



HAL
open science

Processus d'apprentissages du cinéma, en situation d'ateliers ou dans un cadre universitaire

Natacha Cyrulnik

► **To cite this version:**

Natacha Cyrulnik. Processus d'apprentissages du cinéma, en situation d'ateliers ou dans un cadre universitaire. Presses universitaires Blaise-Pascal. l'enseignement des arts aux non-spécialistes, Licence et Master, 2022, 978-2-38377-086-2. hal-04734461

HAL Id: hal-04734461

<https://hal.science/hal-04734461v1>

Submitted on 14 Oct 2024

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

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

Cyrulnik Natacha, 2022, « [Processus d'apprentissages du cinéma, en situation d'ateliers ou dans un cadre universitaire](#) », in « l'enseignement des arts aux non-spécialistes » dirigé par Nathalie Etienne et François Giroux, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, Coll. sphère éducative, décembre 2022.

Processus d'apprentissages du cinéma, en situations d'ateliers ou dans un cadre universitaire

Natacha Cyrulnik,
MCF HDR, Aix-Marseille Université - CNRS, UMR 7061 PRISM « Perception, Representation, Image, Sound, Music », natacha.cyrulnik@univ-amu.fr
Département SATIS, 9 Bd Lakanal, 13400 Aubagne

Court CV

Natacha Cyrulnik est documentariste, maître de conférences HDR à l'Université d'Aix-Marseille, et responsable du master « production et réalisation » au département SATIS et chercheuse à l'UMR PRISM.

Résumé : De l'éducation artistique à l'enseignement artistique, comment envisager la pédagogie du cinéma ? Que l'on découvre le cinéma dans le cadre d'un atelier de pratique artistique ou à l'université, des points communs aident à définir des moteurs de pédagogie. Mais, alors que l'on doit acquérir une connaissance à l'université, c'est plutôt l'apprentissage civique qui est valorisé pour mettre en œuvre des ateliers, afin de favoriser un esprit critique face aux images consommées si facilement de nos jours.

En mettant en commun les pédagogies possibles pour le cinéma, le fait d'expérimenter le cinéma se propose comme une méthode porteuse en permettant de s'approcher des processus de création. L'acquisition d'un « *savoir vivant* » devient une méthode à valoriser associant la pratique à la théorie.

Mot clés : Apprentissage, cinéma, expérience, création, transformation

Summary : From art education to art education, how can we envisage film pedagogy? Whether you discover cinema in an artistic practice workshop or at university, there are common points that help to define pedagogical drivers. But, while we must acquire knowledge at university, it is rather civic learning that is valued for implementing workshops, in order to encourage a critical mind in the face of the images consumed so easily nowadays. By pooling the possible pedagogies for cinema, experimenting cinema proposes itself as a promising method getting closer to the creative processes. The acquisition of "living knowledge" becomes a method to be valued combining practice with theory.

Key words : Learning, film, experience, creation, transformation

De l'éducation artistique à l'enseignement artistique, comment envisager la pédagogie du cinéma ? Qu'il s'agisse de jeunes de cités ou d'étudiants, l'objectif des situations pédagogiques pour le cinéma n'est pas le même : être sensibilisé au cinéma, ou acquérir de véritables connaissances pour en faire un métier ensuite. Pour autant, sans les opposer, mais au contraire en les questionnant pour en envisager une forme de définition, ces deux situations pédagogiques pour le cinéma témoignent de points saillants à affirmer dans les deux cas, tout en veillant à favoriser la diversité sous toutes ses formes. C'est ce qui va tenter d'être développé ici. Si le but de ces deux situations de pédagogie au cinéma diffère, un jeune de banlieue ou un étudiant vont quand même faire une expérience de cinéma qui leur fera nuancer leur appréhension des images dans leur quotidien, à *minima*. En favorisant un esprit critique face aux images consommées au quotidien (Porcher, 2006 : 80), qui va des prémices de réflexions sur ces images jusqu'à leur analyse, l'expérimentation du cinéma devient un enjeu pédagogique et politique à la fois.

Dans ces processus d'apprentissages du cinéma, les contenus et interactions entre les différents protagonistes de ces situations pédagogiques vont être analysés afin d'en définir des enjeux épistémologiques, en cherchant à définir par qui et par quelle méthode est enseigné le cinéma, et comment définir la valeur et la validité selon les participants et les processus d'apprentissages.

A partir de plus de dix années d'expériences en tant que porteuse d'ateliers cinématographiques auprès d'habitants des cités¹ (Cyrułnik, 2016b), et d'une quinzaine d'années à l'université² en tant que réalisatrice puis maître de conférences, je propose de m'appuyer sur ces expériences pour les mettre en résonance. Il ne s'agit pas de définir clairement une forme d'ontologie de la pédagogie au cinéma, mais d'en cerner les enjeux spécifiques afin d'envisager à terme ce que l'on pourrait favoriser dans un cadre universitaire. La question n'est donc pas de définir un ordre hiérarchique qui partirait d'une première appréhension du cinéma en situation d'atelier, et qui aboutirait à une formation beaucoup plus précise ou cadrée à l'université ; mais au contraire de chercher à cerner ce qui importe pour toucher du doigt la manière la plus juste d'apprendre le cinéma. S'il peut y avoir une forme de prolongement qui partirait d'une approche sensible (celle des ateliers) pour aller vers de véritables connaissances (qui seraient plus acquises dans le cadre de formations universitaires), il serait très problématique d'oublier cette première approche dans le cadre universitaire. Une formation sur le cinéma ne serait plus alors complète si l'on n'envisageait plus que l'acquisition d'une connaissance sans tout ce que cela suscite dans le corps (Bellour, 2009).

Si les objectifs de ces situations pédagogiques pour le cinéma ne sont pas les mêmes, n'y aurait-il pas une forme de mystère ou de « *mythe* » à entretenir plus ou moins (Odin, 2015 § 23), tout en le rendant accessible, pour approcher ce que peut être un « *geste*

¹ Dans le cadre principalement du dispositif « passeurs d'images » qui s'appelait auparavant « un été au ciné ». Plus d'informations sur <http://www.lacompagniedesebruns.com/index.php/sensibilisation-2>. Cette expérience s'est prolongée ensuite par deux années en tant que responsable du pôle d'éducation artistique au cinéma de la région Paca qui ont consisté à aller voir de nombreuses autres situations d'ateliers de pratiques cinématographiques, et a donné lieu à un ouvrage qui a prolongé d'une certaine manière mon travail de thèse, et qui s'intitule « *Qu'est-ce que l'éducation artistique au cinéma ?* », 2016, Ed. l'Entretemps, collection Horizons de cinéma.

² Que ce soit à l'Université de Toulon en tant que réalisatrice professionnelle puis Ater durant 7 ans, puis à l'Université de Nice en tant que vacataire puis MCF, ou aujourd'hui en tant que MCF HDR au département Satis (Sciences, Arts et Techniques de l'Image et du Son) de l'Université d'Aix-Marseille et en tant que responsable du parcours « métiers de la production et de la réalisation » au sein de ce département.

cinématographique » (Mondzain, 2016 : 53³) ? Ce geste naîtrait-il du lien entre une approche sensible et une réflexion ? Comment peut-il s'apprendre ? Pour tenter d'y répondre, Roger Odin (2015) propose d'« *élargir le cadre* » ! Et-ce que cela suggère aussi qu'en expérimentant le cinéma on s'ouvre au monde, en le représentant et en (inter)agissant avec lui (Cyrulnik, 2008) ? C'est en tout cas l'hypothèse qui est formulée ici.

Parler de situations pédagogiques pour aborder le cinéma, c'est parler à la fois du lieu et de la méthode qui lui est associée, entre processus de création et processus de transformation de l'individu (Cyrulnik, 2016b : 26). La(es) pédagogie(s) au cinéma est(ont) appréhendée(s) dans une approche à la fois sensible et politique (Cyrulnik, 2017a). Nous allons donc partir de l'acquisition de connaissances à l'université pour en venir à cerner la force de l'expérience en atelier, sans les opposer, mais dans un prolongement qui aide à déterminer l'importance d'un « *savoir vivant* » (Meirieu et Stengers, 2007), qui serait justement aujourd'hui à valoriser au sein de l'université.

Apprendre le cinéma : être spectateur, étudiant et citoyen

De la pratique à la théorie, et vice-versa, l'idéal serait de « *combiner analyse critique et réflexion active* » (Odin, 2015 § 35). Louis Porcher explique que l'esprit critique est une priorité à donner dans l'éducation aux médias⁴ : « *Il appartient à celui qui (la) délivre de construire en même temps la motivation de l'apprenant, et la conviction qu'il a raison de s'éduquer ainsi ; (...) que (cette éducation) vise de manière primordiale à développer la prise de distance des apprenants avec les médias eux-mêmes pour que l'enseignement ne sombre pas dans le bric-à-brac ou le n'importe quoi. La construction de l'esprit critique vis-à-vis de la spécialité constitue un objectif majeur* » (Porcher, 2006 : 80). D'une certaine manière l'apprenant s'engage aussi en tant que citoyen. A cela s'ajoute les propos de Serge Tisseron : « *Il est urgent de réintroduire la possibilité pour chacun de s'approprier ses expériences d'images avec ses propres moyens. Pour cela, l'éducation aux médias doit créer des espaces d'échanges verbal autour des images, mais aussi des espaces où les enfants sont invités à créer leurs propres images, à les transformer et à les manipuler, et enfin des espaces où ils peuvent être sollicités pour les mettre en scène en groupe de manière ludique et créative* » (Tisseron, 2002 : 140). Cette proposition correspond exactement au travail d'ateliers menés avec des jeunes des cités durant plus de dix ans. Un regard critique apparaît à la suite de leurs échanges, et des repères et des symboles sont définis à cette occasion afin de pouvoir s'appuyer dessus pour réaliser un film. Ces jeunes donnent ainsi du sens à leur action et à leur situation (Cyrulnik, 2008 : 167).

Cette forme d'expérimentation peut-elle s'appréhender dans les universités ? Si le matériel a tendance à se démocratiser avec le numérique, et encore plus avec les téléphones portables qui obtiennent des qualités d'images et de sons de plus en plus performantes, ces images du quotidien sont une référence mais il n'est pas évident de le proposer à des étudiants dans le cadre de leur formation⁵. Et puis, cette expérience, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour leur permettre d'en faire un métier ! Des moyens financiers sont donc nécessaires pour

³ « (...) désigner la portée du geste cinématographique des documentaires : en faisant des images des faits qui composent le monde, ils font advenir la possibilité de penser le monde en donnant forme à son lieu. Ils font le don d'un lieu à la pensée du monde » (Mondzain, 2016 : 53).

⁴ S'il est plus question de cinéma dans cet article, l'appréhension des médias en général est une première porte d'entrée pour en venir à aborder par la suite la création : dans toutes ces situations pédagogiques, des images consommées au quotidien comme premier moteur pour les participants à un atelier comme pour les étudiants, nous en venons plus ou moins rapidement à l'importance de la dimension artistique. Cela sera développé plus loin.

⁵ Alors que l'utilisation des téléphones mobiles se fait de plus en plus en situation d'atelier, impliquant alors d'autres enjeux (Cyrulnik, 2016a).

avoir du matériel qui permet d'expérimenter le cinéma, mais aussi qui correspondent à leurs futurs outils techniques sur un tournage ou en post-production. En plus, la rencontre avec des professionnels en tant qu'intervenants est un moteur d'apprentissage très stimulant qui permet d'aller toujours plus loin. De l'esprit critique revendiqué comme une priorité à tout processus d'apprentissage des images, nous en venons à des nécessités techniques, économiques et humaines.

- L'acquisition de connaissances à l'université

Dans un cadre universitaire, le cinéma est souvent transmis en tant que connaissance. Les élèves qui se rendent à l'université sont en âge ou en capacité d'acquérir des connaissances qui leur sont directement transmises, souvent de manière frontale, dans un dispositif de face-à-face entre le maître et les élèves. Cette forme de transmission est relativement classique. Un corpus de films auxquels se référer dans la lignée des ciné-clubs est étudié afin de connaître le langage cinématographique, les différentes théories, ou les différents modes de production et de consommation. Toutes ces approches apportent un plus aux passionnés qui découvrent ainsi d'autres facettes de cet art d'un point de vue plus pratique ou intellectuel. Mais cette méthode d'apprentissage universitaire est caricaturale. Rien n'empêche un universitaire de faire découvrir le cinéma à ses élèves d'une autre manière ! L'émotion suscitée par cet art est sans doute considérée comme un acquis pour les étudiants dans la mesure où ils ont fait cette expérience de spectateur en premier lieu avant de s'inscrire à l'université. Est-il possible de l'oublier dans un cadre pédagogique ? Ne doit-on pas se rappeler que ce sont ces picotements, larmes, ou fous rires dans une salle qui font que des étudiants s'inscrivent dans une formation cinéma ensuite ? La transmission peut-elle être détachée de tout sentiment ? Ne risque-t-elle pas d'être dénaturée s'il ne s'agit que de la transmission d'une connaissance ?

Alain Bergala, qui a été longtemps enseignant-chercheur à Paris III, et engagé dans de nombreuses réflexions sur des dispositifs scolaires d'éducation au cinéma, comme notamment « *Ecole et cinéma* » ou « *Cent ans de jeunesse* », analyse les interventions dans le cadre de cours universitaires. Il se moque un peu de ceux qui partageraient l'enseignement au cinéma selon trois phases : 1. On analyse un plan ou une séquence, 2. On juge le film à partir de cette analyse, 3. On se constitue ainsi progressivement un jugement fondé sur l'analyse. Il suggère que c'est selon cette méthode l'enseignement au cinéma est le plus souvent dispensé (2006 : 44). Ainsi une culture du cinéma existerait. Si la pédagogie est un moyen pour apprendre plus rapidement qu'en le faisant tout seul, l'orientation qu'elle prend oriente une manière d'appréhender par la suite le cinéma. La grammaire du cinéma et les grands sujets qu'il traite définissent déjà une manière de l'aborder.

Raymond Bellour, qui a également été enseignant-chercheur à Paris III, témoigne de l'évolution de la manière d'enseigner le cinéma à l'université quand il dit qu'un glissement s'est produit dans l'univers des études de cinéma, et en particulier dans l'approche des films :

« Un étau (...) s'est peu à peu desserré par rapport à des apparences de normativité venues de la psychanalyse comme de la sémiologie. Là où l'une et l'autre favorise, avec leurs concepts propres, plus ou moins précis et flottants, l'idée de « texte filmique », c'est plutôt la vision du corps du film, du film comme corps, qui est venue peu à peu au premier plan, avec ses sensations, ses émotions, et ses figures (...). Il semble que le corps du cinéma puisse être, sans rien céder à lui-même, accordé à une vision corporelle - psychique, (...) qui serait une forme modeste de philosophie » (Bellour, 2009 : 15).

Robert Bresson en 1975 en proposait déjà une appréhension : « *Un petit sujet peut donner prétexte à des combinaisons multiples et profondes. Evite les sujets trop vastes ou trop lointains ou rien ne t'avertit quand tu t'égares. Ou bien ne prends que ce qui pourrait être mêlé à ta vie et relève de ton expérience* ». Cette notion d'expérience semble importante.

Dans le prolongement de cela, Alain Bergala propose son enseignement comme des « *bases d'une analyse du film qui serait centrée sur l'acte de création* » (2006 : 21). Déjà, cette recherche de création à percevoir suggère l'analyse d'un processus ou d'une méthode de l'artiste par les étudiants. Décrypter aiderait à mieux cerner un œuvre, et la découverte du surgissement d'une idée créative participerait de sa compréhension. Dans cette logique, une approche phénoménologique des œuvres nous éloigne un peu d'un langage à lire de manière mécanique ou systématique. Le langage cinématographique se pose comme un « *plus* » pour lire une œuvre cinématographique ; il n'est pas une fin en soi ! Les enseignants de Paris III répétaient allègrement, il y a quelques années, que les analyses de films devaient favoriser l'esprit critique, expliquant clairement aux étudiants que le métier de critique pouvait ainsi être un de leur principal débouché...

Dans ce sens, Alain Bergala en tant qu'universitaire s'est donc particulièrement intéressé à l'éducation artistique au cinéma, qu'il distingue de l'enseignement artistique. Cette nuance est importante. Quand Jack Lang, en Juin 2000, décide de faire entrer l'art à l'école, il « *part de l'hypothèse que l'art, sans être amputé d'une dimension essentielle, ne saurait relever du seul enseignement, au sens traditionnel de discipline inscrite au programme et dans l'emploi du temps des élèves, confiée à un enseignant spécialisé recruté par concours* » (Bergala, 2006 : 29). C'est la notion même d'Art qui est mise en avant, avec tout ce qu'elle peut apporter à un élève. Si cette vision de l'enseignement classique comme une connaissance à acquérir peut être trop caricaturale, l'acte de création est ici mis en avant comme porteur et moteur pour la construction de l'étudiant. La question est alors : comment envisager la pédagogie pour un acte de création ? Comment « *apprendre à devenir un spectateur qui éprouve les émotions de la création elle-même* » (Bergala, 2006 : 34) ? En cela l'éducation artistique est porteuse...

Alain Bergala, qui s'est donc particulièrement intéressé aux dispositifs scolaires⁶, met à plat un énoncé pédagogique comme une évidence : « *En pédagogie des arts, il y a les grands principes généraux et généreux : réduire les inégalités, révéler chez les enfants d'autres qualités d'intuition, de sensibilité, développer l'esprit critique, etc.* » (2006 : 22). Et il poursuit : « *Ce qui est décisif, j'en suis de plus en plus convaincu, ce n'est même pas le « savoir » de l'enseignant sur le cinéma, c'est la façon dont il se saisit de son objet : on peut parler très simplement, et sans craintes, du cinéma, pour peu que l'on adopte la bonne posture, le bon rapport à cet objet cinéma* » (2006 : 24). Cela pose la question de la position de l'enseignant ou le porteur de la situation pédagogique quelle qu'elle soit, de son engagement, de son investissement et de sa bonne connaissance de cette situation de création... En cela les intervenants professionnels deviennent des rencontres très importantes pour les étudiants.

Jacques Rancière (2008), pour favoriser l'émancipation d'une personne, relate l'expérience de Jacotot. Celui-ci a remis en cause l'efficacité du système explicatif en proposant, en 1818, à des élèves de l'Université de Louvain, où tout le monde parle hollandais, sauf lui, de découvrir « *Télémaque* » en version bilingue et d'apprendre le français en récitant la version française alors qu'ils ne le parlent pas. Dans un cadre universitaire, certes à l'époque des Lumières, il existe une trace de cette notion d'apprentissage par l'expérimentation (Cyrulnik, 2016b : 26 à 28). Postulons que c'est une force ! Un des atouts des situations d'ateliers consiste justement à proposer une expérience qui rendrait sensible l'appréhension des images consommées si facilement au quotidien. En quoi la force de l'expérience d'un atelier de pratique artistique serait à envier par les universitaires ? L'apport de l'un vers l'autre est à approfondir pour mieux cerner les enjeux de l'éducation au cinéma.

⁶ Notamment des dispositifs tels que « *école et cinéma* », « *collège au cinéma* », « *lycéens et apprentis au cinéma* », et « *cent ans de jeunesse* ».

- L'apprentissage cinématographique et civique des ateliers

C'est donc plus précisément sur l'exemple ateliers dans les cités que je vais m'appuyer maintenant, tout simplement parce que c'est celui que je connais le mieux pour l'avoir expérimenté durant de nombreuses années. Mais il est important de préciser que ce qui se joue dans chaque situation d'atelier pose à la fois de nombreux points communs, tout en s'adaptant constamment à la réalité de la situation sur le terrain. L'atelier est à réinventer à chaque nouvelle occasion de sa mise en œuvre. Il n'y a donc pas de formule magique pour entreprendre un atelier, ou n'importe quelle situation pédagogique au cinéma d'ailleurs ! Mais ce sont ces points communs qui vont nous permettre de définir des enjeux, des usages, ou surtout des situations à analyser pour mieux cerner ce qui entre en jeu.

L'expérience est un moteur essentiel pour que de jeunes participants à des ateliers de pratique artistique du cinéma soient sensibilisés à cet art en même temps qu'à un regard critique vis-à-vis des images consommées, qu'elles soient à la télévision, sur internet ou à travers les selfies avec un téléphone portable, entre autres (Cyrulnik, 2016b). Cette dimension citoyenne est une revendication importante qui favorise d'ailleurs souvent la mise en œuvre de ces ateliers.

Le dispositif d'atelier oblige les jeunes à considérer leur *capital médiatique*⁷, et à l'associer à cette nouvelle approche. Dans leurs échanges, ils doivent formuler leurs références, mais aussi exprimer leurs envies, et ainsi définir un parti pris pour donner naissance ensuite à leur film. Ces discussions favorisent ainsi un esprit critique qui participera à l'énonciation de ce point de vue. Cet apprentissage du cinéma oblige ainsi à une affirmation identitaire, qu'elle soit communautaire (ils travaillent en groupe) ou individuelle (liée à l'introspection d'un travail artistique). Cette situation est ce que Louis Porcher (2006 : 47 – 80 - 90) réclame pour une formation aux médias (Cyrulnik, 2008 : 217).

Le dispositif (Agamben, 2007⁸) dans lequel on évolue, avec cette forme d'apprentissage par le film, oblige systématiquement à chercher un sens dans le moindre des phénomènes évoqués. Le film, au final, relate à la fois l'aventure de ce tournage comme une transcription quasi littérale d'une expérience, mais surtout l'acte de donation de sens de la part des participants (Cyrulnik, 2008 : 218).

L'atelier propose d'abord une situation ludique pour les jeunes de quartier et c'est déjà un premier moteur. D. W. Winnicott (1975) parle du rapport entre la réalité et le jeu pour mieux appréhender le monde. La situation d'atelier dépend toujours des différents acteurs en jeu (les différents participants), de ce qui se joue entre eux. Les participants vont construire une représentation de leur environnement selon les situations d'ateliers d'éducation artistique au cinéma mise en œuvre : un récit par écrit, des projections d'ombres, un film, un dessin, etc. Mais c'est la manière dont l'échange va se mettre en place qui importe, afin de développer une capacité à articuler une pensée pour ces participants, qui favorisera ainsi l'esprit critique revendiqué (Cyrulnik, 2016b : 40), et les engagera ainsi encore plus (Cyrulnik, 2017a : 35). C'est donc un devoir civique, citoyen, qui s'affirme dans les ateliers : celui de savoir lire des images et de pouvoir les critiquer, et celui de s'affirmer devant ou derrière la caméra afin de trouver une place dans le monde. La démarche est éminemment politique ; et elle s'associe à un acte de création.

Expérimenter le cinéma et apprendre la création

⁷ Défini par Louis Porcher (2006 : 78-79), et qui rappelle les expressions de Pierre Bourdieu (1979).

⁸ « (...) J'appelle dispositif tout ce qui a d'une manière ou une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007 : 31). C'est la transformation qui s'opère chez l'homme qui importe dans ce dispositif : « J'appelle sujet ce qui résulte de la relation, et pour ainsi dire, du corps à corps entre les vivants et les dispositifs » (Agamben, 2007 : 32).

De la théorie à la pratique, de la pratique à la théorie, des intentions se croisent. Ces allers-retours sont porteurs. Ils le sont plus particulièrement à l'université puisque la théorie est affichée en tant que telle, ce qui n'est pas du tout le cas en situation d'atelier. A Satis plus précisément (le département « Sciences, Arts et Technique de l'Image et du Son » de l'Université d'Aix-Marseille), nous proposons presque systématiquement un cours théorique dans un premier temps (sur les techniques d'interviews, la scénographie au cinéma, ou l'histoire et théorie du cinéma documentaire, par exemple) avant de mettre en œuvre cette nouvelle facette cinématographique abordée. Nous offrons donc à nos étudiants la possibilité d'acquérir une connaissance et de l'expérimenter dans leur pratique, dans leur corps dirait Raymond Bellour (2009 : 15), afin de l'intégrer le plus possible dans une logique professionnelle pour la suite⁹. Les revendications d'Alain Bergala (2006) allant dans le sens de mieux comprendre la création sont mise en application par la force de l'expérience.

- Expérimenter...

L'expérience par l'art suggère une méthode qui n'est pas la même pour un participant à un atelier ou pour un étudiant, mais le processus d'apprentissage du cinéma se prolonge avec des enjeux plus exigeants. Les situations d'expérimentations artistiques peuvent se décliner d'un atelier programmation pour échanger sur des films, par l'utilisation d'objets du pré-cinéma, ou en prenant en main une caméra pour réaliser un film (Cyrulnik, 2016 : 60 - 93). Dans un cadre universitaire comme au département Satis d'Aix-Marseille Université, la méthode s'articule plutôt du cours magistral à leur mise en pratique dans le cadre de réalisations.

Didi-Huberman parle des premières émotions ressenties face à une œuvre comme étant capitales, avant d'y mettre une machine savante en route ou d'apprendre à lire des images. Il part d'un sentiment et en vient au savoir. C'est aussi ce qui se joue en situation d'atelier, où d'une parole ou d'une situation qui émerge, un film se construit petit à petit. Alain Kerlan (2012) de son côté explique que l'expérience artistique est le fondement d'une éducation à l'art. L'expérience se propose donc comme un moteur d'apprentissage.

John Dewey revendique « *l'art comme expérience* » (1915) : « *L'émotion primaire de la part du postulant peut être au départ de l'espoir ou bien du désespoir, et, à la fin, de l'allégresse ou bien de la déception. Ces émotions donnent une unité à l'expérience* » (Dewey, 1915 : 93). Chaque coup de pinceau donne au peintre (comme au réalisateur en herbe, ou à l'acteur face à la caméra) l'occasion d'y mettre un sens et d'appréhender la réception de son œuvre (ou de soi). Le créateur exerce sa pensée, devient exigeant, et construit une représentation, soi et son environnement en même temps. Il met en relation (Dewey, 1915 : 97). En situation d'atelier, les habitants des cités s'exposent de cette manière avec la caméra. Il se mettent dans une forme d'auto-mise en scène face à la caméra quand ils viennent témoigner, ou s'affirme véritablement quand ils envisagent la réalisation d'un film. Tout cela se construit sur la base des interactions entre les protagonistes du film et de l'atelier, tout en affirmant une part de

⁹ C'est ce que nous mettons en œuvre au département Satis, en articulant notre pédagogie autour de 5 parcours de master qui correspondent aux métiers pour lesquels nous souhaitons former nos étudiants : image, son, montage et post-production, musique pour l'image, et métiers de la production et de la réalisation, constituent les cinq axes qui nous permettent de décliner des équipes pour mettre en œuvre des exercices de réalisation tout au long du parcours des étudiants. De la fiction sonore jusqu'au film de fin d'étude en M2 (en passant par le récit photo, les fictions pellicules 16mm, les documentaires scientifiques et le cinéma expérimental), nos étudiants suivent dans un premier temps des cours théoriques qu'ils mettent en pratique tout de suite après dans le cadre de ces exercices pédagogiques. Si cette articulation semble cohérente, il faut toujours être vigilant pour avoir le matériel qui leur permettra de suivre ce qu'il se passe sur un plateau de tournage professionnel. Il est donc aussi nécessaire qu'ils rencontrent de véritables intervenants professionnels pour chaque corps de métiers. Nous restons toujours vigilants sur ces points, afin que les expériences qu'ils vont pouvoir avoir dans ce cadre pédagogique soient formatrices pour leur avenir professionnel.

création. La dimension artistique se réfère à l'acte de production, celle d'esthétique à l'acte de perception et de plaisir (Dewey, 1915 : 98). Dans le cadre des ateliers d'éducation artistique au cinéma cela veut dire que l'émotion du début, associée à des interactions avec les autres participants, offre une base pour penser à la construction d'un film. Elle propose un appui pour penser la composition d'un récit, l'articulation d'une pensée (Paillé & Mucchielli, 2005), la structuration d'un film. Dans le cas de l'expérience artistique, c'est bien l'action qui importe parce qu'elle suscite une expérience, mais le fait de devoir construire une représentation au final favorise la prise en compte du regard d'autrui et la notion de plaisir. Toutes ces dimensions entrent en jeu ensemble... et cette force de l'expérience vécue dans les situations d'atelier doit pouvoir être appréhendée aussi à l'université parce qu'elle permet de toucher du doigt ce qu'est la création. Ces situations pratiques sont nécessaires et porteuses pour tous.

«- En anglais, l'expérience désigne à la fois un événement accompli et un « processus » ; elle enveloppe à la fois l'instant immédiat et la durée. Elle appartient à la vie et à l'art, et elle est essentielle à l'artiste autant qu'au public » (Shusterman, 2005 : 20-21). Le film en tant qu'œuvre résultant d'une situation est analysé en même temps que son « processus » de fabrication, qui d'ailleurs est souvent lisible dans le film lui-même¹⁰. On comprend souvent au moment du visionnage des films d'ateliers, ce qu'il s'est passé lors du tournage. Le voyage est déjà une source de plaisir. Les étudiants doivent pouvoir l'expérimenter à leur tour, même si au fil des ans des exigences professionnelles s'affirment.

« L'art comme expérience » relie l'homme à son environnement, à son monde. L'expérience esthétique¹¹ permet d'acquérir un certain savoir qui aide à mieux appréhender le monde (Cyrulnik, 2016b : 33). Elle propose ainsi une forme de méthode dans la mesure où c'est le processus même qui est interrogé. L'action qu'offre l'expérience permet d'analyser les procédures de production d'une œuvre. Une perception plus ou moins spontanée de ce qu'il est en train de se passer se révèle à chaque plan, pour le filmeur comme pour le filmé. Les situations d'ateliers d'éducation artistique au cinéma, tout comme les enseignements artistiques, peuvent émerger comme cela, pour construire ensuite un acte et une représentation fondatrice (Cyrulnik, 2017a : 36 et 37).

- ... La création

Dans le processus même de création, un positionnement par rapport aux autres s'opère. Partir de quelque chose d'intime qui devient universel, ou en tout cas qui résonne pour les autres, est le fondement de la dimension artistique (Meirieu, 2003 ; Guénoun, 2006 ; Menger, 2002). Même Claudio Paziienza, qui peut aller dans l'intimité jusqu'au point de filmer son père qui vient de mourir pour initier son film « *Scène de chasse aux sangliers* » (2007), revendiquait lors d'une masterclass à la villa Arson en 2011, le fait que ce qu'il raconte de lui résonne pour les autres. C'est en expérimentant ce passage de l'intime à l'universel que les étudiants touchent du doigt ce que peut être la création ; et c'est aussi une manière d'essayer de se faire entendre pour les jeunes des cités. C'est en tout cas ce que ces derniers souhaitent, ils le disent. Ils souffrent d'être stigmatisés (ces propos sont explicites dans de nombreux films au sein de ces cités filmées¹²) et désirent qu'une nouvelle représentation d'eux-mêmes et de leur

¹⁰ « L'artiste élabore sa pensée au travers des moyens d'expression qualitatifs qu'il emploie, et les termes par lesquels elle s'exprime sont si proches de l'objet qu'il fabrique qu'ils viennent directement se confondre avec lui » (Dewey, 1915 : 49).

¹¹ « Parce que l'expérience est l'accomplissement d'un organisme dans ses luttes et ses réalisations dans un monde d'objets, elle est la forme embryonnaire de l'art. Même dans ses formes rudimentaires, elle contient la promesse de cette perception exquise qu'est l'expérience esthétique » (Dewey, 1915 : 55).

¹² C'est par exemple le cas dans « *not' business il s'passe au mess'* » (1999, 7'), « *la parole de l'art* » (2005, 23'), « *La revendication d'un regard* » (2008, 39'), ou « *10 ans à la cité Berthe* » (2009, 54').

territoire émerge. Ils peuvent justement y travailler à l'occasion de ces ateliers. Ceux-ci sont alors perçus comme une chance, une opportunité à ne pas laisser passer (Cyrulnik, 2017a : 36).

A l'inverse, dans un cadre scolaire (plus qu'à l'université d'ailleurs), Roger Odin s'inquiète d'une forme de mystification du cinéma, qui part notamment des enseignants qui sont fans de cinéma mais le présentent alors avec trop de distance : « *Le fait que la pratique ne soit conçue qu'en termes de créativité n'a fait que renforcer ce mythe, suscitant des comportements narcissiques de réalisateur artiste et induisant un mode de réalisation surtout orienté vers la recherche de l'Art (laissant de côté, de la sorte, les nombreuses autres possibilités du langage cinématographique)* » (Odin, 2015 § 24). Il suggère ainsi que les expériences cinématographiques qui peuvent être faites dans un cadre pédagogique doivent être véritablement incarnées, vécues, tout en permettant d'acquérir de véritables savoirs. Cette approche phénoménologique du cinéma rejoint les propos de Alain Bergala et Raymond Bellour déjà cités, qui insistent sur le pouvoir de la création.

Ajoutons à cela une certaine méfiance de la part des « *professionnels de la profession* » comme dirait Jean-Luc Godard, pour ce que certains appellent la « *créativité* », et qui évoque plutôt les industries culturelles (Bouquillon & Combes, 2011) que l'Art. C'est bien la dimension artistique qui importe et qui fait la différence.

L'esthétique à appréhender se ferait dans une logique d'émancipation, comme une bataille à mener pour toute pédagogie. Jacques Rancière l'aborde dans un premier temps comme un échange au sein d'une communauté, dans un « *partage du sensible* » (2000)¹³. Schiller, dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1943), présentait « *un mode spécifique d'habitation du monde sensible qui doit être développé par l'"éducation esthétique" pour former les hommes susceptibles de vivre dans une communauté politique libre* » (cité par Jacques Rancière, 2000 : 39 - 40)¹⁴. Le cinéma devient ainsi un nouvel art du récit et de l'engagement de soi, en toute sincérité. C'est aussi là-dessus que se base une situation pédagogique au cinéma, pour qu'elle soit utile à la personne au sens où cela lui apporte quelque chose, et que cela s'opère plutôt par le processus de transformation qu'il va susciter justement chez le participant.

Il s'agit de profiter de cet « *état esthétique* » décrit par Schiller (1943) pour les penser ensemble. Jacques Rancière en vient à décrire « *[...] l'art comme transformation de la pensée en expérience sensible de la communauté* » (2000 : 71) (Cyurulnik, 2016b : 107 – 108). Ce processus de transformation de la personne, qu'elle soit en atelier ou à l'université, prend une dimension sociale et politique dans la mesure où c'est ce qui se joue ensemble qui importe. Le processus de création se comprend au rythme du processus de transformation des différents protagonistes d'un film : le filmeur, le filmé et le spectateur.

- Le « savoir vivant » d'une expression artistique comme moteur de construction

¹³ « *La surface des signes "peints", le dédoublement du théâtre, le rythme du chœur dansant : on a là trois formes de partage du sensible structurant la manière dont les arts peuvent être perçus et pensés comme arts et comme formes d'inscription du sens de la communauté* » (Rancière, 2000 : 16). L'expérience favorise le découpage sensible de la communauté et pose alors la question du rapport entre esthétique et politique (Rancière, 2000 : 25)

¹⁴ Comme pour approfondir les enjeux des pédagogies artistiques du cinéma, Jacques Rancière ajoute : « *Pour faire qu'une manière de technique – que ce soit un usage des mots ou de la caméra – soit qualifiée comme appartenant à l'art, il faut d'abord que son sujet le soit* » (2000 : 49). Il le prolonge par : « *L'ordinaire devient beau comme trace de vrai* » (2000 : 52). C'est une réflexion dont le cinéma et la photographie se sont largement emparés.

L'action d'un atelier présuppose donc d'aller vers une analyse critique de notre rapport aux médias. Ce n'est bien évidemment pas exposé en ces termes, mais le but de ce genre d'intervention ne consiste pas uniquement à occuper les jeunes des cités souvent désœuvrés. Le choix de l'outil audiovisuel a un sens. L'activité qui consiste à prendre une caméra dans ses mains oriente déjà un champ d'action.

La notion d'expérience était d'abord importante à préciser comme le moteur d'apprentissage. Isabelle Stengers et Philippe Meirieu (2007) parlent même de *savoir vivant* basé sur l'appréhension de toute connaissance comme étant rattachée à la vie quotidienne de celui qui est en train d'apprendre. C'est dans cette logique que la caméra peut aider les jeunes des cités comme les étudiants à porter un regard sur leur situation ou tout simplement sur le monde. Même à partir de ce que l'on voit à la télévision ou sur internet, du quotidien qu'on y perçoit, ou de ce qui est représenté comme une nouvelle réalité sociale, l'échange suscité est déjà un moteur d'apprentissage ! Mais, ce quotidien associé à la télévision n'est qu'un exemple pour aborder des connaissances futures de manière ludique, rattachée à une réalité quotidienne, *vivante* !

L'objet de ces situations pédagogiques est aussi de donner quelques clés à ces jeunes pour se projeter dans l'avenir. Philippe Meirieu (2003) met en avant l'importance de l'activité artistique chez l'enfant dans le sens où elle aide à une construction du symbolique : une manière de se donner une vision du monde. Il vante les bienfaits de cette construction du symbolique qui permet de ne pas rester dans une vision de sidération dans laquelle les téléspectateurs se retrouvent souvent, mais plutôt dans une vision d'objectivation. Celle-ci permet de se penser, avec ses contradictions et son imaginaire. La forme artistique permet cette forme symbolique et a vocation d'universalité. Le rôle de l'expression artistique dans l'univers de l'enfant, c'est de relier l'intime à l'universel (Cyrulnik, 2008 : 220 à 222), et de relier ainsi ceux qui expérimentent le cinéma au monde.

Le choix d'une activité artistique ne devrait pas avoir à être justifié. Cette considération devrait être acquise. Politiquement et économiquement, ce n'est malheureusement pas toujours le cas auprès des institutions qui subventionnent des actions artistiques dans les cités ou pour avoir des moyens suffisants pour acquérir du matériel audiovisuel performant ou favoriser des rencontres avec des professionnels dans un cadre universitaire.

En se questionnant sur les pédagogues par rapport au cinéma, il semble que la force de l'expérience croisée avec l'acte de création soit nécessaire dans tous les cas. Et même, à partir de cela, la diversité des rencontres participe de la richesse de ces situations qu'elles aient lieu entre les participants d'un atelier ou tout simplement en rencontrant un professionnel qui fasse part de son propre savoir. Ces interactions révèlent aussi une manière de s'assumer face à la caméra ou par rapport aux autres. Ce positionnement nécessaire pour la réalisation du film devient politique dans la mesure où ainsi le participant affirme sa place dans le monde.

Ce texte prend une forme de plaidoyer pour l'enseignement du cinéma à tous les niveaux et sur tous les terrains. Différentes méthodes, différentes analyses offrent des situations pédagogiques qui aident à faire avancer le participant. Il ne s'agit pas d'apprendre seulement le langage cinématographique, mais d'envisager ce savoir à acquérir comme un processus de transformation. Ainsi le langage cinématographique peut être pris aujourd'hui comme un moyen de communication : « (...) *Le téléphone mobile, tout en demeurant une technologie de communication avec autrui, devient un authentique moyen de communication de soi avec soi-même* » (Laurence Allard, 2014 : 140). De l'engagement citoyen en lien avec la pédagogie du cinéma, nous en venons à l'expression de soi :

« *C'est tout le champ couvert par l'utilisation du langage cinématographique qu'il faut désormais prendre en compte, un champ qui croise de multiples espaces : espace pédagogique, espace de la communication (télévisuelle, par Internet), espace politique, social, personnel, espace de la recherche scientifique, espace du jeu, espace de la vie quotidienne, etc. et évidemment espace de l'art* » (Odin, 2015 & 28).

De la nécessité de favoriser un esprit critique face aux images facilement consommées, la dimension artistique, puis la dimension politique des ateliers de pratiques artistiques au cinéma, sont devenues primordiales. Il ne s'agit bien évidemment pas de dire que les réalisateurs qui vont accompagner ces ateliers cinéma doivent revendiquer leur appartenance politique, mais plutôt d'assumer pleinement le fait que ces démarches engagent toutes les personnes, les participants comme les porteurs de projets. Il s'agit d'un engagement social qui a une dimension politique. Le processus de transformation artistique et politique qui s'engage a lieu durant les expériences. La force de celles-ci mûrit avec le temps. C'est aussi cela la force de ces expériences artistiques au cinéma.

Pour conclure sur le potentiel émancipateur jusqu'aux nouvelles formes de pensées critiques et politiques, ce sont de nouvelles formes de sociabilités qui offrent dorénavant d'autres perspectives à ces situations d'ateliers. Les « *participations* », « *co-réalisations* », « *co-créations* », et autres situations collaboratives et coopératives (Cyrulnik, 2018), deviennent le terreau de nouvelles communautés qui se fédèrent et prennent les choses en main, construisant ainsi d'autres rencontres et situations de partage. Ce sont elles qui restent finalement la priorité de toutes ces aventures artistiques que le cinéma, et l'art en général, offrent... (Cyrulnik, 2017a : 39). L'expérience de ce partage est très formateur, pour devenir professionnel comme pour devenir un homme.

« *Je pense que l'objectif de (cet) enseignement ne devrait pas tant être de fournir des réponses que d'inviter à se poser des questions et à faire des différences. Il me semble, par exemple, que ce n'est pas à l'enseignant de donner une (sa) définition de l'espace cinéma, mais que son rôle est d'aider l'élève ou l'étudiant à bien différencier les expériences qu'il a pu vivre dans les divers espaces de communication mobilisant le langage cinématographique qu'il a rencontré. À partir de là, peut être construira-t-il sa définition du « cinéma », mais ce n'est pas l'essentiel : l'essentiel, ce sont les questions qu'il se sera posées et les différences qu'il aura construites* » (Odin, 2015 & 31).

Jeunes des cités comme étudiants deviennent bien alors de citoyens du monde. Ces processus d'apprentissage du cinéma deviennent des processus de création et de transformation de la personne. De la simple expérience à l'acquisition d'une véritable connaissance, il est important que le cinéma s'enseigne sans hiérarchisation et selon des registres qui peuvent être à la fois phénoménologiques, relationnels et artistiques.

Bibliographie

- Allard, L. (2014). Express Yourself 3.0 ! Le mobile comme technologie pour soi et quelques autres entre double agir communicationnel et continuum disjonctif soma-technologique, In L. Allard, L. Creton, R. Odin (dir.). *Téléphone mobile et création*, (p.139 – 162). Paris : Armand Colin Editeur, Ed. Recherches
- Bellour, R. (2009). *Le Corps de cinéma : hypnoses, émotions, animalités* Paris : P.O.L, collection « Trafic ».
- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris : petite bibliothèque des cahiers du cinéma, 207 p.
- Bouquillon P. et Combes Y. (dir.) (2011). *Diversité et industries culturelles*, Paris : Ed. L'Harmattan, Coll. Questions contemporaines.
- Bourdieu P. (1994). *Raisons pratiques*, Paris : Seuil.
- Bresson R. (1975). *Notes sur le cinématographe*, Paris : NRF, Gallimard.
- Cyrulnik N. (2018). « Espaces publics et processus de créations partagés par le biais du documentaire », In « *Œuvrer à plusieurs : enjeux d'aujourd'hui* », Revue Déméter, la revue du Centre d'Etude des Arts Contemporain (CEAC) de l'Université de Lille 3.
- Cyrulnik N. (2017a). « Le partage du sensible et l'engagement citoyen dans l'éducation artistique au cinéma », In « *Que peut encore le cinéma ? Les trésors cachés de l'action culturelle cinématographique* », W. Benedetto (dir.), pôle régional d'éducation artistique au cinéma et à l'audiovisuel de la région Paca, L'Alhambra Cinémarseille.
- Cyrulnik N. (2017b). « *Représenter le territoire, filmer la cité* », Habilitation à Diriger des Recherches, A. Kiyindou garant, Université de Bordeaux - Montaigne. Laboratoire MICA, HDR soutenue le 06 novembre 2017.
- Cyrulnik N. (2016a). « Quand les écrans mobiles questionnent la pédagogie au cinéma », In S. Denis, A. Gonot et J. Sapiéga (dir.). « *Arts numériques, narration, mobilité* », (p. 161 à 170) Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, Coll. Arts.
- Cyrulnik N. (2016b). *Qu'est-ce que l'éducation artistique au cinéma ?*, Montpellier : Ed. Entretemps, Coll. Horizons de cinéma.
- Cyrulnik N. (2008). « *Représenter le monde pour agir avec lui, la méthode du documentaire de création* », Thèse P. Dumas et F. Renucci (dir.). Université du Sud Toulon - Var. Laboratoire I3M, soutenue le 22 novembre 08.
- Dewey J. (1915). *L'art comme expérience*, Paris : Folio essais, Gallimard, 2005
- Guénoun D. (2006). *Le théâtre est-il nécessaire ?*, Paris : Circé, Penser le théâtre.
- Kerlan A. (2012). Conférence « *L'image photographique comme expérience esthétique* » organisée par l'association les ateliers de l'image à Marseille dans le cadre des rencontres photographiques – Diagonales le 16/03/12 aux Archives Départementales des Bouches-du-Rhône.
- Menger P. M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur – Métamorphoses du capitalisme*, Paris : Ed. Le Seuil.
- Meirieu P. (2003). *Libre parole*, Entretien réalisé par J.-P. Daniel dans le cadre des journées de Porquerolles, DVD-Carnet de route de l'Alhambra Cinémarseille.
- Mondzain M.J. (2016). Héros sans visage ou le geste cinématographique comme lieu d'accueil, in « *NAQD* », 2016/1 N° 33-34 (p. 53 - 65), <https://www.cairn.info/revue-naqd-2016-1-page-53.htm>
- Meirieu P. et Stengers I. (2007). consulté le 26. 04. 2007, <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>.
- Odin R. (2015). « Élargir le cadre », In *Mise au point*, 7 | mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 21 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/map/1864>
- Paillé P. et Mucchielli A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : A. Colin.

- Paziienza C. (2011). *Le processus de création*, rencontre dans la cas d'une master class avec les élèves de l'école d'art de la villa Arson à Nice, le 10.11.11, organisée par l'Eclat.
- Porcher L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Ed. Vuibert/INA.
- Rancière J. (2008). *Le spectateur émancipé*, Paris : La fabrique éditions
- Rancière J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*, Paris : La Fabrique éditions, 2010
- Shusterman R. (2005). Préface à « *l'art comme expérience* » de J. Dewey, 1915.
- Tisseron S. (2002). *Enfants sous influence – Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Paris : A. Colin.
- Winnicot D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris : Gallimard.

Filmographie

- « *Scène de chasse aux sangliers* » (2007, 46'), C. Paziienza réal.
- « *Not' bizness il s'passe au mess'* » (1999, 7'), N. Cyrulnik réal.
- « *la parole de l'art* » (2005, 23'), N. Cyrulnik réal.
- « *La revendication d'un regard* » (2008, 39'), N. Cyrulnik réal.
- « *10 ans à la cité Berthe* » (2009, 54'), N. Cyrulnik réal.

Sommaire

- Apprendre le cinéma : être spectateur, étudiant et/ou citoyen
 - L'acquisition de connaissances à l'université
 - L'apprentissage cinématographique et civique des ateliers
- Expérimenter le cinéma et apprendre la création
 - Expérimenter....
 - ... La création
 - Le « savoir vivant » d'une expression artistique comme moteur de construction