



**HAL**  
open science

# Le partage du sensible et l'engagement citoyen dans l'éducation artistique au cinéma

Natacha Cyrulnik

► **To cite this version:**

Natacha Cyrulnik. Le partage du sensible et l'engagement citoyen dans l'éducation artistique au cinéma. 2017. halshs-01786012

**HAL Id: halshs-01786012**

**<https://shs.hal.science/halshs-01786012>**

Submitted on 4 May 2018

**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.

## Le partage du sensible et l'engagement citoyen dans l'éducation artistique au cinéma

Natacha CYRULNIK

Toute proportion gardée, le partage du sensible est une expression que Jacques Rancière a utilisé en 2000 pour y associer une dimension politique, et qui correspond finalement assez bien aux questions que l'on se pose quand on entreprend un atelier d'éducation artistique au cinéma. Cette articulation entre une appréhension artistique du monde et un engagement citoyen qui s'affirme fait partie des revendications de toutes les personnes qui travaillent de près ou de loin dans des situations pédagogiques au cinéma. Si le but affirmé d'emblée n'est pas politique, il finit par s'en rapprocher quand même. L'échange et la rencontre se proposent comme le moteur des situations pédagogiques pour expérimenter le cinéma, qui en viennent à fédérer ses participants, à les solidariser pour composer ainsi une nouvelle communauté basée sur ces interactions.

Les ateliers d'éducation artistique au cinéma sont souvent mis en œuvre dans un premier temps pour favoriser un esprit critique face aux images si facilement consommées de nos jours. Pourtant cette nécessité de savoir lire avec du recul des images s'apparente souvent plus à un devoir civique qu'à l'appréhension d'une véritable dimension artistique qui favoriserait un épanouissement personnel et qui serait prioritaire. *« Il appartient à celui qui délivre [l'éducation aux médias] 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)... Aux propos de Louis Porcher sur l'éducation aux médias s'ajoutent ceux 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 verbaux 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). L'engagement de la personne qui participe à des ateliers d'éducation artistique au cinéma est primordial dès le départ, et doit être prolongé notamment par le jeu et la création.

L'éducation artistique au cinéma suscite la possibilité d'une affirmation de soi, individuellement et collectivement. C'est ce que j'ai pu expérimenter dans le cadre de mon travail au sein des cités durant 15 ans. Une vingtaine de documentaires ont été réalisés avec les habitants de la cité Berthe de La Seyne-sur-mer depuis 1999. Après dix ans à établir un lien dans le cadre d'ateliers cinématographiques avec la population d'un quartier que l'on stigmatise souvent sous les noms de « cité », « ghetto » ou « zone-de-non-droit » (Avenel, 2005), les films ont évolué, notamment à travers la série « *Habiter le territoire* » (incluant, à travers neuf documentaires au total, cette cité Berthe de La Seyne-sur-mer, le quartier Le Carami à Brignoles, l'ensemble des quartiers de la ville de La Ciotat, et la cité Air Bel à Marseille<sup>1</sup>). De l'atelier de pratique cinématographique à la prise de parole de habitants face à la caméra pour un documentaire, ou lors du débat qui suit la projection du documentaire, différentes étapes d'échanges et de créations sont partagées. A partir de mon propre engagement au sein des cités, j'en suis venue à questionner la place de l'éducation artistique et

---

<sup>1</sup> Plus d'informations sur <http://www.lacompagniedesembruns.com/index.php/docu-realizations/habiter-le-territoire>

d'une démarche artistique en général au sein de la cité, au sens politique du terme cette fois dans la mesure où la question de la place de l'homme au sein de la cité est au cœur des films réalisés. En interrogeant les habitants des cités au sujet de leur vie au quotidien dans ces territoires particuliers, ils en venaient à affirmer leur place (ou non) dans la société ; ils en venaient à se positionner politiquement !

Pourtant la dimension artistique de ce travail favorisait une approche sensible de ces territoires. Parce qu'il s'agit de réaliser un film, un documentaire plus précisément, la personne qui se positionne face à la caméra ou qui choisit de la prendre en main pour composer son propre discours sur la cité, s'affirme un peu plus. Elle se présente au mieux, articule un peu plus pour mieux se faire entendre, joue avec tout son humour pour mieux se faire comprendre (les jeunes surtout en jouent beaucoup ; c'est un mode de communication qui peut aider à mieux se faire entendre et comprendre par la force des choses), essaye de tenir des propos les plus intéressants possible, tout en composant son récit (par les propos tenus comme par l'invention d'une situation à filmer dans le cadre d'atelier). Elle s'affirme aussi en pensant à tous les spectateurs potentiels que la caméra suggère dès le moment du tournage. Elle s'expose pour faire entendre sa parole... et pour que ses propos soient ensuite nuancés par le spectateur à l'issue de la projection. Ainsi, le spectateur s'approprie cette situation filmée, et s'engage lui-même un peu plus dans cette relation aux cités au sein de notre société en nuancant à son tour les propos qu'il vient d'entendre à l'écran. Une nouvelle communauté de spectateur se fédère sur la base de ces échanges (Cyrułnik, 2015). En traitant des cités, on en vient à parler de la cité !

### ***Ce qui se joue en situation d'atelier***

C'est donc plus précisément sur l'exemple des cités que je vais m'appuyer, tout simplement parce que c'est celui que je connais le mieux pour l'avoir expérimenté longtemps. 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. 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. Mais ce sont les 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.

Cette situation ludique évoquée 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 (Winnicott, 1975 ; Arendt, 1954). Les participants vont construire une représentation de leur environnement selon les situations d'ateliers 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 cet esprit critique (Cyrułnik, 2016b : 40), et les engagera encore plus.

### **Une dimension artistique porteuse**

Cette approche plutôt ludique de l'atelier permet donc d'appréhender l'atelier de manière plus légère, ce qui pourra peut-être permettre de laisser plus facilement émerger une idée, de s'en emparer et de la développer dans un processus de création plus ou moins élaboré par la suite. Cette intention implique donc la personne dans un registre à la fois intime et collectif. Là aussi une dimension politique s'affirme. 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), et c'est une manière d'essayer de se faire entendre. C'est ce que les jeunes des cités souhaitent, ils le disent. Ils souffrent d'être stigmatisés (ces propos sont explicites dans de nombreux films au sein de ces cités filmées) et désirent qu'une nouvelle représentation d'eux-mêmes et de leur territoires 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. Une des premières fois où je suis allée tourner dans les rues de la cité Berthe de La Seyne-sur-mer, j'ai commencé par m'approcher des jeunes que j'avais repéré comme pouvant être ceux que l'on identifierait maintenant comme des « *Kairas*<sup>2</sup> ». Assez rapidement ils m'ont demandé si je n'avais pas peur d'être seule dans cette cité qui faisait encore l'ouverture du JT de 20h avec des voitures qui brûlent et autres jets de pierres il y a peu de temps (en 1997). Je leur ai répondu que s'ils me prenaient la caméra, ils auraient effectivement une caméra, mais c'est tout ; alors que s'ils ne me la prenaient pas, je leur prêterai pour qu'on fasse un film ensemble... Je ne vais pas faire croire que toutes les situations en 15 ans ont été idylliques, mais je voudrais témoigner du fait que j'ai été très peu embêtée finalement, et que nous avons créé ensemble plus d'une vingtaine de films qui sont porteurs, et qu'ils revendiquent encore en les montrant à leurs enfants maintenant, par exemple. Et dans les autres cités où j'ai débuté des années après, avec cette série documentaire « *Habiter le territoire* », au bout de deux ou trois mois tout au plus, j'ai toujours fini par me faire accepter avec des personnes qui s'avançaient vers moi et ma caméra avec une très grande volonté de se faire entendre et comprendre au mieux... Tout cela pour dire que le fait de venir réaliser un film qui fait entendre des voix pour sortir des clichés, peut amuser dans un premier temps, stimuler ensuite, pour être revendiqué finalement. Le processus de création apporte beaucoup.

### **Un objet (caméra) pour se positionner**

Le fait de toucher du doigt le principe de la création émancipe donc. Ces situations en sont des exemples qui montrent à quel point le fait de vivre ces moments, d'éprouver ces sentiments liés aux instants de création, de passer par tous ces stades, de poser un acte et d'arrêter une forme, ouvrent un regard sur le monde plus large. D. W. Winnicott (1975) parle aussi d'objet transitionnel comme un repère pour s'ouvrir au monde extérieur. La création des objets ou images que l'on vient d'évoquer entre dans cette logique (Cyrulnik, 2016b : 57). La caméra devient un objet émancipateur. Un rapport intime à l'objet qui aide à filmer dans le cadre d'atelier de pratique artistique au cinéma suscite une réflexion sur ce que l'on veut montrer aux autres. La dimension artistique favorise l'engagement du participant à l'atelier dans son regard sur le monde.

Le filmé est relié au monde par le biais de la caméra qui suggère déjà de nombreux spectateurs, et cette mise en lien participe pleinement au processus de création en même temps que de cette forme d'émancipation déjà évoquée. La caméra associe la technique à la culture. C'est une forme de médiologie (Debray, 1994). « *Dans médiologie, 'médio' ne dit pas 'média' ni 'médium' mais 'médiations', soit l'ensemble dynamique des procédures et corps intermédiaires qui s'interposent entre une production de signes et une production d'événements* » (Debray, 1994 : 29). La caméra relie l'ensemble de ces éléments. Daniel Bounoux insiste sur le fait que cette approche médiologique intervient « *sur ces milieux, indissociablement sociaux et techniques, qui façonnent et recyclent nos représentations symboliques, et nous permettent de tenir ensemble* » (1998 : 67). L'objet caméra devient un outil qui favorise la mise en relation.

Cet objet favorise l'expression en expérimentant l'art. A travers le prisme de la caméra, on voit une réalité, et on peut la donner à voir. Jean-Paul Colleyn cite la méthode utilisée avec les caméras de

---

<sup>2</sup> Ce terme est la contraction en verlan du mot « *racaille* » qu'il faudrait « *nettoyer au karcher* » qu'a prononcé Nicolas Sarkozy, et qu'ils ont fini par détourner pour se le réapproprier, affirmant ainsi une forme d'identité territoriale forte qui peut devenir un repère pour eux.

Jean Rouch ou de Pierre Perrault parce qu'elles ont « *comme préalable l'amour de l'humanité* », cet objet suscitant des « *performances dans les interactions spontanées* » (Colleyn, 1993 : 88). La notion de transmission<sup>3</sup> est présente dans cette approche médiologique ; elle va de paire avec l'affirmation d'un esprit critique sur les médias et sur la culture représentée. Capter et transmettre permettent de représenter le monde.

En apportant une caméra dans les rues des cités, j'induis une réflexion sur les médias. La seule présence de la caméra suscite cela : elle oblige les habitants à se positionner face à elle, que ce soit en tant que caricature d'une « *racaille* » ou qu'habitant qui a des choses à raconter. Elle oblige à sortir des stéréotypes et à penser les médias de différentes manières selon la relation qui s'établit. Régis Debray, en plus de l'importance de cette médiologie, insiste sur la transmission : « *un processus de transmission inclut nécessairement des faits de communication ; l'inverse ne peut pas se produire. (...) Réfléchir le « transmettre » éclaire le « communiquer », mais l'inverse ne vaut pas* » (Debray, 1997 : 23). C'est en échangeant que les participants des ateliers cinématographiques comprennent mieux le monde parce qu'ils le nuancent entre eux, et que les images qu'ils vont choisir de construire à partir de cela va aider le spectateur par la suite à en acquérir un savoir.

Les relations qui vont se tisser révèlent la vie des cités : d'un point de vue géographique, médiatique, pédagogique, et esthétique. Le film ainsi réalisé se place au croisement de l'art, du social, de la communication et de la pédagogie par l'émancipation qu'il offre (Cyrułnik, 2017 : 140 – 142). La dimension politique, encore une fois, est présente.

### **Expérimenter par l'art**

L'expérience est alors importante à préciser en tant que moteur d'apprentissage. Didi-Huberman parle du premier sentiment ressenti face à une œuvre comme étant capital, avant d'y mettre une machine savante en route ou d'apprendre à lire des images. Il part d'une émotion et en vient au savoir. C'est aussi ce qui se joue en situation d'atelier. 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. Philippe Meirieu et Isabelle Stengers (2007) parlaient déjà 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. L'expérience se propose donc comme un moteur d'apprentissage.

John Dewey revendique même « *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). Cela peut nous aider à mieux comprendre les enjeux dans le fait d'acquérir un savoir sur la vie dans les cités par le film. 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). Les habitants des cités s'exposent de cette manière avec la caméra. 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...

---

<sup>3</sup> Même si cela peut s'entendre au sens de faire un don, de faire parvenir, et d'enseigner (rejoignant ainsi l'étymologie du mot « *documentaire* », « *documentum* »).

«– 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 sera analysé en même temps que son « processus » de fabrication, qui d'ailleurs est souvent lisible dans le film lui-même<sup>4</sup>. On comprend souvent au moment du visionnage des films d'ateliers, ce qu'il s'est passé lors du tournage. Et le voyage est déjà une source de plaisir.

« *L'art comme expérience* » relie l'homme à son environnement, à son monde. L'expérience esthétique<sup>5</sup> permet d'acquérir un certain savoir qui aide à mieux appréhender le monde (Cyrulnik, 2016b : 33). L'art 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. L'expérience devient esthétique (Dewey, 1915 : 104). Les situations d'ateliers d'éducation artistique au cinéma peuvent émerger comme cela, pour construire ensuite un acte et une représentation fondatrice.

### **Partager du sensible pour s'engager**

Le fait de partager ensemble, à plusieurs (que ce soit lors du tournage, à travers l'articulation du récit dans le montage, lors de la projection ou au moment du débat qui suit), ces expériences et ses émotions offrent une base pour construire une représentation de celles-ci, qui se transforment en réflexion, avant de devenir un film. Ce processus murit petit à petit. Il implique ainsi de plus en plus le participant à ces ateliers, de manière à la fois individuelle et collective. D'une émotion parfois primaire au début, nous en venons à évoquer la composition d'un récit liée à une réflexion pour représenter le monde. Les interactions aident à se représenter son environnement afin de mieux « être-au-monde » (Schaeffer, 1999). L'engagement du participant s'affirme au fur et à mesure que le film est en train de naître dans le cadre de ces ateliers.

### **Esthétique, relation et politique**

Dès le titre de l'ouvrage, *Le partage du sensible* (Rancière, 2000), la relation s'installe comme fondatrice de notre rapport au monde. L'esthétique serait dans la logique de l'émancipation, comme une bataille à mener. Jacques Rancière l'aborde d'abord comme un échange au sein d'une communauté<sup>6</sup>. Schiller, dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1793), 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 Rancière, 2010 : 39 - 40). Comme pour approfondir les enjeux des ateliers de pratiques 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 » (2010 : 49). Il le prolonge par : « L'ordinaire devient beau comme trace de

---

<sup>4</sup> « 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).

<sup>5</sup> « 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).

<sup>6</sup> « La surface des signes "peints", le dédoublement du théâtre, le rythme du cœur 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, 2010 : 16). L'expérience favorise le découpage sensible de la communauté et pose alors la question du rapport entre esthétique et politique (Rancière, 2010 : 25)

vrai» (2010 : 52). C'est une réflexion dont le cinéma et la photographie se sont largement emparés. 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 un atelier, pour qu'il 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 ce participant à l'atelier. « *[Il] porte à sa plus haute puissance la double ressource de l'impression muette qui parle et du montage qui calcule les puissances de signification et les valeurs de vérité. Et le cinéma documentaire, le cinéma voué au "réel" est, en ce sens, capable d'une invention fictionnelle plus forte que le cinéma "de fiction", aisément voué à une certaine stéréotypie des actions et des caractères. (...) Il ne s'agit pas de dire que tout est fiction. Il s'agit de constater que la fiction de l'âge esthétique a défini des modèles de connexion entre présentation de faits et formes d'intelligibilité qui brouillent la frontière entre raison des faits et raison de la fiction, et que ces modes de connexion ont été repris par les historiens et par les analystes de la réalité sociale* » (2010 : 60 - 61). 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* » (2010 : 71) (Cyrulnik, 2016b : 107 – 108). Ce processus de transformation de la personne au sein d'un atelier prend une dimension sociale et politique dans la mesure où c'est ce qui se joue ensemble qui importe.

### **Le rapport de ces ateliers à la liberté, l'éducation et la politique**

Toujours dans cette logique émancipatrice et démocratique, Hannah Arendt, dans *La crise de la culture* (1954), tient des propos qui résonnent avec nos situations pédagogiques. Elle parle de *processus* (1954 : 80-84), la vérité étant interpellée selon une capacité d'action (l'action étant bien évidemment le moteur de ces ateliers dans les rues des cités). Elle se demande alors ce qu'est la liberté et met le libre arbitre comme une priorité (1954 : 188), rappelant ainsi l'esprit critique du début comme une nécessité, tout en le rattachant à des considérations artistiques. Elle distingue les arts d'exécution des arts créateurs de fabrication : « *[...] Ce n'est pas le libre processus créateur qui finalement fait son apparition et importe au monde, mais l'œuvre d'art elle-même, le produit final du processus. Les arts d'exécution, par contre, présentent une grande affinité avec la politique. [...] Les deux ont besoin d'un espace publiquement organisé pour leur "œuvre", et les deux dépendent d'autrui pour l'exécution elle-même* » (1954 : 199-200). Les films documentaires, comme les films d'ateliers, témoignent d'une réalité et la mettent en débat ; ils sont donc considérés comme des arts d'exécution. Ils affichent à la fois leur liberté et leur inscription dans le monde. Ils participent pleinement d'une affirmation identitaire au sens politique. « *Si, donc, nous comprenons le politique au sens de la polis, sa fin ou raison d'être serait d'établir et de conserver dans l'existence un espace où la liberté comme virtuosité puisse apparaître. Tel est le domaine où la liberté est une réalité du monde, tangible en paroles qu'on peut entendre, en actes qu'on peut voir, en événements dont on parle, dont on se souvient et que l'on transforme en histoires avant de les incorporer dans le grand livre de l'histoire humaine. Tout ce qui arrive sur cette scène est, par définition, politique, même quand il ne s'agit pas d'un produit direct de l'action* » (Arendt, 1954 : 201).

Puis Hannah Arendt en vient à parler de crise de l'éducation par rapport aux immigrations qui ont lieu aux États-Unis. Cet exemple peut résonner avec nos situations d'ateliers dans les cités notamment, où la question de l'immigration est toujours présente. D'ailleurs les repères de différentes cultures constituent souvent une base sur laquelle s'appuyer pour composer le récit filmique ! La philosophe lie cela à la politique en faisant un premier constat dans les situations pédagogiques avec ces jeunes immigrés. « *L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre*

*quelque chose de neuf, quelque chose qui nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun* » (Arendt, 1954 : 251 – 252).

L'éducation et la culture seraient, selon Hanna Arendt, en crise en même temps. Les ateliers de pratique artistique sont justement au croisement de cela ; ils se proposent même comme une des solutions possibles... Pourtant ce qui est mis dans ce mot « *culture* » s'éloigne un peu de la dimension artistique qui fait toute la différence. Le risque est qu'elle devienne une valeur d'échange en perdant « *le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir* » (Arendt, 1954 : 261). « *La culture se trouve détruite pour engendrer le loisir* » (Arendt, 1954 : 266). En cela, les porteurs d'ateliers cinéma doivent être vigilants à ne pas seulement « *occuper* » les enfants, mais à ce qu'il se passe vraiment quelque chose pour eux, quelque chose qui les transforme tous un peu, quelque chose d'artistique... « *La culture et la politique s'entr'appartiennent alors, parce que ce n'est pas le savoir ou la vérité qui est en jeu, mais plutôt le jugement et la décision, l'échange judicieux d'opinions portant sur la sphère de la vie publique et le monde commun, et la décision sur la sorte d'action à y entreprendre, ainsi que la façon de voir le monde à l'avenir, et les choses qui y doivent apparaître* » (Arendt, 1954 : 285). En cela, les ateliers de pratiques artistiques au cinéma, en développant une forme d'esprit critique qui mène à créer une représentation filmique participent à cette forme d'affirmation. Ils sont au croisement de la culture et de la politique. L'Art aide ainsi mieux-être-au-monde (Schaeffer, 1999).

*« La pensée politique est représentative. Je forme une opinion en considérant une question donnée de différents points de vue, en me rendant présente à l'esprit les positions de ceux qui sont absents ; c'est-à-dire que je les représente. Ce processus de représentation n'adopte pas dans une perspective différente ; il ne s'agit pas de sympathie comme si j'essayais d'être ou de sentir comme quelqu'un d'autre, ni de faire le compte des voix d'une majorité et de m'y joindre, mais d'être et de penser dans ma propre identité où je ne suis pas réellement. Plus les positions des gens que j'ai présentes à l'esprit sont nombreuses pendant que je réfléchis sur une question donnée, et mieux je puis imaginer comment je sentirais et penserais si j'étais à leur place, plus forte sera ma capacité de pensée représentative et plus valides seront mes conclusions finales, mon opinion »* (Arendt, 1954 : 307). Finalement Hannah Arendt aide à faire la démonstration que construire une représentation, comme c'est le cas en atelier, participe à une forme d'engagement politique (Cyrulnik, 2016b : 109-112), et une « *empathie esthétique* » (Lemarquis, 2015) y serait pour beaucoup.

## **Conclusion**

De la nécessité de favoriser un esprit critique face aux images si facilement consommées, la dimension artistique puis la dimension politique des ateliers de pratiques artistiques au cinéma sont devenues primordiales. Il ne s'agit 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 au sens noble de terme (il est parfois nécessaire de le rappeler). Le processus de transformation artistique et politique qui s'engage a lieu durant les ateliers, et se prolonge aussi par la suite. La force de l'expérience qui a été vécue munit avec le temps. C'est aussi cela la force de ces expériences artistiques au cinéma.

L'engagement citoyen a débuté avec des émotions, qui se transforment en différentes formes d'expressions : par la parole, le dessin, le cadrage, la situation à filmer, ou l'auto-mise en scène de soi face à la caméra, entres autres.

Le contenu des films, qui a été peu abordé ici, témoignent aussi souvent de situations précaires, notamment au sein des cités. Les films ont donc forcément une dimension sociologique et politique qu'il serait nécessaire de développer à l'occasion d'un autre article tant il y aurait à dire... La



situation est précaire pour les habitants, comme pour les porteurs de ces projets. Par exemple, après quinze années de bons et loyaux services cinématographiques au sein de la cité Berthe de La Seyne-sur-mer, des décisions politiques et budgétaires radicales de la part des collectivités ont mis fin à ce travail audiovisuel<sup>7</sup>. Sans faire un historique complet de l'utilisation du cinéma en politique (par les fascistes et les nazis qui ont compris qu'ils pouvaient s'en servir par exemple, ou comme Dziga Vertov qui magnifie l'industrie et le cinéma, jusqu'à Chris Marker qui l'amène dans les usines entre autre), le simple fait de mettre en place un atelier d'éducation artistique au cinéma dans un quartier devient un engagement citoyen pour le porteur du projet également. La manière de se faire jeter ou censurer le prouve... Le dernier film, qui s'intitule « *Adieu Berthe !* », (2013, 39'), témoigne de l'engagement des participants après toutes ces années de films alors qu'ils décident de mettre de œuvre des « *barbecues citoyen* » comme ils disent, pour remobiliser et fédérer l'ensemble des personnes qui ont habités dans ces quartiers en pleine mutation. Ce film est une forme de cri du cœur, des habitants comme de la réalisatrice, et finit par faire se mélanger la destruction des tours filmées durant 15 ans avec les images qui y ont été tournées avec tant de flamme, de gaieté et d'entrain à ces endroits. Toutes ces formes de destructions se mêlent dans ce film, alliant toujours la création à la dimension politique qu'elle implique.

Pour conclure et tenter de dépasser ces revendications, du potentiel émancipateur 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, 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...

### **Bibliographie**

- AVENEL C., 2005, *Sociologie des « quartiers sensibles »*, Paris, A. Colin.
- ARENDT H., 1954 (pour la version française), *La crise de la culture*, Paris, Folio essais, 1989.
- BOUGNOUX D., 1998, *Introduction aux sciences de la communication*, Ed. La Découverte, 2001.
- COLLEYN J.P., 1993, *Le regard documentaire*, coll. Supplémentaires, Centre Georges Pompidou.
- CYRULNIK N., 2015, *Le documentaire, un espace de liberté pour une nouvelle communauté*, in Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication n°7, dirigé par Gino Gramaccia.
- CYRULNIK N., 2016a, *Quand les écrans mobiles questionnent la pédagogie au cinéma*, in « Arts numériques, narration et mobilité », dirigé par Antoine Gonot, Jacques Sapiéga et Sébastien Denis, Presses Universitaires de Provence, octobre 2016.
- CYRULNIK N., 2016b, « *Qu'est-ce que l'éducation artistique au cinéma ?* », Ed. Entretemps, Coll. Horizons de cinéma.
- CYRULNIK N., 2017, « *Représenter le territoire, filmer la cité* », Habilitation à Diriger des Recherches, prévu pour le 6 novembre 2017 à l'Université de Bordeaux - Montaigne, garant Alain Kiyindou.
- DEBRAY R., 1994, *Manifestes médiologiques*, Paris, Gallimard.
- DEBRAY R., 1997, *Transmettre*, Paris, Odile Jacob
- DEWEY J., *L'art comme expérience*, Paris, 1915, Coll. Folio Essais, Gallimard (2005).

---

<sup>7</sup> Il était pourtant prévu que ce travail audiovisuel se termine d'ici deux ans en lien avec la fin des travaux qui était clairement questionnée dans les derniers films...

- GUENOUN D., *Le théâtre est-il nécessaire ?*, Paris, 2006, Penser le théâtre, Circé.
- 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 mars 2012 aux Archives Départementales des Bouches-du-Rhône.
- LEMARQUIS P., 2015, *L'empathie esthétique, entre Mozart et Michel-Ange*, Odile Jacob, Paris.
- MENDER P. M., *Portrait de l'artiste en travailleur – Métamorphoses du capitalisme*, Paris, 2002, Ed. Le Seuil.
- MEIRIEU P., *Libre parole*, réalisé par Jean-Pierre Daniel, DVD-Carnet de route de l'Alhambra Cinémarseille, 2003.
- MERIEU P. et STENGERS I., consulté le 26. 04.2007, <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>
- PAILLE P. & MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, 2005, A. Colin.
- PORCHER L., 2006, *Les médias entre éducation et communication*. Paris, Ed. Vuibert / INA.
- RANCIERE J., 2000, *Le partage du sensible, esthétique et politique*, La Fabrique éditions, 2010
- SCHILLER, 1943, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, (1992)
- SHUSTERMAN R., 2005, *Préface*, in «*l'art comme expérience*» de John Dewey, (1915).
- SCHAEFFER J.M., *Pourquoi la fiction ?*, Paris, 1999, Seuil.
- 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.