peur, la peur ! » pour qui ne se contente pas de se laisser envahir mais s'efforce au symbolique. « *Elle est comment ta peur ? De quelle couleur ? De quelle forme ? Et si tu la dessinais ? Et si c'était ?* » Oui : « Et si c'était ? » Voilà la question qui tue ou presque ! la peur. La question qui nous emmène vers l'un des enjeux majeurs de l'éducation : nourrir l'enfant de formes symboliques, de personnages extraordinaires, de situations fantastiques... bref de modèles archétypaux dans lesquels il pourra puiser pour reconnaître et exprimer sa propre peur, en faire même un moyen de son développement, une occasion de se libérer de tout ce qui entrave sa créativité.

Pourquoi faut-il raconter, encore et toujours, *Le Petit Poucet* aux enfants ? Parce que *Le Petit Poucet*, ça marche toujours ? Et pourquoi, cela marche-t-il toujours ? Parce que l'enfant y trouve l'écho de ses peurs les plus intimes, de celles qu'il n'oserait pas, qu'il ne saurait pas, qu'il ne voudrait pas avouer à quiconque. La peur d'être abandonné par ses parents et celle plus terrible encore d'être mangé par l'ogre, cet être qui, à force de vous aimer et de vous serrer fort dans ses bras, vous étouffe et vous dévore irrémédiablement. Qu'y a-t-il de plus terrible pour un enfant que d'être pris ainsi entre deux terreurs symétriques ? La disparition de toute affection et l'affection mortifère sont aussi destructrices l'une que l'autre. L'abandon le voue à la mort certaine tout autant que la possession totale. Que ses parents le perdent en forêt ou que leur amour tue en lui la moindre possibilité de liberté, de toutes façons il n'en reviendra pas. Or, il ne peut vraiment s'imaginer ni l'une ni l'autre de ces deux situations. Et, pourtant, l'une et l'autre sont là, prêtes à affleurer, à engendrer, contre toute attente, un mouvement de panique incontrôlé. Prêtes à nourrir des angoisses à n'en plus finir, à alimenter des névroses insensées, à tuer en lui tout espoir de bonheur.

Alors, bien sûr, on pourrait interroger Sarah, Ahmed, José ou Emma, à la garderie ou à l'école, et leur demander : « *Tu n'as pas peur que tes parents ne viennent pas te chercher ce soir ou t'abandonnent, quand vous partez en vacances, sur le bord de l'autoroute pour rester seuls avec ton frère ?* » Ou encore : « *Le soir, quand ton papa ou ta maman te serrent si fort dans leurs bras, tu n'as pas peur qu'à force de te serrer ils t'étouffent et te tuent ?* » Ou, plus explicitement encore : « *Tu sais les gens qui t'aiment voudraient bien t'avoir à eux tout entier ; ils ne sont pas contents quand tu pars ou quand tu fais quelque chose qu'ils n'ont pas prévu ! Tu devrais te méfier ! Ceux qui prétendent t'aimer le plus ne te veulent pas forcément du bien !* » Mais ce n'est pas ainsi que l'on reconnaît et que l'on apprivoise ses peurs. On les approche, en revanche, avec infiniment plus de douceur, quand on

peut les rencontrer dans un récit qui, tout en nous racontant des histoires lointaines, nous parle aussi de nous... Mais en nous laissant le temps et la possibilité de nous impliquer progressivement, par petites touches, dans des situations qu'on découvre grâce à eux. Car les récits ont cet immense avantage de pouvoir être appréhendés à différents niveaux de profondeur et de complexité : en totale extériorité, en légère tangence ou en s'identifiant plus ou moins fortement avec les personnages.

Parce que, dans les récits, ce n'est pas un proche qui parle et qu'on pourrait soupçonner de vouloir nous faire la leçon de manière trop directement intéressée, on les écoute avec cette attention un peu flottante qui permet de résonner à ce qu'ils disent sans se sentir, pour autant, agressé. Les récits sont de véritables cadeaux, les plus beaux cadeaux qu'on puisse offrir aux enfants : ils leur parlent d'eux sans les violer dans leur intimité. Ils les relient, à travers les âges et au-delà des histoires singulières de chacune et de chacun, à la communauté des humains dans ce qu'elle a de plus universel.

Dépasser la peur d'apprendre

L'entrée dans la culture n'est chose simple pour personne. Car la culture, sous ses formes les plus élaborées, des « œuvres » qui témoignent au plus près du plus juste de « l'humaine condition », requiert toujours un apprentissage. Elle nécessite que l'on accepte de quitter la chaleur enveloppante des certitudes du moment pour affronter l'inconnu. Elle impose que l'on sache se laisser « altérer » par un propos, un objet d'art, une histoire, une explication ou un système qui nous sont étrangers et vont nous permettre de nous exhausser au-dessus des sensations, des représentations, des habitudes qui constituaient pour nous une véritable sécurité psychique.

Plus simplement et radicalement encore, tout apprentissage met le sujet devant un impératif paradoxal : « *Il faut faire ce qu'on ne sait pas encore faire pour apprendre à le faire* » ! Car, que ce soit pour apprendre à marcher ou à parler, quand on décide de lire un livre seul pour la première fois ou de réciter un poème devant sa classe, au moment où l'on s'engage dans un problème de mathématiques radicalement nouveau ou quand on tente un exercice physique complètement inédit... on est toujours placé devant la même difficulté : on ne sait pas faire puisqu'on n'a jamais fait ! Et, pourtant, il faut bien tenter de faire quand même, sinon on ne saura jamais faire ! Quoiqu'on veuille apprendre, il faut, à un moment ou à un autre, se jeter à l'eau. Il faut s'engager, quitte à tâtonner. Il faut tenter, sans la moindre certitude d'y parvenir. Il faut commencer, sans savoir si l'on va y arriver. « *Pour commencer, il faut simplement commencer*, explique Vladimir Jankélévitch. *Car on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage.* »

Du courage, sans aucun doute ! Qui n'en a pas éprouvé la nécessité le jour de sa première déclaration d'amour ou de son premier envol en parapente ? Ou, plus trivialement, face à une feuille blanche, quand il faut rédiger un petit texte tout simple et qu'on se trouve toutes les excuses du monde pour surseoir à cette écriture. Ou, encore plus banalement, devant chaque nouveau départ en chaque nouvelle entrée : départ de la famille et entrée dans l'école, départ de la maison et entrée dans un groupe d'inconnus, départ du monde de l'oral et entrée dans le monde de l'écrit, départ de l'univers du jeu et entrée dans celui du « vrai travail », départ de ses études en entrée dans une profession... Il y a toujours là une forme de peur consubstantielle à toute activité nouvelle. Une peur que ressent l'enfant, au quotidien, chaque fois qu'il est mis devant cette nécessité de « faire ce qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire ».

Et, parce qu'il n'est pas un être achevé, parce qu'il est en cours de construction et encore infiniment fragile, l'enfant a besoin d'être accompagné pour pouvoir faire face à cette peur. Pour éviter la panique, les jambes qui tremblent et ne le portent plus, le désir irrésistible de faire marche arrière, la tentation de se replier sur lui-même, de retourner « dans son trou » et de n'en plus sortir. Pour éviter tout cela, l'enfant a besoin d'être accompagné : sécurisé et autorisé à la fois.

Pour surmonter sa peur d'apprendre, il faut, en effet, savoir avec cette intime conviction qui donne la force de dépasser toutes ses inhibitions qu'on habite, pour le moment du moins, un « espace hors menaces ». Il faut être convaincu que l'on a le droit de tâtonner, de se tromper et, même, d'échouer. Que personne ne viendra alors se moquer de vous. Vous stigmatiser, vous enfermer à jamais dans une tentative avortée. Que nul ni un de vos camarades, ni vos parents, ni vos professeurs ne va vous étiqueter et vous assimiler pour toujours à ce qui n'est qu'une étape dans un long processus d'apprentissage, jamais véritablement terminé... Et puis, il faut aussi que l'éducateur soit là pour permettre à celui qui apprend de « prendre des risques » sans « se mettre en danger » : « prendre des risques », car le risque est inhérent à toute activité d'apprentissage, par définition imprévisible, mais sans « se mettre en danger » et compromettre, d'une manière ou d'une autre, son intégrité physique ou psychologique. Construire autour de l'enfant des « espace hors menaces », c'est ainsi lui permettre d'appivoiser la peur qui le tenaille chaque fois qu'il côtoie un futur possible mais imprévisible. C'est, en réalité, lui permettre de grandir et, petit à petit, comme le disait Pestalozzi, de « se faire œuvre de lui-même ».

Mais il ne suffit pas de sécuriser, il faut aussi autoriser : on ne se jette pas seulement dans le vide parce qu'on est certain d'être assuré et de ne pas y laisser sa peau : il faut aussi qu'un être vous y invite et que son regard vous donne la confiance que nul ne peut totalement trouver en soi. C'est pourquoi l'enfant ne peut vraiment se développer que si le regard d'un adulte lui communique la conviction qu'apprendre et grandir, même si cela lui fait peur, « ça vaut la peine » ! Ça vaut la peine parce que cela promet des satisfactions et des joies insoupçonnées. Ça vaut la peine parce que la liberté peut parfois se conjuguer avec le bonheur. Ça vaut la peine parce qu'on peut ainsi trouver du sens à sa présence dans le monde et même, peut-être, prolonger et embellir le monde. En réalité, la peur légitime de l'enfant appelle la responsabilité de l'adulte. Pour qu'il soit là. Qu'il incarne le désirable et le possible. Qu'il communique sa conviction que rien n'est fatal et que le meilleur reste à l'horizon... Responsabilité difficile à assumer dans une société qui ringardise l'optimisme et cultive l'esthétisme de la désespérance. Mais responsabilité essentielle de l'éducateur que nous devons être ou redevenir plus que jamais. Pour accueillir l'enfant et ne pas insulter l'avenir. Pour ne pas enfermer à jamais nos enfants dans leurs peurs. En leur imposant la nôtre.

De quoi les enfants ont-ils peur finalement ? Comme nous, au fond : de la solitude. Car il n'y a pas d'autre raison d'avoir peur. La solitude est la matrice de toutes les peurs. Peur du silence et peur du vide. Peur du bruit et de la foule. Peur d'être en trop, en butte à la moquerie des autres. Peur de leur indifférence et peur de leur violence. Peur de ne pas être à la hauteur de leur attente. Peur de rater la marche ou l'occasion. Peur du ridicule et peur de l'échec... Peur d'être perdu dans un monde à jamais étranger. Renvoyé à l'angoisse primitive du premier homme, sans repère ni carte. Sans mot pour dire les choses ni visage où poser son regard.

Sans sourire ni caresse. Peur d'avant l'humain. D'avant la rencontre décisive avec « mon semblable, mon frère ».

Enfant et adulte, nous restons tenaillés par la peur. C'est notre faiblesse et le signe de notre humanité. La marque de notre finitude et ce qui nous protège de la suffisance. Il faut avoir peur de quiconque prétendrait n'avoir jamais peur. Car il serait délibérément à l'écart de « l'humaine condition ». Nous avons besoin de partager nos peurs. Pour grandir. Pour vivre. Pour habiter ensemble un monde à hauteur d'homme.

Émotion Cinéma

Caroline Renard

Aix Marseille Université, LESEA EA 3274

Le cinéma n'a jamais pu se passer de l'émotion. À partir du moment où, dès 1895, le mouvement touche l'image, l'histoire de la sensibilité s'en trouve modifiée. Le cinéma sera un lieu où la technique et la science se mêlent à l'art du récit et aux arts visuels pour, non seulement, décrire, mais surtout produire des émotions. Maxime Gorki, dès 1896, décrit ses impressions face aux premières vues Lumière. Il rend compte simultanément du travail des images, de sa déception devant l'absence de couleur, de cet étrange silence qui accompagne la projection des films, mais aussi de la tension visuelle et affective que ces vues provoquent en lui :

Quelqu'un a dû susciter dans votre imagination ce que vos yeux ont cru voir [...]. Un indéfinissable effroi s'empare de vous. [...] Vous êtes stupéfaits par la vivacité de cette scène emplie d'un mouvement qui se déroule dans un complet silence. [...] Vos nerfs se tendent!...

L'imagination se mêle ainsi à l'effroi et à la stupéfaction, dans une tension non maîtrisée du corps. Gorki reste cependant méfiant et il prend ses distances avec cet objet qui vient « distraire le public de la foire² ». Il imagine que le cinéma pourrait peut-être imprimer des images publicitaires sur « les nuages, où autrefois vivaient les idéaux et les rêves³ ». Les images en mouvement éveillent une réaction émotionnelle, mais elles s'emparent trop aisément de la pensée du spectateur, elles remplacent le travail d'idéation par des chimères. Gorki perçoit la manière dont le cinéma se moule sur la dimension émotionnelle de la vie pour lui donner une valeur marchande. Le fonctionnement de la projection risque selon lui de remplacer l'imaginaire par des vues imposées. Dès 1896, il est donc clair que le ressac d'affects porté par le cinéma a comme écueil possible la commercialisation de ses émotions.

L'émotion demeure pourtant un des pôles d'attraction du cinéma qui détermine à la fois son fonctionnement et son succès. Riciotto Canudo note en 1927 : « au cinéma, l'art consiste à suggérer des émotions et non à relater des faits⁴ ». Il est d'ailleurs difficile d'oublier la manière dont en 1964, Jean-Luc Godard fait dire à Samuel Fuller que cinéma et émotion se confondent. Aux questions de Ferdinand sur le cinéma dans Pierrot le fou, Samuel Fuller répond : « Un film est un champ de bataille : l'amour, la haine, l'action, la violence, la mort. En un mot : l'émotion ». Plus de cinquante ans après, en ce début de xxi^e siècle, le cinéma n'a pas fini d'explorer ses qualités esthétiques, expressives et commerciales et les spectateurs continuent de pleurer et d'être émus. L'apparition de nouvelles pratiques filmiques et spectatorielles et l'expansion du cinéma vers les musées et les galeries d'arts ne retirent rien à la prégnance de l'émotion filmique. Un très court métrage du cinéaste chinois Jia Zhangke, réalisé en 2013 pour les soixante-dix ans du Festival de Venise, dans la série Venezia 70 Future Reloaded, assimile à son tour le cinéma et l'émotion. Jia Zhangke y raconte l'histoire d'une femme et d'un homme qui circulent d'écran en écran. Tablettes et téléphones alimentent de leur lien affectif. Le récit se passe dans une mégapole chinoise. Le personnage féminin évolue dans des bureaux vitrés et anonymes, presque suspendus au-dessus du trafic urbain. Elle passe ses moments de temps libre à regarder des films sur son ordinateur ou sur sa tablette et à communiquer avec son ami. Les moyens de vidéo-communication leur permettent d'échanger des grimaces et des sourires plutôt que des mots. Le film montre la facilité avec laquelle les logiciels de vidéo-conférence ont introduit la figure du champ-contrechamp dans nos usages quotidiens. Le film joue de cet effet pour mêler, dans son montage, les visages de ses personnages et des plans de films cités. Ce sont ces films qui font pleurer le personnage féminin. Dans *The Goddess* de Wu Yonggang (1934) ou *Yellow Earth* (1984) de Chen Kaige, les visages des actrices l'émeuvent aux larmes. Pendant sa pause déjeuner, seule dans un restaurant de centre commercial, elle regarde *Black Snow* (1990, Xie Fei) sur le petit écran de son téléphone. Plein cadre, le visage de l'acteur laisse couler une larme. Elle pleure à son tour

en contrechamp comme nourrie par l'émotion transmise par le film. Au micromouvement d'un visage de cinéma semble réagir le visage de la spectatrice. Cette série d'images-affection renvoie à l'effet cathartique de l'émotion esthétique. Mais en jouant du cadre comme dénominateur commun du film et des films cités, ce court métrage combine élégamment les émotions esthétique et amoureuse. La figure du champ-contrechamp met face à face l'actrice et la spectatrice, mais aussi l'actrice des années 1980 et le jeune homme qui semble directement lui répondre au profit d'un raccord cut, le jeune homme et la jeune femme, l'acteur de *Black Snow* et la jeune femme. Dans le cadrage ou le montage, si ce n'est le noir et blanc et la couleur, rien ne différencie l'actrice d'un film des années 1930 du visage de la protagoniste.

La force de ce court métrage est de tout faire converger vers un centre commercial, espace mondialement uniformisé de la marchandisation. Au bout d'une minute trente secondes, les deux personnages sont réunis. Ils descendent un immense escalator, comme si, privés de toute vie organique propre, ils étaient pris dans le mouvement mécanique et linéaire de la société contemporaine, comme les photogrammes le sont par le défilement de la pellicule cinématographique. Fait de cloisons transparentes et de tons bleu-gris, le décor froid et lisse dans lequel ils évoluent augmente cette sensation d'une vie d'automates fonctionnels. Cadrés en plongée, ils descendent vers le hall du centre commercial où une projection sur grand écran retient les passants. Les deux personnages principaux s'arrêtent à leur tour parmi les spectateurs, non loin du projecteur 35 millimètres où ils découvrent les images de *Spring in a Small Town*, tourné en 1948 par Fei Mu.

Plusieurs gros plans de visages émus alternent avec des plans du film en noir et blanc. À l'écran, les deux acteurs semblent ne pas arriver à prendre de décision. L'homme demande à la femme si elle accepterait de partir avec lui, elle répond par une question, et lui, détourne son regard. Les deux spectateurs regardent fixement l'écran jusqu'à ce que le jeune homme se tourne vers son amie. Il pose sa main sur son épaule et la force délicatement à le regarder. Son geste et son regard prolongent ceux des acteurs du film de 1948 en apportant une résolution possible à une situation qui semblait bloquée. De même que les visages d'acteurs et de spectateurs tendent à se confondre, le court métrage démontre que puisque le champ-contrechamp est devenu un des modes de communication mis à disposition par les outils numériques, le spectateur peut prolonger l'émotion du personnage à l'écran par un geste dans la vraie vie. Jia Zhangke imagine ainsi un court récit dans lequel la vie et le cinéma se mêlent, se dédoublent, se répondent. L'émotion collective qui retenait les spectateurs dans un lieu de passage est ainsi ramenée à la figure du désir. Dans le monde aseptisé et anonyme des centres commerciaux, le cinéaste élabore une figure de propagation de l'émotion qui passe par les écrans. Les fonctionnements sociaux et professionnels sont mis en suspens par ce temps de la réception filmique. Célébrant les soixante-dix ans du festival de Venise, Jia Zhangke ramène le cinéma à une émotion première sans perdre de vue son épaisseur historique qu'il convoque avec ces films en noir et blanc et la présence visuelle et sonore du projecteur. Ce petit film pose non seulement l'émotion, comme le propre du cinéma, mais aussi le cinéma comme ce qui meut les êtres, ce qui les extrait des fonctionnements mécaniques.

L'histoire des arts et la philosophie sont pourtant très méfiants à l'égard de l'émotion. Dans l'introduction de *La matière-émotion*, Michel Collot, qui interroge l'émotion poétique, rappelle que

L'émotion a mauvaise réputation. Collective, elle se prête à toutes sortes de débordements et de manipulations au profit parfois des idéologies les plus dangereuses. Individuelle, elle implique une perte de maîtrise, une aliénation de soi et de l'autre. Nuisible politiquement et moralement, elle est désastreuse en poésie⁵.

Si l'on en croit Michel Collot, le cinéma dévoierait l'émotion. Avec la télévision et les médias, il aurait perverti ses qualités pour la détourner de ses enjeux.

Mal famée, prostituée sur les écrans petits et grands, elle est pourtant la compagne des poètes les plus distingués, qui se réfèrent à elle comme à la source la plus profonde de leur œuvre et comme à sa visée la plus intime⁶.

Collot partage ici une inquiétude proche de celle de Gorki. Il est vrai que le cinéma est certainement un des moyens d'expression qui a le plus exploité les émotions fallacieuses et celui qui a fait de l'émotion un argument économique majeur dans la logique des industries culturelles. Être « un art des masses » aurait mis en péril la plupart

¹ « Vos nerfs se tendent » (1896), in *Le Cinéma : Naissance d'un art, 1895-1920*, textes choisis et présentés par Daniel Banda et José Moure, éd. Champs Flammarion, 2008, p. 53-55.

² *Ibid.*, p. 52.

³ *Ibid.*, p. 57.

⁴ R. Canudo, *L'usine aux images* (1927), éd. Séguier, 2003, également cité par Edgar Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, éd. Gonthier, 1958, p. 10

⁵ M. Collot, *La matière-émotion*, PUF, 1997, p. 9.

⁶ *Ibid.*

de ses qualités. Antonin Artaud a l'intuition de ce risque en 1933. Tout d'abord enthousiaste à l'idée d'une machine capable de penser et de produire sur le spectateur un choc faisant naître pensées et émotions, il a violemment conscience de ses ambiguïtés. Au début du texte, sa confiance dans l'automatisme de la machine semble absolue :

L'objectif qui fonce au centre des objets, se crée un monde et il se peut que le cinéma se mette à la place de l'œil humain, qu'il pense pour lui, qu'il lui crible le monde, et que, par ce travail d'élimination concertée et mécanique, il ne laisse subsister que le meilleur. Le meilleur c'est-à-dire ce qui vaut la peine qu'on le retienne, ces lambeaux d'aspects qui flottent à la surface de la mémoire et dont il semble qu'automatiquement l'objectif filtre le résidu⁷.

Artaud considère l'objectif de la caméra comme un merveilleux révélateur du monde. Le cadrage et le montage donneraient au spectateur des matériaux nouveaux pour former son regard et une part de sa vie affective. Mais peu à peu, le propos d'Artaud change et il s'aigrit pour laisser la place à une description sévère des effets du cinéma :

L'objectif classe et digère la vie, il propose à la sensibilité, à l'âme, une nourriture toute prête, et nous laisse devant un monde fini et sec. Il n'est pas sûr d'ailleurs que, de ce qui vaut la peine d'être enregistré, il ne laisse vraiment passer que le plus significatif et le meilleur. Car il faut noter que sa vision du monde est fragmentaire, que si valable que soit la mélodie qu'il parvient à créer entre les objets, cette mélodie est, si l'on peut dire, à deux tranchants⁸.

Le cinéma ne pourrait finalement rien offrir de plus qu'une vision réduite du déjà maigre sens commun. Au lieu de surprendre le spectateur, il assècherait la sensibilité et les émotions. L'histoire a montré que ce qu'Artaud nomme « la mélodie » du cinéma est bien à double tranchant : si certains films maintiennent vivace la possibilité d'une pensée filmique et en renouvellent les formes dans une prolifération d'expériences stimulantes, il existe aussi une part de la production audiovisuelle qui maintient ses spectateurs dans des émotions répétitives. Finalement

le monde imbécile des images, pris comme à la glu dans des myriades de rétines ne parviendra jamais l'image qu'on a pu se faire de lui. La poésie donc qui ne peut se dégager de tout cela n'est qu'une poésie éventuelle, la poésie de ce qui pourrait être, et ce n'est pas du cinéma qu'il faut attendre qu'il nous restitue les Mythes de l'homme et de la vie d'aujourd'hui⁹.

Le constat d'Artaud est amer, son espoir initial a disparu. Les capacités poétiques du cinéma sont en lutte avec des contraintes techniques et avec la grégarité des spectateurs. Près de soixante-dix ans plus tard, c'est en termes de mal-être social que Bernard Stiegler analyse ce phénomène. Stiegler constate que l'industrie audiovisuelle tout en s'appuyant sur les structures de la pensée, sur les flux de conscience, vise à la saturer et que ce phénomène s'est considérablement amplifié avec l'expansion des multimédias. « Les industries de programmes, écrit Stiegler [...] produisent en masse des objets temporels qui ont pour caractéristique d'être écoutés ou regardés simultanément par des millions [...] de consciences¹⁰. » L'enjeu pour Stiegler est d'analyser ce qu'il nomme *l'industrialisation de la mémoire*. Outre le constat de mondialisation de ce phénomène, il décrit l'expérience d'une temporalisation industrielle des consciences. Au lieu de stimuler une conscience libre, singulière et irréductible comme le cinéma aurait pu, et peut, le faire, l'audiovisuel (télévision et internet) vise aussi désormais à standardiser la pensée. Le texte de Stiegler évoque le « contrôle total des marchés en tant que flux temporels de conscience qu'il s'agit de synchroniser¹¹ ». Si la pratique du *replay* et les sites de stockage de vidéos défont partiellement la synchronisation des consciences, il faut souligner que lorsque Stiegler parle de « coïncidence entre le flux filmique et le flux de conscience¹² », il rejoint l'équation que proposaient les cinéastes des années 1930 entre le mouvement des images et le mouvement de la pensée. Mais si cette équation

décrivait un fonctionnement, celle de Stiegler dénonce une prise de pouvoir sur les spectateurs. La manière dont sa démonstration aboutit à la notion de perte d'individuation prolonge en quelque sorte la conscience d'Antonin Artaud de l'incapacité de la pensée filmique à changer les choses : finalement le cinéma n'a aucun pouvoir sur le monde, il n'y a rien à en attendre d'autre qu'une propagation du même aboutissant à l'inhibition de la pensée critique. L'hyper-présence de l'émotion filmique aboutirait alors à une aporie ? Le cinéma, considéré comme art des masses, utiliserait les flux de conscience, et provoquerait un blocage de la liberté de penser. La production d'une « émotion de masse cinématographique¹³ » serait un des véhicules de cette impossibilité de penser dans la perte de l'individuation.

Les autres disciplines artistiques semblent pouvoir prendre plus de distance que le cinéma avec le registre des émotions. Au cinéma, l'émotion est partout présente (au niveau du travail formel, du récit qui en émane et de leur réception). Même le film le plus abstrait, le plus radicalement froid met toujours en œuvre des niveaux d'émotion. Les films d'Antonioni qui mettent en scène des personnages peu bavards, sans psychologie, dans des espaces vides et dans des récits lacunaires produisent pourtant de l'émotion. Les films de Duras, de Rivette ou de Resnais également. Ces cinéastes de la modernité, qui dans le sillage de Robert Bresson, ont tendu vers l'ascétisme et la radicalité formelle, provoquent des émotions esthétiques durables. Comme le disait Pascal Bonitzer

Le cinéma moderne en disjoignant les plans, en inventant de nouveaux rapports entre les plans, a certes raréfié son public, mais il a d'une certaine façon levé la malédiction de Fitzgerald, d'un « art incapable d'exprimer autre chose que les sentiments les plus communs, les émotions les plus communes », il a défait les émotions organiques pour travailler des plans plus subtils, il a ouvert le cinéma sur des dimensions plus grandes et plus petites¹⁴...

Mais peut-on se contenter d'opposer une émotion organique, mal connotée, à une émotion rare et subtile ? Il est clairement impossible de produire un discours global sur la question de l'émotion au cinéma, impossible de généraliser la logique de l'émotion cinématographique. S'il y a une méfiance globale à l'égard de l'émotion, chaque film en définit un type particulier, la fait survenir selon une configuration unique que l'on ne peut généraliser. Nous ne pouvons donc travailler que sur des exemples précis. Il semblerait que le cinéma de la fin du xxe et du début du xxie siècle évolue, ou hésite plutôt, entre une forme de méfiance à l'égard des émotions, voire de rejet, et leur possible réhabilitation esthétique. Cette duplicité des positions du cinéma à l'égard de l'émotion révélerait-elle ce que nous attendons aujourd'hui de l'art ? Pour tenter une réponse, je voudrais évoquer un film et une installation vidéo dont le dispositif et le contenu semblent conçus pour tenir l'émotion à distance. Je travaillerai sur le film documentaire de Chantal Akerman, *Ori* (1998), et sur l'installation vidéo *The Forest* de l'artiste israélien Ori Gersht (2006).

Alors qu'Akerman entreprend un voyage dans le sud des États-Unis, elle apprend qu'un lynchage vient d'avoir lieu. Elle décide de faire un documentaire sur ce sujet. Le film alterne des plans de description de la ville de Jaspers, où s'est produit le lynchage, et des plans d'entretiens avec des témoins ou des habitants de la région. La cinéaste explique ainsi son projet de tournage :

Sud ? pourquoi le Sud ? J'avais une sorte d'attirance. Toute littéraire sans doute. Faulkner mais aussi Baldwin. Et quand j'ai décidé de partir là-bas, rien n'était encore arrivé. Tout semblait calme et puis juste avant mon départ, il y a eu un nouvel incident raciste, c'est comme ça qu'on dit, enfin un lynchage à Jaspers, Texas. À notre époque et plus que jamais, il y a de la purification dans l'air. Alors il m'a fallu aller là-bas aussi. Et au fur et à mesure que j'avancerais vers le Sud, un peu erratiquement, et où au début, je ne voyais rien, rien que des arbres ou presque, c'est à Baldwin que je pensais quand il dit « je n'ai jamais vu autant d'arbres ». Autant d'arbres qui évoquent autant de pendus¹⁵.

Le parti pris de ce film est de ne pas associer la parole et l'image, mais de laisser entendre les paroles avant de donner aux images le temps d'être regardées seules pour enfin laisser les mots venir, à rebours, habiter ces espaces vides et silencieux. La parole ne

⁷ Antonin Artaud, « Vieillesse précoce du cinéma » (Les Cahiers Jaunes no 4, Cinéma 33, 1933, p. 23-25), repris in A. Artaud, *Œuvres complètes*, t. III, Gallimard, 1978, p. 81.

⁸ idem p. 82.

⁹ idem p. 84.

¹⁰ B. Stiegler, *La technique et le temps*, tome 2, *La Désorientation*, éd. Galilée, 1996, p. 276.

¹¹ Id., *La technique et le temps*, tome 3 : *Le temps du cinéma et la question du mal-être*, éd. Galilée 2001, p. 20.

¹² Id. (1996).

¹³ Pascal Bonitzer répertorie trois émotions de masse au cinéma : la peur, le rire, les larmes, « Système des émotions », *Le Champ aveugle* (1982), Cahiers du cinéma, 1999, p. 97-98.

¹⁴ P. Bonitzer (1982) p. 102.

¹⁵ Chantal Akerman, *Dossier de presse de Sud*, Festival de Cannes, 1999, 53

recouvre jamais le paysage, elle se propage sur lui longtemps après avoir été prononcée. C'est justement bien après qu'une femme noire âgée parle des pendaisons du début du siècle dernier et évoque les arbres qui servaient de potences que le film introduit trois plans de paysages silencieux. Plus tôt dans le film, cette femme avait dit : « Il y avait moins de lynchages après ma naissance qu'avant, paraît-il. Les branches de certains arbres surplombaient la route. On disait qu'on y avait pendu des gens. On disait que les branches poussaient différemment à l'endroit des pendaisons ». Puis un moment plus loin, le film décrit un chêne au milieu d'un pré, un bosquet proche de la route et un grand arbre mort oublié dans un champ verdoyant. Sans être rattachés à des faits précis, ces trois plans évoquent silencieusement les tragédies dont parlait cette femme.

De son côté, le travail d'Ori Gersht exclut de la forêt la présence humaine. L'installation *The Forest* propose un montage vidéo d'un peu plus de treize minutes diffusé en boucle dans une pièce noire. Le montage fait se succéder une suite de travellings en plans larges de la forêt ukrainienne. Les rares plans fixes sont animés par un mouvement dans le cadre (chute d'arbres, pluie de feuillages). Il est frappant de constater que les choix de cadrage construisent un espace saturé qui dénie la dimension paysagère de la forêt. En effet, des arbres de la forêt ukrainienne, Gersht ne filme que les troncs. Jamais nous ne voyons la forêt dans son ensemble, ni le ciel. Ce sont les troncs d'arbres qui emplissent le cadre. De lents travellings décrivent d'interminables futaies. Si l'arbre seul est un des éléments récurrents des compositions paysagères, ici, sa figure relève presque d'un « anti-paysage » tant elle aplatit et sature l'espace. Prisonnier d'une forêt dense, l'arbre déconstruit, dans ce travail, l'idée même de paysage.

Dans *The Forest*, la chute de grands arbres, dans le vacarme de leur abattage, ouvre un espace d'affect angoissant. À chaque chute, le spectateur est renvoyé à l'idée d'un massacre aléatoire. L'arbre et la forêt valent alors pour un individu comme pour une communauté. Le point de vue de Gersht visite toutes les lignes de fuite de la chute des arbres. Ces derniers tombent parfois dans la profondeur de champ, parfois dans la diagonale du cadre, souvent de manière latérale et une seule fois vers l'avant du cadre. Ce dernier mouvement est le plus troublant pour le spectateur qui a l'impression visuelle que l'arbre va l'écraser. La particularité du travail de Gersht est de construire du récit et de l'émotion sans aucun argument narratif. L'installation, par la mise en boucle de ses images et par la répétition de certains travellings, s'oppose aux principes d'élaboration diégétique : pas de début ni de fin, pas d'action ni d'actants. Elle s'appuie sur notre connaissance esthétique de la forêt et nos modèles inconscients. À l'image de la forêt en cours d'élagage, s'ajoute l'inconscient de la représentation forestière et une inquiétude chargée d'une dimension historique. Comme l'indique la présentation de cette vidéo :

Ces arbres sont ceux de la forêt de la Moskolvka en Ukraine, théâtre au xxe siècle de la barbarie nazie. En effet, The Forest est un travail autour de la mémoire : le beau-père de l'artiste, Gideon Engler, était enfant quand, en 1942, pendant deux ans et demi, il s'est caché avec son père et son frère dans cette forêt pour fuir la déportation ou les exécutions massives perpétrées dans la région.

L'installation de Gersht dénonce donc indirectement les massacres perpétrés par les nazis contre les juifs. La bande son, particulièrement travaillée, participe avec force de cette remémoration et de cette dénonciation. Visuellement, le travail de Gersht évoque également les grandes toiles de forêts d'Anselm Kiefer. Dans la toile « Chemin de la sagesse du monde La Bataille d'Arminius » peinte en 1980, Anselm Kiefer dénonce les effets dévastateurs du culte de la germanité. Si dans le travail de Kiefer, les noms écrits se mêlent au dessin pour désigner les morts que cache la forêt, dans celui de Gersht les arbres abattus dans le silence total ou dans le vacarme assourdissant figurent directement les victimes tombées dans cette forêt ukrainienne.

Comme les mouvements de caméra d'Ori Gersht, les trois plans d'arbres silencieux de Chantal Akerman recèlent en fait une extrême violence. Face au drame dont Sud rend compte, le parti pris esthétique est celui de la distance et de la durée. Aucune image choc ne vient dénoncer l'acte atroce dont parle le film. De même pour l'installation de Gersht, le choix d'un filmage sans singularisation permet à la pensée d'opérer directement dans les images. Dans les scènes que nous venons d'évoquer, l'émotion se déploie dans les moments de pause du déroulement des images en mouvement. Elle repose sur la verticalité de la perception du temps. Les trois plans de Chantal

Akerman donnent à saisir d'une part la force des arbres, la texture du paysage et la chaleur du Sud et nous y ressentons simultanément la confrontation du silence et de la haine ou de l'isolement et de la violence dans une forme de permanence tranquille et effrayante. Comme le soulignait Elie Faure en 1921, l'émotion ne vient pas du scénario, ni du récit ou des personnages, mais du travail figuratif, des rapports de tonalités, du mouvement des formes, de l'animation du cadre visuel, des raccords entre les plans¹⁶. Cette émotion de cinéma repose sur le travail de la plasticité visuelle qui permet à la pensée de tisser des liens, ici avec une émotion historique, en maintenant les spectateurs très loin « de la standardisation des opinions » et de la « synchronisation des émotions¹⁷ ». Tout en se méfiant de ces pratiques, ces films réinvestissent les fonctionnements émotifs du cinéma.

C'est sur ce dernier point que je souhaite terminer cette réflexion avec deux autres exemples qui creusent à leur manière le rapport du cinéma à l'émotion historique. En 2001, le cinéaste japonais Nabuhiro Suwa prépare un remake de *Hiroshima mon amour* (Alain Resnais, 1958). Suwa est né à Hiroshima en 1960. Rendre compte de la violence des événements de 1945 et saisir l'émotion qu'ils ont suscitée sont pour lui un défi. Le film d'Alain Resnais prenait acte de ce drame en mettant en scène la rencontre d'une française ayant connu l'humiliation des femmes tondues à la libération, avec un japonais ayant survécu à la bombe atomique. Le film de Suwa s'intitule *H story*. La lettre H est celle des mots Histoire, Hiroshima, et bombe H, et le mot *story* nous dit cela n'est qu'une histoire, une histoire de rencontre et une histoire de cette ville. L'absence de la lettre « i » marque un manque dans le mot H-i-story, comme une faute de frappe, mais aussi un manque plus fondamental qui laisserait un trou vertigineux dans l'écriture de l'histoire, en même temps qu'un manque psychique autour duquel le sujet tenterait de se construire.

Dans le film, le tournage du remake va s'avérer impossible. Béatrice Dalle qui doit interpréter le rôle d'Emmanuelle Riva se heurte au texte de Marguerite Duras et ne peut pas le dire. Quarante ans après, il lui est impossible de retrouver le sentiment qui lui permettrait de prononcer ces mots et de trouver les gestes justes. Elle secoue la tête, se tient le visage, baisse les yeux, jette à plusieurs reprises le livre de Duras au sol. Ses gestes ne répondent à aucun programme dramatique. En adéquation, le film ne répondra lui non plus à aucun projet narratif cohérent : des plans sans son, du son sans images, des faux-raccords, des plans qui commencent après quelques minutes de blanc ou de noir, des effets de surexposition, comme si Suwa donnait au spectateur un objet-film inachevé, des rushes et une bande son avant étalonnage. Le manque est partout.

La répétition littérale épuise le personnage car elle n'a plus de sens en 2001. Alors que Béatrice Dalle a visité un musée, elle explique à son partenaire japonais que cette visite a provoqué une sorte de malaise en elle. Elle connaît l'importance de l'histoire et des témoignages, elle apprécie d'avoir constaté la présence d'enfants dans le musée, mais elle avoue qu'elle n'arrive pas à penser à ce qu'elle voit, que le musée la renvoie à d'autres choses et notamment à des œuvres d'art. Cet aveu révèle un rapport problématique à l'histoire où le personnage se sent inapte à en ressentir la gravité, comme si cela ne la concernait pas ou comme si l'histoire n'était qu'une fiction pour elle. Là où le personnage s'attend à être dans un rapport affectif avec le monde, elle découvre que son rapport au réel s'est réduit à un rapport théorique dans lequel la connaissance des faits, privée d'émotion, l'empêche aussi de les investir profondément. Le film de Suwa déconstruit le fonctionnement classique du cinéma pour justement élaborer un objet théorique qui bloque toute possibilité identificatoire avec les personnages.

En s'appuyant sur un jeu de mise en abyme subtil, il perd en permanence le spectateur qui ne sait plus à quelle réalité il a à faire face. Le film mêle en particulier des images du tournage du remake, des images de l'histoire de ce tournage (une sorte de *making-of*), et l'histoire de la rencontre de Dalle avec un écrivain japonais qui participe au tournage comme figurant. Ces images se confondent car elles sont étrangement filmées depuis le même point de vue : celui de la place de la caméra dans le remake (jamais de plan sur

¹⁶ « Je me souviens des émotions inattendues que m'ont procurées, sept ou huit ans avant la guerre, certains films (...) dont le scénario était, d'ailleurs d'une incroyable niaiserie ». Pour lui, l'émotion naît de « la commotion qu'(il) éprouvai(t) en constatant, dans un éclair, la magnificence que prenait le rapport d'un vêtement noir avec le mur gris d'une auberge » E. Faure, *Fonctions du cinéma*, « La cinéplastique » [1921], éd. Denaël Gonther, 1953, p. 25. ¹⁷ Paul Virilio, *L'administration de la peur*, éd. Textuel, 2010.

le quatrième côté, sur l'appareillage technique Caroline Champetier est la chef opératrice de *H story*, mais son nom apparaît aussi, comme co-réalisatrice sur le clap du remake ; on l'entend derrière la caméra mais elle n'apparaît jamais à l'image). Régies par la logique figurative du film inachevé, elles ramènent à l'impossibilité de traiter de manière satisfaisante l'événement visé.

À l'instar du fonctionnement visuel du film, le traitement des dialogues problématise lui aussi cette impossibilité. Ainsi, lorsque les personnages répètent le texte de Duras, leurs voix sont presque inaudibles ; lorsqu'ils se parlent, c'est dans des langues différentes avec une interprète qui modifient leur propos ; lorsque finalement, Béatrice Dalle rencontre l'écrivain Machado, chacun ne peut s'exprimer que dans sa langue maternelle. Mais c'est finalement à partir de cette incompréhension linguistique qu'ils se rencontrent. C'est le moment où le cinéaste décide d'abandonner son projet de remake. Machado et Dalle sont sur la plage, face à une mer sans horizon. Ils flânent chacun au bord de l'eau. Machado reçoit le coup de fil de Suwa qui lui annonce la fin du tournage. Béatrice Dalle ramasse un bout de bois. Les deux personnages regardent la mer puis reviennent chacun à leur rythme vers le haut de la plage où se trouve la caméra. Lorsqu'ils sortent du cadre, le champ reste vide un moment puis la caméra pivote en contre-plongée et découvre l'horizon puis le ciel, blanc comme un écran de cinéma avant ou après la projection. Alors que le spectateur s'attend à ce que le film s'arrête sur ce plan vide qui dure un peu, au plan suivant, on découvre Dalle et Machado assis par terre dans un passage commercial. Installés comme des adolescents près d'un chien, ils prononcent chacun des mots que l'autre ne comprend pas. En se levant, Machado dit notamment au chien « on ne se verra plus, on ne se comprend pas », des mots qui pourraient directement renvoyer au film d'Alain Resnais. Le spectateur perçoit ainsi la manière dont le temps a déplacé la problématique initiale. Et si une émotion naît de ce film, c'est qu'il donne à percevoir la permanence de cette problématique qui ne pourra jamais être résolue. Le sentiment exprimé par Emmanuelle Riva ne saurait être répété. En revanche, l'émotion de trouver une solution figurative à un problème historique se propage d'un film à l'autre.

Je voudrais conclure avec un autre film très bref de la série *Venezia 70 Future Reloaded* réalisé par l'artiste iranienne Shirin Neshat en 2013. Le film dure une minute et cinquante trois secondes. Il propose un travail de remontage de plans de films de Sergueï Eisenstein. Shirin Neshat démonte et remonte la grande scène des escaliers d'Odessa dans laquelle les soldats du tsar massacrent la population solidaire des mutins du *Potemkine*. Une première série de plans issus du *Cuirassé Potemkine* (1925) et de *Octobre* (1928) décrit la foule convergeant vers les escaliers. Des milliers de personnes se pressent dans une succession de plans montés en accéléré. Puis, dans deux séries de plans, aussi brefs que des coups de feu, des canons tirent sur la foule en contre-plongée. Arrivent ensuite les fusils des soldats tsaristes. La foule dévale les escaliers. En montage alterné, les soldats tirent quatre fois. L'enfant à la chemise blanche s'effondre. Sa mère se retourne, il est touché à la tête. La foule le piétine, les soldats avancent. La mère remonte alors vers eux avec son enfant mort dans les bras. Shirin Neshat, qui a déjà accéléré, ajouté et supprimé de nombreux plans de la scène matrice, inverse alors l'ordre des choses. Elle rassemble dans un même cadre la mère de dos qui remonte les escaliers et les soldats face à elle qui commencent étrangement à reculer. Le travelling arrière qui accompagne le mouvement de la mère montant les escaliers repousse, à son tour, les soldats qui remontent à reculons. Elle s'approche d'eux. Ils reculent. Elle s'arrête et s'agenouille. Shirin Neshat clôt son montage par une fermeture à l'iris qui focalise l'attention sur la puissance de la colère de cette mère mettant un terme à l'insupportable.

Shirin Neshat reprend en partie la logique émotionnelle du cinéma d'Eisenstein. Ce dernier a amplement théorisé l'idée que l'art du montage réside autant dans le contenu du film que dans l'effet produit sur le spectateur¹⁸. Eisenstein, dont on sait qu'il a travaillé avec et à partir des travaux de Lev Vygotsky¹⁹, nous a appris que le montage est une forme qui ne peut produire du sens qu'en s'interrogeant sur son fonctionnement.

Le montage possède une logique réflexive de composition dans le temps qui travaille dans la matérialité de ses opérations (raccords, rythme, mouvement...). Des affects s'investissent dans ces actes

élémentaires (les « nerfs tendus » de M. Gorki) et suscitent des émotions (frayeur, effroi, colère). C'est pourquoi il est si important pour Eisenstein que le montage se base aussi sur la résonance émotionnelle dominante de chacun des fragments du film et l'articule à une production émotive. Ses réflexions sur le montage s'inscrivent dans un projet quasiment scientifique qui mêlerait à la connaissance de l'esthétique, celle des mathématiques, de la physique et de la psychologie pour être capable de prévoir la résonance émotionnelle d'un plan en fonction de ses caractères propres. En reprenant ces plans, Shirin Neshat s'appuie sur leur effet émotionnel, mais en modifiant leur ordre, elle déplace le conflit pour renverser la logique du rapport de force et créer une nouvelle dominante. Ce tout petit film vient en somme panser une blessure de l'histoire, nous consoler par une fable d'un épisode dont on connaît l'atrocité. Shirin Neshat prend le risque d'une forme de naïveté (on ne refait pas l'histoire), mais l'imaginaire auquel ouvre sa proposition visuelle crée une émotion inattendue qui tend la pensée critique. Qu'un travail de montage autorise aujourd'hui cette pensée résout le rapport paradoxal que le cinéma a toujours entretenu avec les émotions.

¹⁸ Voir, S. M. Eisenstein, *Le film, sa forme, son sens*, éd. Christian Bourgeois, Paris, 1976.

¹⁹ Psychologue russe (1896-1934), auteur de *Psychologie de l'art* (1925), *Conscience, inconscient, émotions* (1930), *Pensée et langage* (1934).

Éducation et émotions(s)

Philippe Meirieu

est professeur émérite des Universités en sciences de l'éducation (Université LUMIERE-Lyon 2).

Entretien réalisé par Régis Guyon en juin 2018.

Régis GUYON. Comment définir les émotions dans un cadre éducatif sachant qu'elles relèvent de l'intime et participent à la socialisation ? Quel rôle et quelle place leur attribuer dans la relation éducative ?

Philippe MEIRIEU. On sait que le pari de Condorcet était de construire « l'instruction publique » sur la rationalité et de transmettre les savoirs nécessaires à la formation des citoyens en supposant possible une suspension des émotions. On croit souvent que Condorcet a été suivi par Jules Ferry. Mais Christophe Nique et Claude Lelièvre, dans *La République n'éduquera plus*¹, ont bien montré qu'il y avait une rupture radicale entre Condorcet et Ferry. Jules Ferry va construire « l'École de la République » en mobilisant largement les émotions, en s'appuyant, en particulier, sur le double traumatisme de la défaite de Sedan et de la Commune de Paris. Même si Jules Ferry promet, par ailleurs, la pédagogie de Ferdinand Buisson², qui mobilise aussi bien Les Lumières que la tradition protestante du « libre examen » et la « méthode expérimentale », il n'en reste pas moins attaché à ce qui, historiquement, lui apparaît comme un enjeu fondateur, la construction de l'unité nationale. En cela, il s'inscrit parfaitement dans le prolongement de la création d'une « éducation nationale » par François Guizot³ pour qui la grande affaire, on le sait, était « le gouvernement des esprits ». Et, pour gouverner efficacement les esprits, il faut associer une structure hiérarchique efficace (Guizot crée les corps d'inspections, les Écoles normales et l'ancêtre de notre Bulletin officiel) avec un dispositif pédagogique capable de mobiliser et contrôler les individus : Guizot impose le modèle « simultané » et vertical de Jean-Baptiste de La Salle contre le modèle « mutuel » qui pratique le monitorat entre élèves et peut remettre en question la toute-puissance du maître⁴. Jules Ferry laïcise l'école de Guizot tacte politique essentiel mais, en même temps, il en mettra la structure au service de la construction de l'État-Nation, jouant très fortement sur le registre des émotions pour faire émerger un sentiment national au service de son projet politique : la prééminence de l'État sur l'influence des églises, la mobilisation autour de la langue nationale (avec l'éradication des patois) et des valeurs républicaines, très fortement liées, dans le contexte géopolitique de l'époque, à la mise sur pied d'une armée coloniale efficace et à la préparation de la revanche sur l'Allemagne. On chante, à l'École de Jules Ferry, les chansons de Paul Déroulède, on y développe les bataillons scolaires et, tout en respectant « la bonne vieille morale de nos pères », on inculque aux enfants que l'État républicain incarne l'égalité nationale contre les

inégalités locales, le mérite contre l'hérédité des privilèges, la science contre la superstition, la raison contre la religion, le savoir contre les émotions... Mais, suprême « ruse de l'histoire », c'est en mobilisant les émotions que Jules Ferry parvient à faire adhérer les petits Français à son projet de « Nation incarnant la raison » ; plus encore, c'est en faisant de la laïcité une véritable nouvelle religion qu'il cherche à l'imposer et à en faire, avec l'aide des « hussards noirs de la République », le ciment nécessaire pour mener à bien ses projets.

On aurait tort, cependant, de céder à l'illusion rétrospective d'une « École de la République » monolithique, entièrement dévouée à une mystique nationaliste. Les choses sont plus complexes. Les intellectuels sur lesquels s'appuie Jules Ferry et que Ferdinand Buisson mettra à contribution dans l'élaboration du fameux Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire, qui paraît tout au long de la période de création de l'École républicaine et dont l'influence sera considérable sur les instituteurs, développent, pour la plupart, une conception rationnelle de la laïcité : ils ne nient pas l'existence des émotions qui s'expriment socialement à travers les liens affectifs familiaux et les croyances religieuses mais font de l'École le lieu du travail de l'esprit qui apprend à désintroniser les croyances des savoirs, les émotions collectives, qui structurent les groupes affinitaires, des connaissances objectives qui réunissent, elles, les humains bien au-delà des croyances qui les séparent. En cela ils se rapprochent d'une idée du philosophe allemand Johann Gottlieb Fichte⁵ pour qui le savoir est « partageable à l'infini » entre tous les humains alors que la croyance ne peut réunir que quelques-uns d'entre eux, fondée qu'elle est sur les circonstances, les relations contingentes, les phénomènes d'identification ou d'emprise. Un savoir est démontrable et doit pouvoir être transmis à tout être de raison, une croyance ne peut démontrer ni qu'elle est vraie, ni qu'elle est fautive, elle est réfractaire à l'universalité de la raison. On retrouve une trace particulièrement emblématique de cette conception dans l'attachement de Ferdinand Buisson et des pédagogues qui l'entourent à la « leçon de choses ». La « leçon de choses », en effet, permet de se confronter à une réalité, pour que la parole du maître ne soit pas vécue comme une croyance qui s'oppose à celle de l'élève, mais comme une médiation qui renvoie à une réalité extérieure à la fois au maître et à l'élève et sur laquelle l'un et l'autre peuvent exercer leur raison commune.

Ainsi au tournant du XIXe et du XXe siècles cohabitent, au sein même de l'école, une instrumentalisation des émotions patriotiques, considérées non seulement comme légitimes mais comme essentielles, et une méfiance à l'égard des émotions communautaristes, dans lesquelles on voit un facteur d'assujettissement dont l'exercice de la raison doit pouvoir libérer le sujet. Plus encore : l'émotion qui s'exprime dans le « sentiment national » doit permettre de libérer des émotions claniques, l'enthousiasme pour la patrie de tenir à distance l'attachement pour le local et l'électif. Là où certains voudraient voir le combat de la « raison universelle », qui unit les humains, contre « l'archaïsme émotionnel », qui les divise, il y a plutôt la tension entre deux « rationalités émotives ». Morale de l'histoire :

« Chassez l'émotion, elle revint au galop » ou encore : « Pour promouvoir la raison, vous avez besoin de l'émotion ».

On retrouve, bien sûr, cette problématique chez le philosophe Alain. Ce dernier écrit ainsi : « L'école fait contraste, au contraire, avec la famille, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même. Ici égalité d'âges ; liens biologiques très faibles, et au surplus effacés ; deux jumeaux, deux cousins

¹ Nique C., Lelièvre C. (1993), *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon.

² Homme politique français, célèbre pour son combat en faveur d'un enseignement laïque, il a créé le mot « laïcité » et a été le cofondateur de la ligue des droits de l'Homme. Il a dirigé le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire édité en 1887. Réédition de larges extraits en 2017 : Dictionnaire de pédagogie, sous la direction de Ferdinand Buisson, édition établie et présentée par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins »

³ François Guizot ministre l'instruction publique sous Louis-Philippe Ier fait voter le 28 juin 1833 une loi sur l'instruction primaire.

⁴ Voir l'ouvrage de Sylvie Jouan, « La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : archaïsme ou école de demain ? », Paris, ESF éditeur.

⁵ Successeur de la chaire de Kant à Königsberg.

du même âge se trouvent ici séparés, et aussitôt groupés d'après d'autres affinités. Peut-être l'enfant est-il délivré de l'amour par cette cloche et par ce maître sans cœur. Car le maître doit être sans cœur ; oui, insensible aux gentillesse du cœur, qui, ici, ne sont plus comptées. Il doit l'être, et il l'est. Ici apparaissent le vrai et le juste, mais mesurés à l'âge. Ici est effacé le bonheur d'exister ; tout est d'abord extérieur et étranger. L'humain se montre en ce langage réglé, en ce ton chantant, en ces exercices, et même en ces fautes qui sont de cérémonie, et n'engagent point le cœur. Une certaine indifférence s'y montre ; l'esprit y jette son regard oblique et son invincible patience. L'œil mesure et compte, au lieu d'espérer et craindre. Le temps prend dimension et valeur. Le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir⁶. » Ce texte, maintes fois repris et commenté, exprime, à bien des égards, une aspiration pédagogique parfaitement intelligible et légitime. Quand Alain dit que l'école a pour objectif de « délivrer l'enfant de l'amour », il préfigure assez bien ce qu'expliquent aujourd'hui nombre de pédopsychiatres et philosophes : l'enfant a besoin de rompre avec l'univers domestique pour se libérer de « l'infantile » ; il lui faut s'émanciper de « l'égoïsme initial » ou du « narcissisme infantin » pour accéder à « l'objectivité » du monde. Il doit découvrir que le monde ne cherche ni à lui faire plaisir ni à lui faire peur, mais qu'il existe en dehors de lui, résiste à ses velléités de toute-puissance et qu'il va devoir « faire avec ». Il y a là quelque chose que je trouve très juste et qui est une des raisons pour lesquelles je suis hostile à « l'instruction en famille ».

Mais, si les analyses d'Alain sont, à bien des égards, salutaires, elles sont souvent « radicalisées » par certains intellectuels, au point d'en devenir intenable. Ces derniers, en effet, s'appuient sur Alain faire de la seule exigence de rationalité le principe de toute transmission et considèrent l'intelligibilité du discours comme le seul fondement de l'acte pédagogique. C'est ce que j'ai nommé, dans mes travaux, « le principe d'intelligibilité suffisante » : il postule que, dès lors qu'un discours est rationnel et intelligible, l'objectif de la transmission est automatiquement atteint... ignorant ainsi que ceux et celles qui n'y accèdent pas sont disqualifiés. Pour moi, le « principe d'intelligibilité suffisante » renvoie incontestablement à une forme d'« hygiène enseignante » : il invite à se méfier de toutes les formes de séduction et de manipulation, de toutes les opérations de captation importantes aujourd'hui et responsables de nombreux dysfonctionnements psychiques voire de dévotion que l'on peut, parfois, voir à l'œuvre dans l'acte éducatif. La littérature a abondamment illustré cela. La *Confusion des sentiments*⁷ de Stefan Zweig montre très bien comment la force de l'émotion et la captation qui en découle peuvent phagocyter totalement la relation entre le maître et l'élève. On trouve aussi cela dans *La Leçon*⁸ de Ionesco, un texte très emblématique, avec un enseignant qui finit par dévorer son élève, transformant la relation pédagogique en une opération de vampirisation absolue.

De nombreux chercheurs ont, de plus, analysé ces phénomènes en montrant l'importance de la complicité affective et sociale. Le psychanalyste Wilfred Bion⁹, qui a beaucoup travaillé sur les groupes, a expliqué qu'une partie d'entre eux se structuraient autour d'une « hypothèse de base » qu'il appelle le « couplage » : dans une classe, l'enseignant finit par ne plus faire cours symboliquement que pour une ou deux personnes, celles qu'il se représente au moment de la préparation et dont il cherche l'approbation dans le regard pendant le cours, et la reconnaissance

affective en récompense. Dans cette configuration, les autres servent d'alibi : ils constituent une protection sociale à une relation duale, à un « couplage », voire à un « accouplement » psychique, que leur présence contribue à masquer... Sur un autre registre, Pierre Bourdieu a bien montré l'importance de « la distinction »¹⁰ dans les relations interpersonnelles : la complicité culturelle, le partage d'émotions communes, tracent, dans un groupe, des frontières indépassables entre les élus et les exclus. Bourdieu montre même très bien comment l'expression du « déni esthétique du scolaire » va privilégier les élèves capables d'une certaine posture émotionnelle dans l'école, au détriment des autres.

Au total, la position d'Alain me semble, tout à la fois, nécessaire et impossible. Nécessaire en tant qu'hygiène professionnelle pour éviter de laisser jouer massivement des complicités affectives aliénantes, et impossible car on ne peut suspendre les émotions par décret. Alain lui-même, en commentant le célèbre poème de Lamartine, *Le Lac*, et son fameux vers « Oh, temps, suspends ton vol... » se demandait « Combien de temps le temps suspendra-t-il son vol ? ». On pourrait retourner de la même manière la question à celui qui demande au professeur de « faire la classe comme on balaie » : « Quelle affectivité faut-il pour suspendre son affectivité ? »

R. G. Mais comment trouver la bonne distance ? Comment trouver le juste équilibre, toujours instable, consistant à tenir compte des émotions, donc à ne pas les nier sans, pour autant, en faire une boussole déterminant les pratiques de classe ?

P. M. Effectivement, on ne peut pas nier les émotions dans les pratiques de classe. Quand on lit, sous la plume de Régis Debray¹¹, l'éloge du cours de philosophie de Jacques Muglioni¹² au lycée Jeanson-de-Sailly dans les années 1960, on peut se demander si ce qui nous est décrit comme une suspension de l'émotion au profit d'une rationalité qui s'expose, ne relève pas, en fait, d'une forme d'emprise émotionnelle... Est-on vraiment là dans l'universel kantien ou bien dans la séduction qu'opère, dans un « bouillon de culture » favorable, le « charme discret de la bourgeoisie ». Ou encore pour être moins sévère assiste-t-on pas là à un véritable éveil de la rationalité mais qui passe par une forme d'émotion partagée ?

R. G. Ne retrouve-t-on pas alors l'essentiel de ce qui se joue avec les émotions dans la relation entre le maître et les élèves ?

P. M. Jean Guillaumin, un des grands psychanalystes à avoir pensé l'acte éducatif, a montré que, d'un point de vue psychanalytique, le phénomène d'identification au maître, partiel ou total, généré ou non, etc., joue un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire. L'identification positive opère tout autant que l'identification négative. Et ignorer ce phénomène, c'est se condamner à le laisser se développer à notre insu, avec toutes ses conséquences. La difficulté de nombreux enseignants aujourd'hui vient peut-être du fait qu'ils incarnent ce que précisément certains de leurs élèves refusent, tant dans le domaine des modèles sociaux que des modèles personnels. C'est, d'ailleurs, un des éléments que certaines analyses mettent en avant pour expliquer l'écart des résultats scolaires entre les garçons et les filles et en faveur de ces dernières : l'école serait un milieu très féminisé et l'identification des filles à leurs professeuses serait plus facile que celle des garçons pour qui la culture scolaire

⁶ Alain, *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*, Paris, PUF.

⁷ Zweig S. (2013), *La Confusion des sentiments*, Paris, Payot, [édition originale en 1927].

⁸ Ionesco E. (1994), *La Leçon*, Paris, Gallimard, [pièce écrite en 1950].

⁹ Bion W.R. (1965), *Recherches sur les petits groupes* (1961), Paris, PUF.

¹⁰ Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

¹¹ Debray R. (1998) *Par amour de l'art, une éducation intellectuelle*, Le Temps d'apprendre à vivre III, Gallimard.

¹² Inspecteur général de philosophie qui a joué un rôle décisif dans les débats éducatifs français et a théorisé cette suspension de l'émotion.

représenterait un reniement de leur virilité, et donc un signe de faiblesse. Évidemment, cette analyse est un peu courte, mais on ne peut pas nier, pour autant, que les phénomènes d'identification genrés jouent un rôle significatif dans les situations scolaires. Quoi qu'on en dise ou pense, sous une forme ou sous une autre, l'émotion est toujours là.

R.G. Et que sait-on des émotions qui « empêchent d'apprendre » pour reprendre l'expression de Serge Boimare¹³ ?

P. M. Nous savons qu'il y a des enfants dont la charge émotionnelle bloque les apprentissages. C'est le cas de ceux dont l'histoire personnelle envahit la totalité du champ psychique et qui deviennent incapables de penser l'extériorité et l'objectivité. Pour ceux-là, tout ce que fait l'enseignant est dirigé vers eux : s'il les regarde, c'est parce qu'il les soupçonne, s'il ne les regarde pas, c'est parce qu'il les méprise. Pour ceux-là également, les savoirs n'ont pas d'autonomie et ils sont toujours rapportés à des affects : ils contredisent leurs parents ou, au contraire, renforcent leur emprise, ils sont corrélés à des situations insupportables ou agréables et cette dimension fait complètement obstacle à toute considération sur leur degré de précision, de justesse ou de vérité. Les rééducateurs des RASED travaillent précisément sur cette question et leur rôle est précieux.¹⁴ Mais, plus largement, cette question de « l'entrée dans le registre de la vérité », de faire taire son plein de pulsions et d'intérêts pour accepter une interlocution rationnelle, est centrale aujourd'hui dans bien des situations pédagogiques.

Se pose alors la fameuse question qui inaugure le plus célèbre dialogue de Platon, *La République*¹⁵, et qui met Socrate lui-même en échec : « Comment faire entendre raison à quelqu'un qui n'est pas dans la raison ? » C'est-à-dire comment entrer dans le champ de la rationalité avec quelqu'un qui est tout entier dans l'émotion, le rejet ou l'adhésion ? À ce sujet, j'ai travaillé récemment avec la CinéFabrique¹⁶ et cinq collègues lyonnais sur une opération financée par la Fondation de France et l'Éducation nationale, « *Tu ne m'auras pas !*¹⁷ » ; cette opération se donne pour objectif la prévention contre toutes les formes de radicalisation et, dans ce cadre, se propose de travailler sur les théories du complot et leur propagation dans les collèges. Dans ce cas précis, les arguments rationnels ont du mal à porter, tant l'adhésion est irrationnelle. Car, croire à une théorie du complot est terriblement satisfaisant sur le plan psychique : une théorie du complot donne une clé de lecture magique qui fonctionne parfaitement, permet de se représenter le monde de façon simple et efficace ; elle fournit ainsi une certitude qui dispense désormais de poursuivre la moindre investigation ; elle abolit l'inconnu, nie l'existence de la moindre zone d'ombre ; elle est séduisante et saisissable immédiatement ; elle fonctionne comme un pansement narcissique parfait. Et, chez certains enfants et adolescents, ce rapport à la certitude est tellement nécessaire à leur stabilité, à leur construction identitaire, qu'ils préféreront une « certitude fictive » à la recherche d'une vérité qui les mettrait en danger... Alors, oui, la question se pose de ce que l'on peut proposer à ces élèves-là pour qu'ils acceptent de sortir de la forteresse de leurs certitudes et s'engagent dans des apprentissages authentiques. Transformer la satisfaction de « croire savoir » en plaisir de « chercher » : voilà un enjeu majeur, déjà au cœur de l'enseignement de Socrate et plus que jamais d'actualité !

R.G. Et l'on retrouve encore ici la distinction entre croyance et savoir...

P.M. Oui, même si, aujourd'hui, les épistémologues des sciences nous invitent à plus de modestie en nous montrant qu'il reste toujours, d'une certaine manière, un peu de croyance dans les savoirs comme il y a souvent un peu de savoir dans les croyances. Cela nous invite à être moins dans le registre de la classification que dans celui d'une démarche jamais achevée de désintringement. Il n'en reste pas moins vrai que la position d'un Buisson reste particulièrement heuristique en pédagogie : engager l'élève dans un « dialogue » avec les objets de savoir qui lui résistent (que ce soit la « matière » elle-même, des objets techniques ou des œuvres de toutes disciplines), l'amener à expérimenter, vérifier, ajuster, se documenter, valider, démontrer, est un principe essentiel pour une pédagogie de l'émancipation fidèle au *Sapere aude*¹⁸ de Kant. Mais encore faut-il que nous soyons conscients que le passage d'un « érotisme de la certitude » à un « érotisme de l'exploration » n'est pas pensable dans le registre de la pure rationalité. Il suppose un glissement lui-même articulé à un « transfert », diront certains qui met en jeu fortement la dimension émotionnelle. L'ignorer, c'est se condamner à l'échec ou à des succès totalement aléatoires... des succès réservés à ceux qui auront rencontré à l'extérieur de l'école les satisfactions que procure l'aventure intellectuelle.

En ce sens, l'émotion n'est pas « un plus » dans la transmission. Il n'y a pas la transmission qui s'effectuerait exclusivement sur le registre du rationnel et auxquels certains seraient réfractaires parce qu'ils seraient figés dans le registre de l'émotionnel. La transmission, même apparemment rationnelle, véhicule de l'émotionnel. Concevoir l'apprentissage comme une « simple rupture » entre l'émotionnel et le rationnel est une impasse. D'où la nécessité de dialectiser les choses : l'acte pédagogique nécessite, tout à la fois, ce que j'ai appelé une hygiène professionnelle et qui consiste à mettre à distance les émotions en acceptant la fécondité du principe d'intelligibilité maximale et l'accompagnement lucide de transactions émotionnelles sans lesquelles l'accès à l'objectivité et à la rationalité des savoirs est impossible. On pourrait évoquer, à cet égard et parmi d'autres dimensions, le phénomène bien connu de « l'effet d'attente », ou « effet Pygmalion ». Les travaux de Rosenthal et Jacobson¹⁹ montrent, en effet, que le comportement de l'enseignant au regard de l'éducabilité de l'élève, ce qu'il lui transmet, volontairement ou involontairement, sur la possibilité même de sa réussite, va déterminer largement sa réponse, ses apprentissages et son développement.

Nous sommes donc confrontés à un double impératif : tenir l'émotion à distance et ne pas en nier l'importance ni comme obstacle ni comme vecteur dans la relation pédagogique. Sur ce sujet, je ne saurais trop recommander la lecture de Daniel Hameline²⁰, *La liberté d'apprendre. Situation II*. Hameline a commencé sa carrière comme professeur de philosophie disciple de Carl Rogers²¹ et adepte de la non-directivité : en début d'année, il ne prenait la parole devant ses élèves que pour leur annoncer son futur silence et leur demander de s'organiser eux-mêmes pour préparer l'examen. Daniel Hameline a écrit un premier livre, *La liberté d'apprendre*²², où il décrit cette expérience, et ce qui est assez rare en pédagogie a publié quatre ans plus tard, *La liberté d'apprendre. Situation II* dans lequel il fait le constat de l'échec de la non-directivité comme « méthode ». Il démontre qu'elle est illusoire le maître récupère en séduction bien plus qu'il n'a abandonné

¹³ Boimare S. (1998), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod.

¹⁴ Yanni-Plantevin E. (2001), *Comprendre et aider les élèves en échec*, ESF éditeur.

¹⁵ Platon (2008), *La République*, Paris, Flammarion. ¹⁶ École Nationale Supérieure de Cinéma.

¹⁷ Opération ayant pour objectif d'initier une réflexion auprès de 300 collégiens sur le pouvoir des images.

¹⁸ « Ose penser par toi-même. » : c'est la réponse de Kant à la question : « Qu'est-ce que les Lumières ? »

¹⁹ Rosenthal R.A., Jacobson L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

²⁰ Hameline D. et Dardelin M.-J. (1977), *La liberté d'apprendre. Situation II*, Paris, Les éditions Ouvrières.

²¹ Fondateur de l'Approche Centrée sur la Personne (Person-Centered Approach).

²² Hameline D., Dardelin M.J. (1968), *La liberté d'apprendre*, Paris, Les éditions Ouvrières.

en contrainte -, inégalitaire tous les élèves ne sont pas spontanément « égaux » face à l'autonomie totale à laquelle ils sont abandonnés -, et peu démocratique l'on sous-estime le caractère émancipateur des contenus de savoir au profit de la « dynamique du groupe ». Mais, si la non-directivité est, selon lui, une impasse comme « système pédagogique », elle n'en reste pas moins, à ses yeux, absolument nécessaire comme « attitude pédagogique ». Il dégage, à ce sujet, trois caractéristiques principales de cette attitude, susceptibles, je crois, d'articuler une mise à distance et une prise en compte positive de l'émotion. Cette attitude consiste, dit-il, à « *antécéder sans anticiper, à valoriser sans juger et à réguler sans régulariser.* »

« Antécéder sans anticiper », c'est-à-dire être là pour accueillir positivement mais sans anticiper au point que l'autre n'a plus rien à dire. « Valoriser sans juger », c'est-à-dire suspendre le fonctionnement spontané des stéréotypes et permettre l'intériorisation par l'élève de l'exigence qui lui permettra de progresser. « Réguler sans régulariser », c'est-à-dire fournir l'accompagnement et les ressources culturelles grâce auxquels le sujet pourra progresser sans être « normalisé », éviter, aussi, « d'engluer l'interlocution dans les pièges de la dépendance affective sans pour autant interdire aux effets d'être et de s'exprimer. » Être capable d'un minimum de lucidité sur sa propre affectivité et savoir réguler ses comportements afin d'éviter la formule qui décourage, le regard qui méprise, l'attitude qui humilie. Savoir que nous produisons des « effets » sur l'autre à travers le moindre de nos gestes et réguler son comportement pour que jamais l'autre ne puisse se sentir exclu du cercle des « élus ».

R.G. Cela correspond à ce qu'on nomme aujourd'hui bienveillance ?

P.M. J'aime bien le mot de bienveillance, mais il me semble ambigu parce que, trop souvent, dans les discours polémiques sur l'éducation, opposé à exigence... alors qu'une véritable bienveillance est évidemment très exigeante. Je préfère dire, comme Hameline, « suspendre le fonctionnement spontané des stéréotypes », et même des catégories prédéfinies, pour permettre à l'autre d'être entendu pour ce qu'il dit et non pas pour ce qu'il est ou pour ce qu'on croit qu'il est. Cette question des stéréotypes a été largement étudiée dans le registre du genre et c'est tant mieux. Mais il ne faudrait pas oublier les stéréotypes psychologiques et sociaux qui conditionnent des comportements aussi banals que la manière de se déplacer ou de s'asseoir, le regard, la prise de parole, la tenue des instruments de travail, etc. Il y a là des « indices » qui risquent de figer les relations pédagogiques et de ne pas permettre de regarder et d'entendre l'autre pour ce qu'il fait et dit plutôt que pour ce qu'il est. On retrouve la question de distance.

Aussi, plutôt que la notion de bienveillance, je préfère celle d'éducabilité qui pose un regard encourageant pour l'élève, qui lui laisse entendre qu'il peut y arriver et que l'enseignant va tout mettre en œuvre pour favoriser sa réussite... mais cela n'en nécessite pas moins que l'élève mette tout en œuvre de son côté pour y arriver. C'est ainsi que la responsabilité que prend l'enseignant ne confisque pas celle de l'élève pas plus que celle de l'élève ne confisque celle de l'enseignant.

R.G. : L'expression des émotions dans la classe ne peut-elle pas prendre parfois des formes pathologiques ?

P.M. : Si, bien sûr... J'ai parlé jusqu'ici du point de vue pédagogique et non clinique. Le clinicien va travailler, lui, sur les situations où l'émotion devient pathologique. Mais j'ai bien conscience que la question qui se pose à de nombreux enseignants est celle de la frontière entre ce qui

relève du pédagogique et ce qui relève du pathologique. Il existe aujourd'hui un débat concernant les intérêts et les dangers de la médicalisation des situations scolaires. Je crois, pour ma part, à la nécessité d'une complémentarité des approches. On peut, par exemple, lutter contre le stress de manière pédagogique par la construction d'espaces, de temps, de rituels, de dispositifs d'apprentissage et d'évaluation différents, mais il est vraisemblable que, pour certains enfants dont l'histoire familiale est particulièrement anxiogène, cela ne suffira pas... ce qui n'empêche évidemment pas d'essayer, car on ne saura si cela suffit ou pas qu'après avoir essayé précisément ! Pierre Delion²³, qui a beaucoup travaillé sur ces questions pense que ces questions ne peuvent être étudiées sans un partenariat étroit entre les différents acteurs éducatifs. Il s'est intéressé, en particulier, aux enfants hyperactifs souffrants de troubles de déficit de l'attention et d'hyperactivité : il montre que, si certains peuvent en effet être « soignés » grâce à des activités sportives, théâtrales, etc., d'autres, en revanche, ont besoin d'un suivi médical et, parfois, d'une thérapie familiale ou d'un traitement médicamenteux. Si les acteurs ne s'informent pas réciproquement sur ce qui a été mis en place, s'il n'y a pas un travail commun pour traiter le problème, on va aboutir à une juxtaposition d'interventions qui peuvent se neutraliser réciproquement.

Beaucoup d'enseignants se posent aujourd'hui la question de la gestion des émotions face à des élèves incapables de se contrôler, des « enfants bolides », comme les nomme Francis Imbert²⁴. Je crois que, face à ce phénomène, il ne faut ni démissionner pédagogiquement, ni renoncer à faire appel à d'autres intervenants qui vont, eux, pratiquer d'autres approches. Sur le plan pédagogique, le travail sur les rituels est, à mes yeux, une excellente entrée : ce n'est pas une démarche thérapeutique, mais cela peut avoir, néanmoins, des effets thérapeutiques. De même que la démarche clinique peut, bien évidemment, avoir des effets pédagogiques. Il faut raisonner ici en termes de (re) construction d'un écosystème permettant au sujet de retrouver son équilibre par un engagement dans une activité qui le stabilise...

R.G. Ne retrouve-t-on pas ici, à travers la nécessité des rituels, l'idée d'institutionnaliser, et sans doute de remettre de l'institution dans les pratiques ?

P.M. Une partie de la surcharge émotionnelle, positive ou négative, qui se déverse aujourd'hui dans les établissements scolaires est liée, je crois, à leur désinstitutionnalisation. L'institution n'est pas perçue comme un cadre qui permet de « tenir debout ensemble », mais comme une forme de normalisation arbitraire. Il faut insister ici sur la différence mise en avant par Georges Canguilhem²⁵ entre normalisation et normativité. La normalisation, c'est l'obligation de se conformer au principe de reproduction à l'identique... en biologie c'est le cancer. La normativité, c'est tout autre chose : c'est la capacité pour des cellules de vivre ensemble sans se dupliquer à l'identique, la construction de systèmes d'échange et d'organisation pour vivre ensemble et se développer conjointement. Or, on confond parfois, en éducation, normalisation et normativité ; on croit trop souvent que, dès lors que nous croyons que telle règle relève de la normativité, elle est perçue comme telle par ceux avec qui elle s'applique. Or, ce n'est que rarement le cas : l'expérience montre qu'elle est souvent perçue comme relevant de la normalisation et, donc, génératrice de refus. Un enfant qui vit comme normalisatrice une règle qu'il devrait percevoir comme une condition de son développement et de sa réussite, risque fort

²³ Professeur émérite à la faculté de médecine de Lille, pédopsychiatre, psychanalyste, auteur de nombreux ouvrages de psychiatrie, centrés sur l'autisme, le développement de l'enfant, la psychothérapie institutionnelle et la psychiatrie de secteur.

²⁴ Imbert F. (2000), Médiations, institutions et loi dans la classe, ESF éditeur.

²⁵ Épistémologie, philosophe, biologiste français.

de développer un refus scolaire. Ce refus va s'exprimer par de l'émotionnel et l'institutionnalisation, la ritualisation sont alors capitales.

R.G. : Au total, s'il fallait souligner l'importance d'une émotion dans l'éducation...

P.M. : ... je citerais l'empathie dont la philosophe américaine Martha Nussbaum a bien montré, dans son livre *Les émotions démocratiques*²⁶, qu'elle était l'« émotion démocratique » par excellence. Car, si notre éducation doit se donner pour objectif principal la formation des élèves à la capacité effective de participer à la vie démocratique, nous devons leur apprendre à entrer dans une relation pacifiée avec les autres, à échanger ensemble, dans le respect réciproque, pour accéder au bien commun. « *L'enfant, explique-telle, doit apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui.* »

Elle rejoint ainsi les précieuses remarques d'Adorno qui, dans « *Eduquer après Auschwitz* »²⁷, se demande comment construire un monde où la répétition de l'horreur sera devenue impossible. Adorno souligne qu'il est, pour cela, essentiel de lutter contre ce qu'il nomme « la froideur » : l'indifférence absolue à l'égard de ce qui arrive aux autres, à l'exception de quelques proches que l'on s'est choisis. Ces « autres » sont considérés comme des « objets » des « consciences réifiées », dit Adorno relevant de la seule « technique ». C'est ainsi que des hommes ont pu, avec une conscience professionnelle impeccable,

« imaginer un système de transport conduisant les victimes aussi rapidement et facilement que possible à Auschwitz, tout en oubliant ce qui leur adviendra une fois là-bas »²⁸. Les bourreaux manipulateurs savent cela : ils ont compris à quel point des êtres peuvent devenir des artisans minutieux de la barbarie, appliqués à obéir aux injonctions les plus terribles, dès lors qu'ils trouvent leur satisfaction dans le sentiment d'être au service d'une « œuvre » collective, la certitude de bénéficier de l'amour promis par le chef ou le dieu et la joie d'obtenir l'estime de leurs pairs en récompense du « travail bien fait ». Faut-il, pour cela, se demande Adorno, « prêcher l'amour »²⁹ ? Cela ne sert à rien, explique-t-il, dans la mesure où l'on demande à des êtres d'entendre quelque chose qui échappe à leur construction mentale et supposerait « chez ceux à qui l'on s'adresse une autre structure caractérielle que celle que l'on veut modifier »³⁰ : la disponibilité à l'altérité. On ne convainc ni ne contraint jamais personne à aimer. Faut-il, pour autant, se résigner à cette « froideur » et à ses terribles conséquences ? Nullement. Si l'incapacité à s'identifier aux autres est, au moins en partie, responsable du passage à la barbarie, l'éducation doit permettre de « prendre conscience de la froideur et des raisons de son existence ». Pour cela, il lui faut mettre à jour les processus sous-jacents qu'une histoire critique permet de repérer, mais que les œuvres de culture, dans leur ensemble, dévoilent aussi très souvent. Y accéder peut ainsi ouvrir quelques fissures dans le bloc granitique de l'indifférence. Jamais mécaniquement, car la rencontre entre l'histoire singulière d'un sujet et une parole sur le monde ne se programme pas. Fugitivement, car la construction psychique défensive reprend vite le dessus. Et clandestinement, car il est difficile de l'avouer à quiconque et, surtout, au professeur médiateur à l'égard duquel il faudrait alors reconnaître sa dette.

Aussi Martha Nussbaum insiste-t-elle sur la nécessaire rencontre avec la littérature et les arts : elle considère celle-ci comme fondamentale dans la construction des « émotions démocratiques » en ce qu'elle permet d'accéder à « l'imagination narrative ». « *J'entends par là, explique-t-elle, la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place de l'autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir.* » Car, montre-t-elle, apprendre à voir un autre être humain non pas comme une chose mais comme une personne ne va pas de soi : cela s'apprend et se construit. Et l'art, pour cela, est essentiel : il donne à voir, à la fois, l'identité et l'altérité, il permet de se reconnaître dans l'autre et, aussi, de se reconnaître « soi-même comme un autre », selon la belle expression de Paul Ricœur³¹.

Nous retrouvons ici les propositions formulées récemment par Hélène Merlin-Kajman dans son livre revigorant *Lire dans la gueule du loup*. Cette dernière explique, en effet, que « *l'enseignement de la littérature s'est transformé en raison de l'entrée des disciplines chargées d'étudier les textes dans les sciences humaines et sociales. Le gain en rigueur épistémologique a été considérable. Mais les textes littéraires sont désormais observés comme s'ils existaient en dehors des liens transitionnels qu'ils tissent pour nous.* »³² Conséquence : le « *partage transitionnel* » qui s'effectuait à travers la littérature en classe s'est appauvri, laissant la place à une approche plus objectivante et technicienne. La littérature ne produit plus de « *consentiment* » entre enfants ou adolescents et adultes ; le « *partage littéraire* », qui contribuait à la construction de ce monde commun auquel nous aspirons, est compromis. Il faut donc, non pas « *revenir* » aux pratiques didactiques anciennement aussi formalistes que les nouvelles, si ce n'est plus ! -, mais travailler sur des textes qui, loin de créer de l'impassibilité analytique, « *parlent aux zones* » de la personne humaine par lesquelles nous ne faisons pas que « *fonctionner* »³³. Le partage de l'émotion littéraire pourra alors se faire sans violer l'intimité du sujet et en veillant à adoucir le trauma éventuel qu'il pourrait provoquer : « *Le lecteur ne doit être forcé ni de dévoiler son intimité, ni de la refouler, mais pouvoir la transformer, la déplacer.* »³⁴ La force symbolique du texte lui permet, en effet, de s'y reconnaître et de s'en distancier ; le langage littéraire l'implique dans sa subjectivité et le dégage, en même temps, de son narcissisme ; les personnages incarnent ce qu'il vit sans se confondre avec lui, résonnent avec sa singularité tout en le reliant aux autres. Il peut ainsi construire son identité tout en s'inscrivant dans ce qui fait société : « *Par la figure, la littérature permet que des épreuves incommensurables et apparemment incommunicables deviennent communicables, partageables. Si notre société se prive de ce langage exceptionnel, nous n'aurons aucune chance d'échapper au renouveau des fondamentalismes religieux qui offrent aux blessures subjectives provoquées par les bouleversements sociaux propres à notre époque des formes d'élaboration, de réparation ou d'exutoires fondées non sur [...] le libre jeu des figures, mais sur le repli communautaire, le sens univoque de la lettre, voire la mystique de la mort.* »³⁵

²⁶ Nussbaum M. (2011), *Les émotions démocratiques* Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?, Climats.

²⁷ Adorno T.W. (1966), « *Eduquer après Auschwitz* », *Modèles critiques*, Payot, 2003, pp. 234-251. 28 Ibid., p. 247.

²⁹ Ibid., p. 248.

³⁰ Idem.

³¹ Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Le Seuil.

³² Merlin-Kajman H. (2016), *Lire dans la gueule du loup* Essai sur une zone à défendre de la littérature, Gallimard, p. 18. 33 Ibid., p. 273.

³⁴ Ibid., p. 275.

³⁵ Ibid., p. 275-276.

À la source éducative de l'art

Alain Kerlan

Université Lumière Lyon 2 Laboratoire
Éducation Cultures Politiques

L'introduction de l'art à l'école, et plus largement le recours éducatif aux registres de l'esthétique et de la sensibilité, jouissent aujourd'hui d'une considération sans précédent. Une forme d'évidence, voire de nécessité, des pratiques artistiques et culturelles a pénétré les politiques éducatives, tant nationales que locales, en France comme dans un très grand nombre de pays du monde, au point qu'il serait sans doute nécessaire de s'interroger sur cet autre registre de la « mondialisation ».

Bien que ce ne soit pas là l'objet principal de cette contribution, l'éclairage philosophique qu'elle voudrait apporter aux questions que soulève le présent numéro de la revue STAPS ne peut se désintéresser de cette considération.

1. Le paradigme esthétique en éducation

Pour s'en tenir au seul cas français, en effet, un processus de généralisation de « l'éducation artistique et culturelle », selon la formule contestable, mais consacrée, est en marche, comme on le sait, depuis les années 1980. Il s'inscrit, d'un certain point de vue, dans le grand projet de démocratisation culturelle de l'ère Malraux, initié par le ministre écrivain en 1959, mais, plus largement, engage l'art et la culture dans les politiques éducatives de lutte contre les inégalités. En empruntant cette distinction conceptuelle à la sociologie boltanskienne, nous pourrions dire que ce processus fait pénétrer « la critique artiste » dans « la critique sociale »¹ de l'école et de la pédagogie. Sous ses formes les plus courantes et dans son argumentaire le plus répandu, ce recours à l'art et à la sensibilité, à la dimension esthétique, récuse le dualisme et l'intellectualisme inhérent à la forme scolaire² et prône ce que l'on pourrait nommer une refondation des apprentissages sur une base esthétique : sur le corps et la sensibilité, sur les valeurs de l'imagination et de la créativité. Sous sa forme la plus radicale, ce processus se nourrit d'une pensée éducative pour laquelle l'art n'est plus seulement un recours et une nouvelle base au service des apprentissages et des missions de l'école, mais bel et bien la seule éducation pleinement accomplie, la seule voie d'un plein accomplissement de l'idéal éducatif : ici, seul l'art est censé éduquer pleinement³. L'ensemble de ces formes participe d'un paradigme alternatif en éducation, qui témoigne, selon moi, de la montée en puissance du *paradigme esthétique* en éducation⁴.

Je ne m'engagerai pas ici dans une nouvelle défense et illustration du bien-fondé du recours artistique en éducation. Si l'on veut donner toutes ses chances de réussite à ce recours, et telle est bien la perspective dans laquelle je souhaite inscrire ici mon propos, mon credo pédagogique en somme, l'heure n'est plus à ce travail de conviction. Un autre type de contribution théorique ou philosophique me

semble désormais prioritaire : il s'agit désormais de s'assurer des conditions de possibilité et de réussite de l'alternative pédagogique ouverte par le recours à l'art et à la sensibilité.

On pourrait s'étonner de cette posture qui fait dépendre une réussite pédagogique d'une contribution philosophique. Je maintiens pourtant que les conditions de possibilité et de réussite sont bien ici d'ordre philosophique. La pensée éducative d'une manière générale, et la pratique pédagogique qui lui est liée, sont en effet, dans notre tradition intellectuelle, profondément marquées par le dualisme : opposition de l'objet et du sujet, de l'intelligible et du sensible, du corps et de l'esprit, etc. Profondément et durablement le dualisme est inscrit dans nos structures mentales, et il ne s'efface pas par simple décret. Notre cartésianisme est comme un héritage, une sorte d'*a priori* anthropologique de nos manières de penser. Dans ces conditions, le recours à l'art et à l'esthétique, l'appel au sensible lui-même n'y échappent pas si aisément. Il existe ainsi dans le discours pédagogique une exaltation du sensible, un éloge du corps et de la sensibilité, une foi esthétique qui dans leurs simplifications ou amplifications mêmes demeurent au fond tributaires du dualisme qu'ils entendent récuser : ici, on en vient en somme à doter le corps et le sensible exaltés de toutes les vertus... de l'esprit. Cette spiritualisation du corps est exemplaire dans la vogue que connaît le « développement personnel », cette *Bildung* New-Age et postmoderne. À l'opposé, sous couvert de neurosciences, un réductionnisme systématique, à force de dissoudre toute dimension psychique dans la mécanique neuronale, nourrit un tel besoin de spiritualité qu'il traîne derrière lui la vieille âme perdue comme son fantôme, et contribue ainsi à son insu à ces mêmes dérives New-Age.

Bref, une pédagogie du sensible, une pensée de l'éducation par l'art, une réelle prise en compte de la dimension esthétique en éducation ne vont pas de soi, et exigent en tout premier lieu un travail de clarification conceptuelle. C'est la tâche qui incombe tout particulièrement à la philosophie. C'est la contribution que mon propos voudrait apporter à ce numéro de la revue STAPS élaboré sous les signes conjoints de « l'artistique » et du « sensible ».

2. L'expérience esthétique

Voilà précisément ce qui peut être considéré comme la toute première condition à la fois pédagogique et philosophique d'une authentique éducation artistique : la qualité et l'authenticité de l'expérience esthétique elle-même. J'en suis pour ma part venu à cette idée qu'il faut désormais cesser d'entrer dans cette rhétorique inflationniste des illustrations et bienfaits de l'art qui parle de tout, sauf de l'essentiel, sauf de l'expérience esthétique elle-même. Et si nous considérions tout simplement cela : l'activité artistique et l'expérience esthétique ? Qu'est-ce que l'artistique en tant que tel apporte dans l'école, sinon cela : la possibilité, pour chacun, l'élève d'abord, mais aussi l'enseignant, d'entrer dans une authentique expérience esthétique ? Rien que l'expérience esthétique, mais toute l'expérience esthétique. Et si nous partions une bonne fois de cette idée, au fond très simple : la conduite esthétique, l'attitude esthétique, est une conduite humaine spécifique, universelle, basique, elle appartient au « profil mental humain », comme le dit JeanMarie Schaeffer (2000, p. 15) ; elle doit donc être prise en considération dans l'éducation de base, et même comme base de l'éducation. Je plaide pour qu'on garde ou retrouve la tête philosophique, qu'on en vienne ou revienne aux questions de base, aux fondements philosophiques et aux questions esthétiques de base. En quoi, pourquoi avons-nous « besoin » d'art ? Que signifie le plaisir esthétique ? Qu'est-ce au juste que l'expérience esthétique ? Et de quelle « éducation » avons-nous alors besoin ?

¹ La distinction entre la « critique sociale » et la « critique artiste » est empruntée à L. Boltanski et E. Chiapello (2000).

² La notion de « forme scolaire » est empruntée aux travaux de Vincent (1996).

³ C'est la thèse centrale des Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité de F. von Schiller, publiées pour la première fois en 1795.

⁴ Sur cette hypothèse d'un paradigme esthétique en éducation, cf. Kerlan (2004.)

Ce que l'artistique « fait » à l'école ? Rien d'autre que de donner aux élèves et même aux enseignants, et plus largement à l'institution scolaire, l'opportunité de partager une authentique expérience esthétique. Encore faut-il qu'il le fasse, et qu'on lui permette vraiment de le faire : avouons que ce n'est pas toujours le cas ! Et c'est de ce point de vue qu'il faut se placer pour repérer et analyser les effets de l'art dans l'école. C'est aussi ce point de vue qui devrait être au principe de toute évaluation des effets de l'art.

Il est donc nécessaire de commencer par s'accorder là-dessus : qu'est-ce au juste que l'expérience esthétique ? La réflexion de Jean-Marie Schaeffer sur ce sujet offre les premiers et indispensables éléments de réponse. « L'esthétique », nous rappelle-t-il, n'existe qu'en tant que corrélat d'une attitude, d'une *conduite esthétique*. Le caractère « esthétique » d'une scène, d'un objet, d'un spectacle naturel, d'une œuvre d'art même, est fonction de l'attitude, du type d'attention, de la conduite adoptée à leur égard. Il s'agit bien d'une certaine forme de conduite, d'une manière d'être au monde et de considérer le monde, d'une relation spécifique, distincte, dans son intention même, de tout autre type de relation. *La Joconde* elle-même, d'un certain point de vue, n'est qu'une planche de bois ; un simple caillou, un morceau de bois échoué ramassé sur une plage, à l'inverse, peut venir accéder à la dignité d'objets esthétiques, selon le type d'attention que je leur accorde. Pour se convaincre qu'il s'agit bien d'une conduite, d'une relation, il suffit d'évoquer l'extraordinaire diversité des situations et des objets qui peuvent être qualifiés d'« esthétiques ». Vouloir comprendre ce qu'est un fait esthétique, nous dit Jean-Marie Schaeffer, « revient à chercher ce qu'il peut y avoir de commun entre, par exemple, un enfant qui est passionné par un dessin animé passant à la télé, un insomniaque qui trouve le repos en écoutant le chant matinal des oiseaux, un amateur d'art qui est enthousiasmé ou déçu par une exposition consacrée à Beuys, un lecteur ou une lectrice plongé(e) dans un roman » (Schaeffer, 2000, p. 13), etc. Le lecteur pourra ajouter à la liste de Jean-Marie Schaeffer que j'ai ici fortement abrégé tous les exemples de son choix, qu'ils appartiennent à la « culture » ou à la « nature », à notre culture ou à toute autre, à notre époque ou à toute autre, la leçon qu'il conviendra d'en tirer demeure la même : « La diversité n'est que de surface. Elle recouvre une structure intentionnelle qui est la même dans toutes les situations » (*ibid.*, p. 14) mentionnées.

En résumé, « la dimension esthétique est une propriété relationnelle et non pas une propriété d'objet » (*ibid.*, p. 17). Une éducation esthétique, dès lors, est l'apprentissage d'une certaine conduite, d'une certaine intention, d'une manière de se relier au monde. L'apprentissage ? Plutôt le développement, la « culture », au sens premier du terme, le soin apporté à l'épanouissement d'une disposition qui appartient à notre humanité, à notre équipement *mental* d'être humain. D'une disposition certes déjà là, mais qui sans être « cultivée » s'étiolerait.

Le second trait caractérisant le domaine de l'esthétique est tout autant capital : *la conduite esthétique est une modalité de la conduite cognitive*. Toute conduite esthétique développe « des activités de discrimination cognitive, de discernement ». Qu'il s'agisse « de regarder, écouter, palper, sentir et goûter », ou de tout autre type d'attention sensorielle, nous avons toujours affaire aux « modalités fondamentales grâce auxquelles nous prenons connaissance du monde environnant » (*ibid.*, p. 17). Mais alors, en quoi la conduite esthétique diffère-t-elle de la conduite cognitive stricto sensu ? En ceci que l'activité cognitive enveloppée dans la conduite esthétique est *chargée affectivement*, qu'elle est recherchée, vaut et « est valorisée pour le plaisir qu'elle est capable de provoquer » (*ibid.*, p. 17). John Dewey l'avait déjà

dit à sa façon, lorsqu'il avançait qu'une expérience esthétique est une expérience indissociablement intellectuelle et émotionnelle, et que cette indistinction est originaire, fondatrice. Évoquant quelques expériences ordinaires, mais suffisamment authentiques et « pleines » pour accéder à la dimension esthétique, comme la conduite de s'attarder à tisonner longuement le bois dans la cheminée, l'auteur de *Art as experience* faisait de cette indistinction du plaisir et du cognitif leur marque spécifique : « Ces gens, écrivait-il, si on les interrogeait sur les raisons de leurs actions, fourniraient sans aucun doute une réponse fort raisonnable. L'homme qui tisonnait les morceaux de bois en flamme dirait alors qu'il faisait cela pour attiser le feu ; mais il reste néanmoins qu'il est fasciné par ce drame coloré qui se joue sous ses yeux et qu'il y prend part en imagination. Il ne demeure pas indifférent au spectacle. » Ce que Coleridge disait du lecteur de poèmes est en quelque sorte vrai de tous ceux qui sont tranquillement absorbés dans leurs activités mentales et corporelles : « Le lecteur devrait être entraîné vers l'avant, non pas par un désir impatient d'atteindre la fin ultime, mais par le voyage, source du plaisir en lui-même » (Dewey, 1934/2005, p. 34). Dewey donne là une caractéristique de la conduite esthétique saisissante : s'y éprouve le plaisir d'être pleinement absorbé dans l'activité mentale ou corporelle. Le « chemin » y est lui-même le but du « voyage ».

Cette spécificité de la conduite esthétique, notons-le au passage, est susceptible de fournir un fondement théorique à l'idée pédagogique selon laquelle l'éducation artistique permettrait le développement des fonctions cognitives dans un contexte liant travail intellectuel et plaisir, un contexte en ce sens proche du jeu.

Un dernier trait de la conduite esthétique mérite de retenir toute notre attention, précisément d'un point de vue éducatif : non seulement cette conduite ne relève pas de la seule « haute culture », et tout au contraire habite aussi les expériences de la vie « ordinaire », mais de surcroît, loin qu'elle soit réservée à l'âge adulte, elle est particulièrement importante dans l'enfance. Entendons-nous bien : il ne s'agit ni de dire que l'art et la vie se confondent, ou que l'enfant serait artiste « par nature » ; il s'agit tout simplement de dire que la conduite esthétique comme conduite caractéristique du « profil mental humain » s'enracine dans l'enfance et dans l'expérience ordinaire. Lorsque nous nous interrogeons sur nos propres émotions esthétiques, lorsque nous cherchons à les ressaisir à leur source vive, nous constatons qu'elles sont indissociables de notre histoire personnelle, et notamment de l'enfance. L'histoire personnelle des artistes bien entendu le démontre amplement et de façon amplifiée, mais ce n'est pas là un privilège exclusif. Elle a simplement le mérite, écrit Jean-Marie Schaeffer, « de nous rappeler que l'enfance est un temps d'expériences esthétiques, sinon particulièrement riches, du moins particulièrement marquantes, et ce au sens le plus fort du terme, c'est-à-dire en tant qu'elles orientent largement notre vie esthétique d'adulte, fût-ce à notre insu » (*ibid.*, p. 15).

La leçon éducative n'en découle-t-elle pas d'elle-même ? Nourrir dans l'enfance ce temps des expériences esthétiques, au profit de l'enfance d'abord et par là même au profit de notre vie esthétique d'adulte, cette ambition donne peut-être la vraie mesure de la tâche éducative en ce domaine. Deux conclusions s'imposent dès lors. La première a l'apparence d'un paradoxe : si l'on veut comprendre ce qu'est l'expérience esthétique, c'est dans l'expérience esthétique de l'enfant (notamment) qu'on peut s'en approcher au plus près. La seconde apporte au projet d'une éducation *par l'art*, d'une éducation pleinement esthétique un solide fondement anthropologique : c'est sur la spécificité de l'expérience esthétique et l'aptitude humaine à la conduite

esthétique présente en chaque enfant qu'il faut prendre appui pour éduquer. L'éducation esthétique passe par la reconnaissance de la conduite esthétique dans ses fondements anthropologiques.

3. Le sensible revisité. La « première fois » et le (re) commencement

Le « sensible » est bien entendu une autre notion centrale et déterminante de la réflexion éducative en matière de pédagogie artistique, et plus généralement de la pensée esthétique comme pensée de la spécificité de l'art. Encore faut-il s'accorder un peu sur ce que recouvre cette catégorie, et cela ne va pas de soi : l'histoire de la philosophie est là pour en témoigner. Il n'est toutefois pas nécessaire de la convoquer ici tout entière. L'essentiel est de se garder là aussi d'une exaltation emphatique pour ne pas dire fétichiste du sensible, qui reconduirait le dualisme qu'il s'agit précisément de récuser et de dépasser.

Avant même l'apport essentiel de la phénoménologie, la pensée romantique, trop méconnue, aura été l'un des moments de cette récusation, et compte dans l'histoire de la réévaluation d'un sensible que le dualisme dominant avait considérablement appauvri. Comme l'a bien montré Robert Legros, la pensée romantique se caractérise par « la tendance à redonner un droit, sinon à accorder une primauté, aux sentiments, aux émotions, à la spontanéité, à l'immédiateté, aux épanchements, aux passions, aux désirs, aux sensations, bref à ce que la tradition vise comme lié au corporel » (Legros, 1990, p. 103). La pensée romantique en cela s'efforçait de réviser l'anthropologie des Lumières, trop enfermée dans un humanisme que l'on peut qualifier d'« abstrait ». À cet égard, le recours esthétique en éducation, l'appel au sensible, ne sont pas sans relation avec les critiques et les impasses que connaît dans le champ éducatif un modèle trop étroitement intellectuel.

Mais la sensibilité romantique demeure en dernière instance une sensibilité spirituelle, au risque d'une spiritualisation du sensible toute nourrie encore du dualisme qu'elle voudrait récuser. L'éducation romantique voit dans le sensible esthétique la voie privilégiée d'une élévation au spirituel qui y est enveloppé. L'éducation esthétique ouvre ainsi « à un sensible plus riche et plus secret, plus profond, plus vaste ». C'est ainsi, selon une autre formule de Robert Legros, que « le sensible s'approfondit quand on apprend à le pénétrer » (*ibid.*, p. 130). La leçon demeure, mais comment éviter sa dérive spiritualiste ?

Mieux peut-être que la phénoménologie, et sans doute plus influent dans le champ de l'éducation, le pragmatisme de John Dewey aura su surmonter le dualisme. C'est au nom de la continuité de l'expérience ordinaire et de l'expérience artistique que John Dewey entreprend de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence » (Dewey, 1934/2005, p. 21). Une pédagogie de la réhabilitation du sensible et de la sensibilité trouve dès lors dans l'esthétique pragmatique de John Dewey un fondement très convaincant. La conception que développe l'ouvrage de 1934, *Art as experience*, est assez bien connue, du moins pour ce qui concerne sa thèse centrale. Pour Dewey, non seulement l'expérience esthétique, comme expérience ordinaire et élémentaire, est première, mais elle seule est originellement pleinement expérience. Cette thèse détermine un programme tout autant philosophique que pédagogique, lequel trouve sous la plume de Dewey une formulation sans équivoque : il s'agit de faire « retour à l'expérience que l'on a du cours ordinaire ou banal des choses » (*ibid.*, p. 29). Ici, le pragmatisme est comme l'inversion de la voie qu'empruntait le romantisme.

La meilleure voie pour expliciter pleine-ment ce sensible au cœur de l'art et de l'expérience esthétique est peut-être de s'en remettre aux artistes eux-mêmes. La restitution du sensible et du rapport au sensible semble bien être en effet au cœur de la démarche de nombreux artistes. Écoutez par exemple comment un chorégraphe au travail s'adresse à ses danseurs : « Chaque fois que vous ferez un geste, faites-le comme si vous l'inventiez, comme si vous le créiez ; la moindre chose doit être une invention, même un simple pas, faites comme si c'était la première fois... » Ce propos, ou un propos de même nature, je l'ai entendu bien souvent. Chez des artistes à l'œuvre, mais aussi tout autant chez des artistes intervenants s'adressant aux élèves. Anne Lopez, chorégraphe en résidence auprès d'une classe de sixième au collège *Les Escholiers de la Mosson* à Montpellier, ne disait pas autre chose, sur le fond du moins, aux élèves en atelier de danse. J'y reviendrai, je note simplement au passage que c'est là peut-être le cœur de l'art contemporain, et aussi toute une idée de l'éducation, de l'artistique en éducation, d'une éducation qui puise à la source.

Cette façon de faire porter l'enjeu de l'art du côté du commencement, du surgissement, loin d'être exceptionnelle, habite plus ou moins explicitement les propos de nombreux artistes. C'est peut-être même ce qui caractérise l'art contemporain, comme l'avance Daniel Sibony : « l'importance de la première fois, pour les artistes, c'est l'importance de produire de la première fois. (Comme s'il y avait eu des premières fois de Soleil, de Lune, d'entrée animale dans l'espace de la vie. Des premières fois de l'humain, en tant qu'homme et que femme, de leur coupure-lien comme première fois récurrente dans la transmission de l'humain) » (Sibony, 2005, p. 213). Ou encore : l'artiste « nous rappelle les choses parce qu'il subit leur appel. Il participe à ce qui, chaque matin, nous redonne le monde, pour partager avec nous l'émerveillement d'y entrer, par la voie de la lumière, comme pour la première fois » (*ibid.*, p. 226).

En voici un second exemple, dans le domaine de la musique. Il s'agit d'un compositeur et chef d'orchestre contemporain, Peter Eötvös. Lors d'une rencontre autour de la création de son opéra *Angels in America* au théâtre du Châtelet, et du travail mené au Châtelet autour de cet opéra avec des classes, j'ai interrogé Peter Eötvös sur ce qui le guidait dans la création musicale et la conduite d'orchestre. Sa réponse : le souvenir de la première fois où tout jeune adolescent j'ai entendu un orchestre ; retrouver ce choc, cette première fois. Toute expérience esthétique n'est-elle pas comme une première fois ?

C'est aussi ce que voulait François Truffaut en portant à l'écran *l'histoire de Victor*, l'enfant sauvage découvert au fond d'une forêt de l'Aveyron, à la fin du XVIIIe siècle. Chaque fois que Victor fait quelque chose, c'est vraiment la première fois... Chaque image de *L'enfant sauvage* voudrait être une image de la première fois.

On pourrait tirer de là une sorte de règle pédagogique, à l'intention des artistes intervenants et de ceux qui les accompagnent, et tout autant à l'intention de toute pédagogie soucieuse de l'artistique et du sensible. Elle inviterait à garder à l'esprit, en tant qu'éducateur, que toute expérience esthétique vraie possède le goût de la « première fois ».

J'avancerai, dans le prolongement de cette réflexion, une interrogation qu'on jugera peut-être iconoclaste : et si le véritable enjeu de la démocratisation était moins la fréquentation des musées que l'accès à l'expérience esthétique, à une vraie expérience esthétique ? Cette interrogation me renvoie à ces classes de plus en plus

nombreuses que l'on voit défilier dans les musées et les expositions. Je dois avouer l'ambivalence des sentiments et des réflexions qui m'animent alors ; à la fois je me réjouis de cette ouverture au plus grand nombre, de la démocratisation d'une culture longtemps réservée à quelques-uns, et en même temps je m'interroge et je doute : offre-t-on bien ainsi à ces enfants, à ces adolescents, la chance d'une vraie *expérience esthétique* ? Et surtout : une véritable « entrée dans la culture » artistique est-elle possible sans le préalable d'une authentique expérience esthétique ?

Et je me prends alors à penser à ce que la grande pédagogue italienne Maria Montessori, la fondatrice de la *Casa dei bambini*, pratiquait dans la classe, et qu'elle appelait : *la leçon de silence*. D'abord écouter les bruits proches les plus forts, puis commencer à prêter attention à ceux plus lointains qu'on avait oubliés, la rumeur de la classe voisine, le silence bruissant des arbres de la cour, au loin le passage d'un train, de la nature vivante dans la forêt environnante..., et procéder de même pour le bruissement de la vie dans son propre corps. Apprendre à écouter, à sentir, tout simplement. La forêt avant le musée : conduire les enfants dans la clairière, écouter, toucher, regarder, sentir, les arbres, les écorces, les feuillages, le bourdonnement des insectes et le chant des oiseaux. Et en effet, osons le demander : à quoi bon le musée si le tableau n'est pas attendu et lu comme cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? À quoi bon la danse et la chorégraphie si le mouvement des danseurs sur la scène ne prolonge d'une certaine façon celui de mon propre corps dans l'expérience ordinaire ?

On me dira : mais il s'agit là de jeunes enfants, non d'adolescents ! Certes. Et cela n'appelle pas tout à fait la même pédagogie ; mais l'adolescence d'aujourd'hui n'a-t-elle pas besoin, bien plus encore que les jeunes enfants du temps de Montessori, de cette éducation sensible première ? Et plus généralement, l'adolescence n'est-elle pas précisément ce temps où la profondeur ontologique du sensible peut être profondément éprouvée ?

4. L'expérience esthétique comme expérience anthropologique : le jeu, le symbole, la cérémonie

L'étape suivante nous fait passer de la pédagogie à l'anthropologie. La source de l'art, la source éducative de l'art, on peut, on doit aussi l'entendre en un sens anthropologique : *la source de l'art comme activité propre de l'homme en tant qu'homme*. La source éducative de l'art doit également être recherchée du côté des fondements anthropologiques de l'art et plus largement de l'attitude esthétique. Et quand on s'engage sur ce chemin, on découvre qu'il s'agit d'une voie royale pour tenter de comprendre et fonder la portée éducative de l'art. J'y ai eu bien souvent recours, j'y reviens ici à nouveau : il faut en effet lire et relire ce que disait le philosophe H. G. Gadamer des fondements anthropologiques de l'art contemporain.

Dans un texte intitulé *Actualité du beau* (1992), Hans Georg Gadamer se donnait pour tâche de comprendre et de dépasser les raisons du fossé qui sépare l'art contemporain du public. Peut-être ce fossé est-il aujourd'hui moins marqué qu'il ne l'était voici vingt ou trente ans ; il n'en demeure pas moins culturellement et socialement déterminant. Comment y remédier ? En revenant aux *fondements anthropologiques de l'art et de l'expérience esthétique*, de la conduite esthétique, répond Gadamer : dans *le jeu*, dans *le symbole*, dans *la fête* ou *la cérémonie*. La réflexion du philosophe n'a pas de visée explicitement pédagogique. Sa portée éducative en est d'autant plus remarquable : *le jeu*, *le symbole*, *la cérémonie* ne sont-ils pas aussi des « propres » de l'enfance ? Je crois qu'ils concernent tout autant le monde sonore que celui de

la perception visuelle et du sentiment de l'espace, celui de l'espace intérieur de l'écriture comme celui du corps habité : le champ de l'art tout entier.

4.1 L'art et le jeu

Le jeu est le mouvement même de la vie, « la caractéristique fondamentale du vivant tout court » (Gadamer, 1992, p. 44). Plus précisément, il a la signification d'un *excédent élémentaire, une représentation de soi de l'être vivant*, que se donne l'être vivant quand il « déborde » de vie. Nous sommes encore ici à l'origine, au commencement. L'excédent de vie appelle la représentation. Même le « mouvement des vagues » donne déjà cette leçon, dit Gadamer. Et réciproquement : la représentation constitue en tant que telle un gain d'être, un surcroît d'être. C'est là le miracle de l'œuvre d'art. C'est déjà ce que nous apprend l'observation du jeu de l'enfant. Il y a dans tout jeu un *spectacle* tel que l'observateur en est un *participant potentiel*. Je deviens mon propre spectateur en jouant, s'il y a vraiment jeu. Le jeu est un *agir communicatif*, dit Gadamer. De même, l'art contemporain conçoit l'œuvre d'art en sorte qu'elle inclut le spectateur dans sa définition même. L'interactivité lui est consubstantielle. Nous trouvons ainsi réunis, dans le jeu, deux traits essentiels de l'expérience esthétique : une forme de plénitude absorbée (un surcroît de vie), un horizon de partage et de communication. Observez un jeune enfant en train de peindre : vous y trouvez presque toujours ces deux traits. Mais n'en dirait-on pas de même du jeu de l'enfant avec les sons ? Même l'enfant occupé à ses gammes et exercices doit bien être un peu dans ce jeu-là pour persévérer et progresser...

4.2. L'art et le symbole

Ensuite le symbole. L'art est le domaine des formes symboliques, qu'elles soient bâties de mots ou de pierres, de couleurs ou de sons. Qu'est-ce qu'un symbole ? Il faut pour le comprendre en rappeler la signification originelle : un moyen de *reconnaissance*, le tesson rompu de l'hospitalité grecque, qui assurait et engageait chacun des partenaires dans la réciprocité des lois de l'hospitalité. Chaque partie du tesson rompu appelle l'autre et « contient », désigne l'autre pour reconstituer la totalité initiale. L'expérience esthétique, explique Gadamer, l'expérience du beau, est l'expérience d'un symbolique de cet ordre. L'expérience musicale ne l'est-elle pas éminemment ? Tout homme est pour ainsi dire le fragment d'un tout. L'œuvre vaut pour ce qu'elle convoque, comme expérience d'une totalité jamais présente, mais pressentie grâce à l'œuvre. L'expérience chorégraphique n'est-elle pas du même ordre ? Mais avant même l'œuvre, dans toute expérience esthétique, il y a le pressentiment d'une unité de cet ordre. Le pragmatisme de John Dewey l'avait déjà dit en des termes qui aujourd'hui encore ont le mérite de désacraliser l'art, ou plus précisément d'étendre le champ de l'expérience esthétique bien au-delà des seules œuvres du Musée, d'y inclure des expériences familières et néanmoins pénétrées d'une véritable dimension esthétique.

Même « le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent » (Dewey, 1934/2005, p. 23), selon le philosophe pédagogue, renvoient à l'horizon d'une totalité, d'un accomplissement, d'un monde complet. Et loin que l'enfance soit étrangère à ce sens du symbolique, elle en est au contraire l'un des hauts lieux.

4.3. L'art et la fête (la cérémonie). L'expérience du temps

Enfin la fête, la cérémonie. En quoi *la cérémonie* peut-elle être regardée comme un invariant anthropologique de l'expérience esthétique ? Pour comprendre ce que veut dire ici Gadamer, il faut penser au silence et au genre de distance que suppose le Musée, à la frontière proprement invisible que tracent un rond de lumière, le cercle d'une piste, le rideau, même absent, d'une scène de théâtre. Le silence qui précède la musique, celui qui la suit... Le théâtre de Peter Brook met cela à nu très simplement. L'enfant très jeune, très tôt, peut sentir cela, qu'au-delà commencent un autre monde, une autre expérience. Comme s'il percevait une frontière invisible, un ici et un là-bas. Quelque chose assurément qui réclame de nous et dans le meilleur des cas induit en nous, une attitude, une attention différente au monde. Quelque chose, là aussi, il faut insister, qui a commencé en nous et plonge dans nos vies en deçà de l'art institué.

L'expérience de l'art est une expérience temporelle spécifique. Voilà ce qu'écrit Gadamer, et qui pourrait aider à comprendre l'une des dimensions essentielles de l'efficacité éducative de l'art : « L'essence de l'expérience du temps propre à l'art consiste en ce qu'elle nous apprend à nous attarder » (Gadamer, 1992, p. 52). Apprendre à s'attarder : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels. N'est-ce pas, plus que jamais, un apprentissage essentiel, fondateur ?

J'ai souvent eu l'occasion d'observer le travail des artistes avec des enfants. Je crois pouvoir généraliser en avançant que, dans la plupart des cas, lorsqu'il se passe vraiment quelque chose, l'intervention de l'artiste tourne autour de ces trois mots : jeu, symbole, cérémonie. Trois mots, selon moi, qui peuvent être comme les trois chemins d'accès à l'artistique en pédagogie.

5. Pourquoi l'artistique ? Pourquoi aujourd'hui ?

L'espérance que nous mettons dans l'alternative que promeut le paradigme esthétique en éducation ne doit pas nous empêcher de nous interroger. L'art, l'artistique, soyons lucides, a longtemps été la dernière des préoccupations des politiques et des pratiques éducatives ; le moment, pour ne pas dire la parenthèse, qui venait lorsque les affaires sérieuses de l'école étaient faites. Bref, la dernière roue du carrosse. Mais alors pourquoi ce retournement ? Dans les propos qui précèdent, il y avait des éléments qui laissent pressentir des réponses à cette question : pourquoi l'éducation se tourne-t-elle aujourd'hui du côté des artistes ? Pourquoi de l'artistique, des artistes, pourquoi aujourd'hui ? Posons donc explicitement la question : pourquoi l'art, les artistes, l'artistique à la source d'une éducation renouvelée ?

Voici la thèse que je défendrai : si l'art et les artistes d'aujourd'hui sont impliqués et sollicités dans le champ éducatif, si même ils s'y engagent, c'est parce qu'il y a dans l'art d'aujourd'hui et la démarche artistique d'aujourd'hui, qu'elle se déploie sur le plan visuel, sur le plan émotionnel, ou sur ceux de l'énergie ou de la pensée, quelque chose qui touche aux questions et aux problèmes éducatifs aujourd'hui majeurs, quelque chose qui touche « à la source de l'éducation » pour notre monde (Kerlan, 2012).

Ces questions, ces problèmes, me semblent graviter autour de trois points : 1) l'individu, le sujet : comment éduquer, former le sujet aujourd'hui ? 2) la créativité, la création, et d'ailleurs l'origine : que recouvre la demande de création et de créativité qui concerne aujourd'hui chacun ? 3) la norme, la loi : comment fabriquer de la norme et de la normativité tout en invitant chaque sujet à « être lui-même » ?

J'aborderai brièvement ces trois points succinctement. Il ne s'agit que d'une approche, mais l'essentiel est de poser nos repères sur la voie où engage l'artistique en éducation.

5.1. La fabrique du sujet contemporain

Pour bien saisir ce qui est en jeu ici, arrêtons-nous sur une phrase qui ouvre le livre de Daniel Sibony déjà cité : chaque artiste, écrit-il « questionne l'art et le pratique d'une façon bien à lui, à la manière dont *chaque homme est le seul à pouvoir vivre sa propre vie* ». Je souligne. Être en capacité de vivre sa propre vie comme seul soi-même on peut la vivre, n'est-ce pas l'expression la plus nette de l'individualisme contemporain et de ce qu'à la suite de Charles Taylor on appellera le souci de l'*authenticité* ? Chacun a une manière unique de vivre sa propre vie. Et si la tâche de chacun est de s'employer à l'accomplir, celle de l'éducateur n'est-elle pas, au moins en partie, de lui en donner l'élan et les moyens ? Et dès lors l'artiste n'est-il pas par excellence l'éducateur qui convient ?

Les observations centrées sur l'artiste en résidence scolaire menées dans le cadre des recherches⁵ que je pilote au sein de mon laboratoire, et portant plus particulièrement sur les façons dont il s'engage auprès des élèves fournissent une illustration frappante et concrète de ce propos général. Trois principales considérations guident cette investigation. Nous partons du principe que la spécificité de l'apport de l'artiste tient à la nature même de la démarche artistique, et plus largement de l'expérience esthétique dans lesquelles il fait entrer les élèves et d'une certaine façon, répétons-le, les enseignants eux-mêmes. Ce principe est indissociable du choix éducatif que constitue une résidence d'artistes. Faire ce choix, c'est bien avoir la conviction que l'artist(i)que en tant que tel apporte quelque chose que l'enseignant, par fonction, n'apporte pas. Nous considérons de plus que cette spécificité pédagogique ou éducative de l'artiste passe par la spécificité de la relation artiste/enfant que cette démarche et cette expérience instituent. Bien sûr, cette spécificité de la relation tient d'abord à la pratique artistique.

Ces considérations nous conduisent à postuler la spécificité de l'espace éducatif qui se développe « autour » de l'artiste intervenant. Nous cherchons alors à observer les façons dont l'artiste « occupe », « travaille », « investit » cette zone éducative, et les orientations privilégiées qu'il y dessine. Nous devons alors placer au centre, à la source, l'observation des relations qu'établit l'artiste avec les élèves. Celles-ci se manifestent certes dans des gestes, des postures, mais surtout dans des « adresses » et des sollicitations verbales, gestuelles faites aux élèves, soit à titre individuel/individu, la personne, le sujet soit à titre collectif/groupe classe en tant que tel, mais aussi tel ou tel groupe singulier d'élèves. Ces « adresses » et sollicitations se distribuent selon trois principales orientations, se situent dans trois principaux domaines, qui sont nos trois principaux domaines d'observation, articulés à l'observation centrale de la dynamique relationnelle : développement de la personne, « cognition », « socialisation ». Aucun de ces termes n'est entièrement satisfaisant, les guillemets sont nécessaires, mais ils désignent bien néanmoins des dimensions où se joue quelque chose des principaux « effets de l'art » ; on peut s'en accommoder dans un premier temps.

Pour chacun de ces domaines, il s'agit donc de repérer les « adresses » et les sollicitations, de les qualifier, et de veiller à bien les resituer dans la dynamique relationnelle dont elles procèdent. Et la leçon que ces observations permettent

⁵ Recherche « Politiques de l'enfance : le cas de l'éducation artistique » (acronyme Poleart), élue et financée par l'Agence nationale de la recherche dans le cadre de son programme Enfances (2010-2012).

d'établir est très claire : la relation artiste/enfant (élève) est une relation éminemment individualisante et subjectivante, une relation d'individuation et ceci non pas en vertu de la « psychologie » de l'artiste, ou de sa « volonté », ou encore de son « passé scolaire », mais bien en raison de la nature même de l'art et du travail artistique. Cet effet d'individuation se manifeste dans les trois domaines d'observation retenus. Quand par exemple Anne Lopez, comme le font souvent les artistes, émet à l'intention de tel enfant l'adresse suivante : « Tu cherches en toi-même », il s'agit bien d'une adresse individualisante, au centre de la dynamique relationnelle parce qu'elle est au cœur du travail artistique en tant que tel, et d'une adresse dont les effets pourront s'exercer certes d'abord dans l'ordre de ce qu'il est convenu d'appeler le « développement personnel », mais qui peut avoir aussi une visée ou un effet nettement « socialisant » (« la règle juste dépend aussi de toi, tu contribues à l'établissement des règles ») ou encore d'ordre cognitif (appel à « l'intériorisation », à la réflexivité, etc.). Le dépouillement des enregistrements filmés permet de repérer de façon précise et fine ces diverses sollicitations, et démontre empiriquement que ce que j'appellerai l'*institutionnalisation subjective* est au cœur du travail artistique comme travail éducatif, formateur. Cette considération confirme empiriquement la caractéristique majeure de l'expérience esthétique telle qu'elle peut être analysée sur le plan philosophique : une expérience indiscutablement sensorielle, émotionnelle et intellectuelle.

5.2. Créativité, création, origine

Le terme de « créativité » a fait l'objet de tant d'abus qu'on ose à peine l'utiliser. Et l'on est sans doute fondé à manifester sa réticence face à l'injonction de création et de créativité, ou au slogan « tous créateurs ». Pourtant, si l'on veut bien, avec Winnicott, « envisager la créativité dans son acceptation la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie et reconnue » (Winnicott, 1975, p. 91.), on pourra se faire une idée du bénéfice éducatif, pour l'enfant, de l'expérience dans laquelle le fait entrer l'artiste. Winnicott invite à considérer la créativité « comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure » : il s'agit avant tout, écrit-il, d'un « mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus, mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter » (*ibid.*, p. 91.)

Si je suis à nouveau Daniel Sibony, j'aurai une compréhension de l'art d'aujourd'hui assez proche de ces derniers propos de Winnicott. Je vais me contenter de quelques citations dont je laisserai le lecteur apprécier la portée : « L'art contemporain, écrit-il, pose des questions simples et cruciales de notre vie, et les pose de façon créative... Avec un message assez simple : non pas "vous êtes aussi des artistes", mais "vous êtes plus créatifs que vous ne le pensez" ; le monde, l'être, l'événement est plus créatif qu'on ne pense... Le monde, vous y compris, est une création permanente, n'oubliez pas d'y prendre part, et pas comme un simple exécutant » (Sibony, 2005, p. 78). La thématique de la « créativité » a bien à voir avec la fabrique du sujet contemporain, du sujet authentique, capable d'être pleinement lui-même, de se créer lui-même. Tel est bien en effet la visée de tous, et dont l'artiste incarne la forme optimale : « être en soi une origine, un potentiel de départs irréductibles aux idées qu'on en a, donc aux représentations » (*ibid.*, p. 92).

Je laisserai également le lecteur apprécier l'écho que la troisième citation que je retiens procure à ce qui précède : « Tous les gens cadrés, par leurs fonctions, par le social,

par leurs symptômes, ont besoin d'art comme on a besoin d'oxygène. Besoin non pas de "changer d'air" cela les voyages s'en chargent, le commerce est prospère –, non pas changer de "look" la mode et les vêtements s'en chargent –, mais de changer de rapport avec l'être, avec la réalité ; besoin de sentir le changement de soufflé possible » (Sibony, 2005, p. 83). Ne sommes-nous pas entrés dans un monde qui s'acharne à fabriquer des individus bien « cadrés » ? Et n'est-il pas salutaire de desserrer cette étreinte ? L'art, pour enrayer la fabrique des sujets préfabriqués ? Préserver cette liberté fondatrice est la tâche la plus essentielle et la plus délicate de l'éducateur, et l'art véritable peut en être le plus précieux allié. Oui : comme l'écrit encore Daniel Sibony, « l'art est plus nécessaire que jamais : il veut donner de la réalité, car celle qu'il y a semble tellement donnée qu'elle devient inconsistante... Aujourd'hui, il y a une telle asphyxie consensuelle que le seul acte d'entrer dans un lieu d'art contemporain vous donne une bouffée d'oxygène » (*ibid.*, p. 290).

5.3. La norme et la Loi

On peut, je crois, ne pas être un féru inconditionnel de l'art contemporain et comprendre ce que signifie l'asphyxie consensuelle et la salubrité du dissensus dans cette atmosphère saturée. Cette réflexion introduit mon dernier thème, celui de la norme, de la loi. Au cours d'un entretien, le peintre Gérard Garouste, créateur de *La Source*, lieu éducatif où les artistes invités accueillent des enfants en difficulté, interrogé sur les motifs qui l'avaient amené à ouvrir ce centre et sur les fondements de la confiance qu'il accordait ainsi au pouvoir éducatif de l'art et des artistes, Gérard Garouste donc m'avait fait la réponse suivante : « Ce que l'artiste apporte d'abord ? Une nécessaire et salutaire déstabilisation... Ce n'est pas l'absence de normes, mais la capacité à produire, travailler, déplacer la normativité qui importe⁶. » Il ajoutait, en substance, que ce dont manquaient les enfants qu'il accueillait à *La Source*, c'était précisément de cette capacité-là. Comme Daniel Sibony, Gérard Garouste démontait le lieu commun qui fait de l'art en éducation une donation de sens et de normes, de valeurs, dans un monde qui en serait dépourvu, un recours stabilisateur pour un monde instable. À l'inverse, il s'agit de refuser la fermeture du monde sur un sens donné, un sens tout fait, bouclé, sur un monde sans fenêtre.

Mais ce n'est pas là refus de la norme et de la loi. Il s'agit d'une autre conception de la norme, en résonance avec le sujet contemporain, lequel désormais ne peut plus exister sous une unique norme en surplomb, mais doit participer de son élaboration. On l'oublie trop souvent : le travail artistique est nécessairement affrontement à la norme et à la loi, celles-là même de l'œuvre, celles-là même sans lesquelles l'œuvre ne pourrait advenir. Je cite à nouveau D. Sibony : « La création elle-même confronte [l'artiste] à des limites, à l'idée de "loi" non pas la loi de la cité (encore que), mais la loi comme instance symbolique, qui, en donnant une limite, permet une liberté ; même si cette limite n'est pas dicible. Cette liberté aussi n'est pas simple à décrire, puisqu'elle s'accouple avec la loi du travail, avec sa nécessité » (Sibony, 2005, p. 244).

6. L'artiste(iqu)e, une source nécessaire ?

Alors l'artistique à l'école, pour quoi faire ? Je répondrai : afin de permettre à tous les élèves d'entrer, par l'expérience personnelle de l'art, dans la conduite esthétique, de vivre une authentique expérience esthétique ; afin que la conduite

⁶ L'intégralité de cet entretien est accessible sur le site de la revue en ligne *Sens public*. Cf. Alain Kerlan, *L'art à La Source, aujourd'hui encore et toujours*. Deux entretiens avec Gérard et Élisabeth Garouste : <http://sens-public.org/spip.php?article973>.

esthétique des enfants et des adolescents soit accueillie dans la démarche de l'artiste, autorisée et promue dans le sillage de l'artiste et de son travail. Parce que l'expérience esthétique qui est à la source de l'art comme œuvre et culture vaut par elle-même, et en tant que telle, comme relation fondamentale au monde, comme modalité première d'être au monde. On voudrait bien sûr que l'éducation esthétique serve les apprentissages. Mais si l'expérience esthétique peut ouvrir à l'enfant les chemins de la lecture et de l'instruction, comme le veut à bon droit l'école, c'est d'abord en lui ouvrant le monde dans sa lisibilité première.

On peut toutefois s'interroger : l'enseignant peut-il, en tant qu'enseignant, introduire l'élève à cette expérience, à cette conduite ? N'y faut-il pas un artiste ? Erutti, sculptrice en résidence dans une maternelle lyonnaise, répond de façon très directe à cette question : « Ma réponse va paraître très tranchée : un enseignant seul dans sa classe ne saurait faire entrer des enfants dans une vraie conduite esthétique, voilà mon point de vue. Sauf s'il est lui-même artiste. Parce que pour aller à ce qui est fondamental, il faut être à l'intérieur, l'habiter soi-même. Voilà comment je conçois ma propre manière d'être artiste, et je constate que mon travail avec les enfants, ma complicité avec eux, en découlent. Cette expérience intime est la clé de la disponibilité et de l'écoute spécifique dont est capable l'artiste à l'égard des enfants et de leur travail, de leur propre recherche » (Erutti, 2005, p. 46).

La réponse peut en effet sembler abrupte. Elle a toutefois ce mérite de mettre en garde contre des pratiques pédagogiques courantes, qui ont ce défaut d'exclure l'enseignant de ce qui est bien le cœur de l'artistique : l'expérience esthétique. Trop souvent, on cantonne cette part à l'après, aux prolongements, à l'exploitation pédagogique. Ou bien l'enseignant serait du côté de l'avant, de la préparation. Mais « avant » ou « après », c'est trop souvent « en dehors », en dehors de l'essentiel : en dehors de l'expérience esthétique, quand l'enseignant devrait à sa façon être *dedans*, au cœur de l'expérience esthétique partagée. En la vivant pour lui-même et en y accompagnant l'élève. Dès lors que la démarche éducative réinscrit l'enseignant lui-même dans le partage de l'expérience esthétique, la question que nous posions et la réponse parfois abrupte que l'artiste est tenté de lui apporter sont déplacées, surmontées, voire dépassées. Si l'artiste seul vit l'expérience esthétique sous sa forme la plus accomplie, celle-ci n'en est pas moins partagée, partageable, et l'enseignant en tant que personne et *en tant que pédagogue* participe pleinement de ce partage.

Mais il y a plus. Le programme que fixe Dewey à la philosophie esthétique me semble pouvoir orienter le travail de l'enseignant dans ce domaine de l'éducation esthétique dans un sens qui l'accorde au travail de l'artiste : il s'agit, écrit Dewey, « de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience », de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence » (Dewey, 1934/2005, p. 21-22).

Je voudrais, pour conclure, revenir aux réflexions que m'inspirait *la leçon de silence* de Maria Montessori. À quoi bon le Musée, me demandais-je, si le tableau n'est pas perçu comme cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? À quoi bon la danse et la chorégraphie si elles ne font pas écho d'une certaine façon à l'expérience que chacun a de son propre corps ? Nous pouvons à présent répondre assez précisément à cette interrogation. Sous l'œuvre quelle qu'elle soit, il y a en effet une relation

au monde qui engage tout entier et doit aussi, et même d'abord, être éduquée. Cette éducation-là lie ensemble la culture et la sensibilité ; elle fait de l'expérience esthétique le fondement de l'éducation artistique, et même l'une des bases de l'éducation. Le rôle de l'éducateur n'est-il pas précisément là ?

Bibliographie

Autour des Rencontres nationales

COHER, Sylvain, DE KERANGAL, Maylis, LEFRANC, Alban, PAGANO, Emmanuelle, ROSENTHAL, Olivia. *Sacha Lenoir*. Éditions Capricci, 2011. 300 p.

MEVEL, Quentin, TELOP Nicolas, TOULAT Dominique. *Pierre Salvadori, le prix de la comédie*. Éditions Playlist Society, 2018. 144 p.

ROSENTHAL, Olivia. *Toutes les femmes sont des aliens*. Éditions Verticales, 2016. 160 p. Collection Minimales/Verticales.

ROSENTHAL, Olivia. *Ils ne sont pour rien dans mes larmes*. Éditions Verticales, 2012. 128 p. Collection Minimales/Verticales.

ROSENTHAL, Olivia. *Éloge des bâtards*. Éditions Verticales, 2019. 336 p. Collection Minimales/Verticales.

ROSENTHAL, Olivia. *Que font les rennes après Noël ?* Éditions Verticales, 2010. 214 p. Collection Folio.

ROSENTHAL, Olivia. *On n'est pas là pour disparaître*. Éditions Verticales, 2007. 224 p. Collection Folio.

ROSENTHAL, Olivia. *Mécanisme de survie en milieu hostile*. Éditions Gallimard, 2014. 188 p. Collection Folio.

Autour des émotions

BALLO, Jordi, BERGALA Alain. *Le Motif au cinéma*. Presses Universitaires de Rennes, 2019. Collection PUR-Cinéma. 348 p.

COËLLIER, Sylvie. *Des émotions dans les arts d'aujourd'hui*. Presses Universitaires de Provence, 2015. 103 p.

Diversité n°195 : les émotions à l'école. Éditions Canopé, 2019. 176 p.

Éducation artistique

CARASSO, Jean-Gabriel. *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle, Éditions de l'attribut, 2005, 128 p.

MAUREL, Christian. *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Éditions l'Harmattan, 2010, 244 p.

Éducation

DEBRAY, Régis. *Les enjeux et les moyens de la transmission*. Éditions Pleins feux, 1998, 84 p.

MEIRIEU, Philippe. *L'école et son miroir, entretiens avec Jean-Bertrand Pontalis*. Éditions Jacob Duvernet, 2011. 144 p.

MEIRIEU, Philippe. *Un pédagogue dans la Cité, conversation avec Luc Cédelle*. Éditions DDB, 2012. 296p. Collection Éducation.

MEIRIEU, Philippe. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF éditeur, 2013. 179p.

MEIRIEU, Philippe. *Le plaisir d'apprendre*. Éditions Autrement, 2014. 158 p.

Éducation au cinéma

BERGALA, Alain. *L'Hypothèse cinéma*. Éditions Cahiers du cinéma, 2006. 131 p. Collection La petite bibliothèque.

COMOLLI, Jean-Louis. *Voir et pouvoir : L'innocence perdue : cinéma, télévision, fiction, documentaire*. Éditions Verdier, 2004, 761 p.

Éducation aux images

BARTHES, Roland. *La chambre claire*. Éditions Gallimard, 1980. 200 p. Collection Cahiers du cinéma.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Devant l'image : questions posées aux fins d'une histoire de l'art*. Éditions de Minuit, 1990, 333 p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Éditions de Minuit, 1992. 208 p. Collection Critique.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Images malgré tout*. Éditions de Minuit, 2004. 272 p. Collection Paradoxe.

DIDI HUBERMAN, Georges. *Quelle émotion ! Quelle émotion ?* Éditions Bayard, 2013. 88 p.

Fictions autour du cinéma

LE BRIS, Michel. *Kong*. Éditions Points, 2017. 1152 p.

FERDJOUKH, Malika. *La bobine d'Alfred*. Éditions L'École des loisirs, 2013. 176 p.

SEYVOS, Florence. *Le Garçon incassable*. Éditions L'Olivier, 2013. 192 p.

SEYVOS, Florence. *Nanouk et moi*. Éditions École des loisirs, 2009. 103 p. Collection Neuf.

VIEL, Tanguy. *Cinéma*. Éditions de Minuit, 2018. 160 p.

Et aussi

AGAMBEN, Giorgio. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Éditions Payot et Rivages, 2007, 50 p.

BAILLY, Jean-Christophe. *Les cinq sens*. Éditions Bayard, 2014. 91 p. Collection Les petites conférences.

BERGALA, Alain. *La création cinéma*. Éditions Yellow Now, 2015. 272 p.

BOUKHRIEF, Lydia et Nicolas. *100 grands films pour les petits, de Max Linder à la Tortue rouge*. Arte éditions-Grund, 2019. 320 p. (Jeunesse, dès 6 ans.)

NANCY, Jean-Luc. *La beauté*. Éditions Bayard, 2009. 60p.

NANCY, Jean-Luc. *Tu vas obéir !* Éditions Bayard, 2014. 60 p.

RANCIÈRE, Jacques. *Le Spectateur émancipé*. Éditions La Fabrique, 2008. 150 p.

Informations pratiques

LIEU DE LA RENCONTRE

CINÉMA LE PALACE

33, boulevard de la Motte - 51200 Épernay
Tél. : 03 26 51 82 42
contact@le-palace.fr

COCKTAIL & REPAS

HÔTEL DE VILLE D'ÉPERNAY (COCKTAIL MERCREDI 20 NOVEMBRE)

7 bis, avenue de Champagne - 51200 Épernay

SALLE GEORGES CARTIER (REPAS MERCREDI SOIR, JEUDI ET VENDREDI)

9, rue Jean-Chandon-Moët - 51200 Épernay

LIEUX PARTENAIRES

THÉÂTRE GABRIELLE-DORZIAT

Le Salmanazar
Tél. 03 26 51 15 99
8, rue de Reims - 51200 Épernay
Atelier 8

MÉDIATHÈQUE SIMONE-VEIL

1, Rue Professeur Langevin - 51200 Épernay
03 26 53 37 80
Atelier 9

PRATIQUE

VOITURE : PARKING CHARLES DE GAULLE

(ouvert jour et nuit - tarifs économiques)
Esplanade Charles-de-Gaulle - 51200 Épernay,
France

AUTRES PARTENAIRES SUR ÉPERNAY

TÉLÉ CENTRE BERNON (TCB)

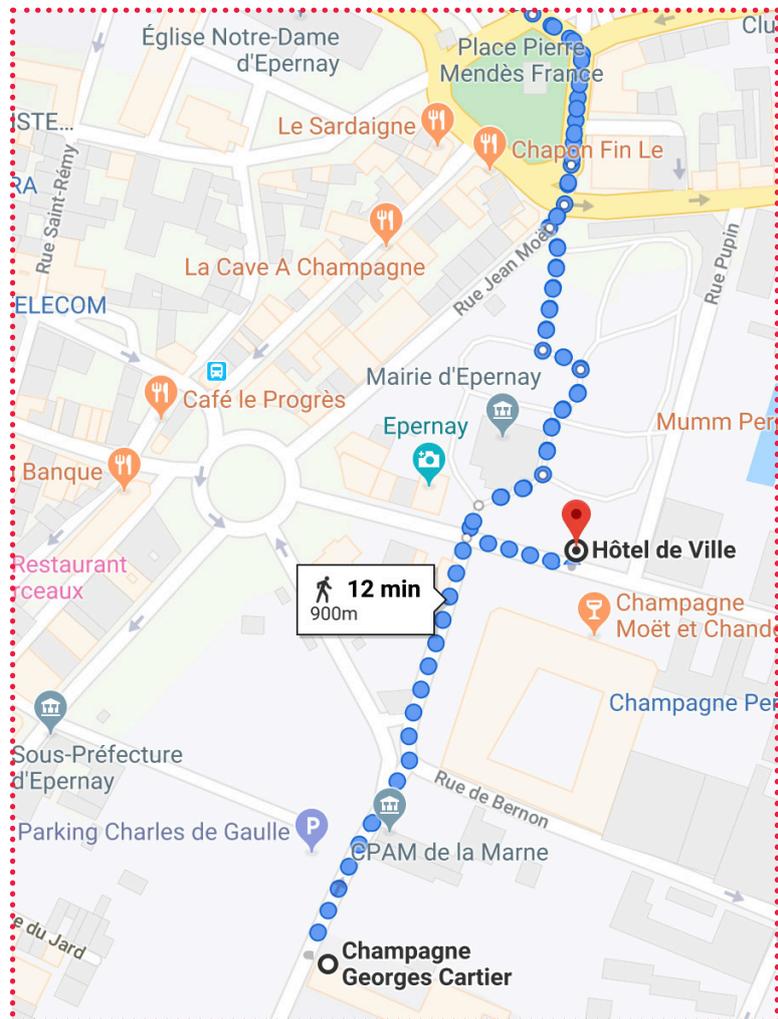
Pôle régional d'éducation aux images
9, square Léo Delibes - 51200 Épernay

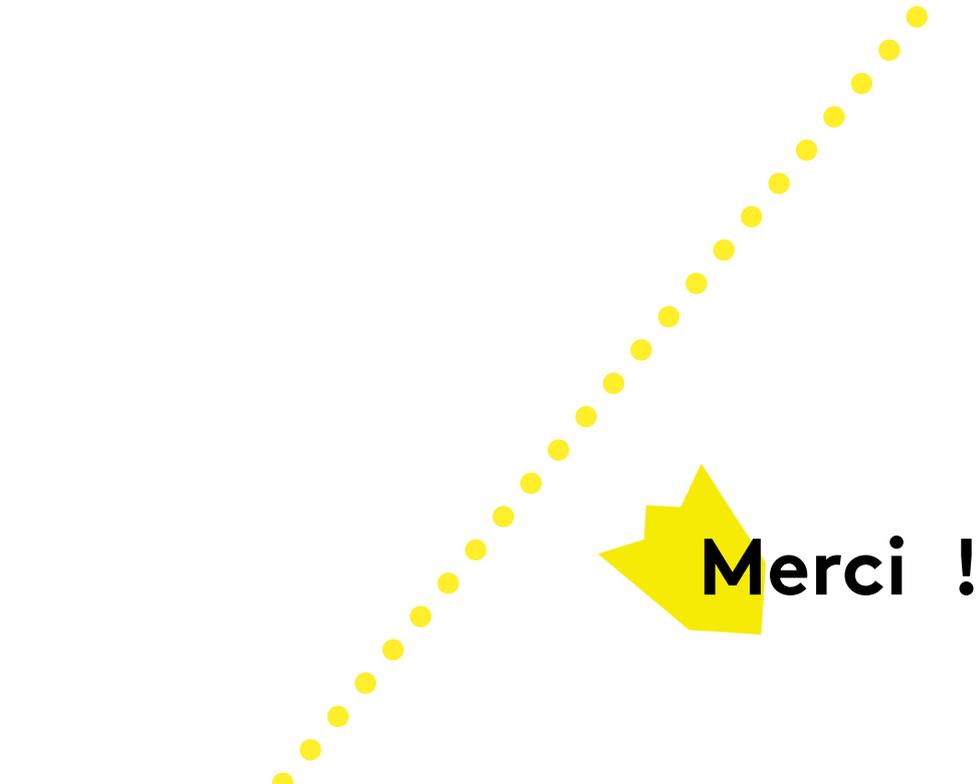
OFFICE DE TOURISME ÉPERNAY 'PAYS DE CHAMPAGNE' (BOUTIQUE)

7, avenue de Champagne - 51200 Épernay

LIBRAIRIE L'APOSTROPHE

<https://librairieapostrophe.wordpress.com/>





Merci !

Nous tenons à remercier particulièrement **Le Palace, Patrick Brouiller**, dirigeant et programmateur • **Daniel Castaner**, directeur; **Raphael Pollart**, directeur adjoint et médiateur Jeune Public • la **DSDEN de la Marne, Régine Gauthier**, coordinatrice Arts premier degré; **Céline Urbain**, coordinatrice arts et culture second degré • le **Rectorat de Reims, Eric Guérin**, délégué académique à l'éducation artistique et culturelle • **Télé Centre Bernon, Frédéric Voulyzé** et **la Pellicule ensorcelée, Jérôme Descamps**, co-directeurs du **Blackmaria** - Pôle régional d'éducation aux images Champagne-Ardenne.

Nous tenons à remercier particulièrement nos partenaires institutionnels pour leur soutien :

Le Centre national du cinéma et de l'image animée

Julien Neutres - directeur de la création des territoires et des publics au CNC et l'ensemble de ses équipes : **Daphné Bruneau** – directrice-adjointe de la création des territoires et des publics • **Elise Veillard**, chef du département de l'éducation artistique - Service de l'action territoriale et culturelle • **Marie-Sophie Decout** – chargée de mission - Service de l'action territoriale et culturelle.

Le ministère de la Culture

Maryline Laplace, chef du Service de la politique culturelle et de l'innovation et ses équipes : **Sophie Lecointe**, adjointe à la chef du SCPCI • **Ariane Salmét**, chef du DEDAC (Département de l'éducation et du développement artistiques et culturels) • **Nadia Inoubli**, adjointe à la chef du DEDAC • **Isabelle Jacquot-Marchand**, chargée de mission EAC.

Le ministère de l'Éducation nationale

Ayda Hadizadeh, cheffe du Bureau de l'éducation artistique, culturelle et sportive - Direction générale de l'enseignement scolaire • **Marie-Lou Péchon**, Chargée d'études – Bureau des écoles.

Comité de pilotage I Rencontres nationales 2019

Kevork Alecian	.....	Chargé de mission pour le cinéma et l'audiovisuel - coordinateur éducation nationale <i>Collège au Cinéma</i> DSDEN 28
Bruno Blanche	.....	Conseiller pédagogique en Arts Visuels - coordinateur éducation nationale <i>École et Cinéma</i> Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Seine-Saint-Denis
Anne Charvin	.....	Chargée de mission sur le temps scolaire Association Passeurs d'images
Caroline Daguin	.....	Responsable des relations avec le public / coordinatrice cinéma <i>École et Cinéma</i> Maison de la culture de Bourges
Marie-Sophie Decout	.....	Chargée de mission au service de la diffusion culturelle CNC
Olivier Demay	.....	Chargé de mission sur le temps scolaire Association Passeurs d'images
Renaud Ferreira	.....	Inspecteur général de l'éducation nationale
Claire Frayssignes	.....	Conseillère pédagogique IEN-A et coordinatrice éducation nationale <i>École et Cinéma</i>
Régine Gauthier	.....	Coordinatrice Arts et Culture 1 ^{er} degré - coordinatrice éducation nationale <i>École et Cinéma</i> Inspection Académique de la Marne
Sarah Génot	.....	Chargée d'actions éducatives - coordinatrice cinéma <i>École et Cinéma</i> Cinémas 93
Delphine Lizot	.....	Chargée de mission sur le temps scolaire Association Passeurs d'images
Éléonore Magnin	.....	Chargée des actions éducatives jeunes publics - coordinatrice cinéma <i>École et Cinéma</i> et <i>Collège au Cinéma</i> Ciné-jeune de l'Aisne
Eva Morand	.....	Chargée de mission sur le temps scolaire Association Passeurs d'images
Raphaël Pollart	.....	Adjoint de direction et médiateur jeune public - coordinateur cinéma <i>École et Cinéma</i> Cinéma Le Palace (Épernay)
Mathieu Rasoli	.....	Conseiller cinéma-audiovisuel à la Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle Rectorat de Versailles
Anthony Rodier	.....	Coordinateur cinéma <i>École et Cinéma</i> et <i>Collège au Cinéma</i> (Creuse) Ligue de l'Enseignement Nouvelle-Aquitaine
Candice Roussel	.....	Coordinatrice cinéma <i>École et Cinéma</i> (Puy-de-Dôme)
Elise Veillard	.....	Chef du département de l'éducation artistique - Service de l'action territoriale et culturelle CNC
Frédéric Voulyzé	.....	Directeur de Télé Centre Bernon et coordinateur du dispositif Passeurs d'images Télé Centre Bernon



Avec le soutien du



Organisé par



Le Palace
CINEMA • EPERNAY



En partenariat avec

