

IMAGES: DE LA SIDÉRATION À L'ÉDUCATION

Rencontre nationale *École et cinéma* à Paris, octobre 2004

Philippe Meirieu

Pédagogue, écrivain et chercheur, spécialiste en sciences de l'éducation.

Sujet de l'article choisi : Pour s'affranchir des "images sidérantes" qui nous entourent, une autre formation, par l'art et le cinéma : l'éducation à l'intentionnalité du regard, de l'intelligence, du symbolique.

[...] La « sidération » est un phénomène psychologique qui a toujours existé et n'est pas lié à l'apparition des images audiovisuelles, ni même de l'image informatique. Les psychanalystes définissent la sidération comme un moment où le sujet est en quelque sorte happé par un trou noir, et, dit Lacan, « disparaît dans sa propre jouissance narcissique ». La sidération est un moment où le sujet est, comme disent les gamins, « scotché » : pris dans une forme d'attitude à l'égard de ce qu'il voit qui l'empêche d'avoir la moindre distance réflexive. Il ne jouit pas de l'objet, il jouit du regard qu'il porte sur l'objet et de l'identification absolue entre le regard et l'objet. Ce qu'il voit et la manière dont il voit ne font plus qu'un, dans une espèce d'unité qui interdit toute forme de mise à distance. [...]

Nous vivons effectivement dans cet univers où l'image sidérante est partout, et je crois que notre responsabilité éducative est précisément de permettre de briser cette sidération, notamment par l'éducation à l'image. Non pas que les individus ne puissent pas être sidérés un temps, dans un cadre donné, mais pour éviter qu'ils soient avalés par la machine. Or trois enjeux importants me paraissent aujourd'hui devoir être pris en compte pour cette éducation à l'image, à travers en particulier le cinéma.

LES ENJEUX DE LA FORMATION À L'IMAGE AUJOURD'HUI

Trois enjeux fondamentaux, me semble-t-il, doivent nous guider dans l'action pédagogique sur l'image.

- **Premier enjeu** : prendre conscience que la formation et l'éducation à l'image, c'est la formation à l'intelligence de l'intentionnalité du regard.

C'est probablement une évidence que de dire qu'il faut « apprendre à regarder », et que regarder n'est pas simplement recevoir, se mettre en position d'ouverture ou même de disponibilité, mais c'est chercher. Regarder, c'est être en situation de ce que nous appelons en psychologie « la motivation expectative », « être en recherche de quelque chose ». Les enseignants le savent bien : s'ils donnent le sujet du contrôle avant le cours et non pas après, l'attention pendant le cours sera forcément plus grande. Ils savent bien qu'« être attentif » ça n'est pas être ouvert sans rien qui structure votre intentionnalité, mais au contraire être « en projet » face à ce que l'on voit. Ce n'est pas être dans la mécanique de la sidération, mais s'inscrire dans une dialectique entre « ce qui m'est dit » et « ce que je peux penser de ce qui m'est dit ». C'est ce qui casse la sidération. Je le dis aussi simplement quand j'ai à parler à l'IUFM de l'apprentissage de la lecture. Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? C'est apprendre qu'un texte résiste à la toute-puissance de mon imaginaire. Dans un texte, un singulier est un singulier, un pluriel est un pluriel, un imparfait est un imparfait, un futur est un futur, etc. Je ne peux pas faire dire à un texte autre chose que ce qu'il dit. Apprendre à lire, c'est apprendre à se soumettre à ce que dit le texte. Mais c'est aussi apprendre à occuper les

interstices, c'est-à-dire à inventer ce que le texte ne dit pas. C'est cette dialectique, entre l'objectivité du texte et la subjectivité de l'intention qui le regarde, qui fait que la lecture est à la fois soumission à un « donné » et invention personnelle à partir de ce donné. Je crois que cette dialectique est la meilleure façon de sortir du phénomène de la sidération. Apprendre à voir ce que l'on voit et non ce que l'on voudrait voir, apprendre à se soumettre à ce qui est là et qui résiste (j'emploie ce mot volontairement, parce que la toute-puissance de l'enfant, c'est précisément de ne jamais voir ce qu'il voit, mais de voir ce qu'il voudrait voir). Et voir ce qu'on voit est la seule manière de pouvoir imaginer ce qu'on ne voit pas.

Sans vous faire l'insulte de faire un cours sur le hors-champ, je lisais récemment une très belle étude sur cette notion chez Hitchcock, qui montre très bien l'importance du hors-champ et le fait que précisément le hors-champ, hors de la vue, entre en interaction avec ce qu'on voit dans le champ pour faire avancer l'histoire... et c'est cela qui fait l'intelligence dans le rapport que l'on entretient avec l'image, qui nous place en position d'être un sujet en interaction avec un objet. Un sujet qui se construit ainsi. Et la télévision, justement, c'est l'absence de hors-champ. Pas de hors-champ dans le Loft... par définition tout y est dans le champ. Il reste un seul tabou en France : les candidats ne sont pas dans le champ quand ils sont aux toilettes... ce tabou semble être levé dans d'autres pays et il ne devrait pas tarder à l'être chez nous !

Le hors-champ n'existe plus du tout donc... Tout est dans le champ, c'est le panopticon de Bentham systématisé au-delà même de ce qu'il imaginait. Or dès lors qu'il y a un panopticon dans ses deux versions – on peut être vu, mais on voit tout –, plus de hors-champ, plus de dialectique entre l'intentionnalité du regard et l'objectivité de l'objet. Plus de regard au vrai sens du terme et donc sidération.

Il y a ainsi un enjeu absolument essentiel : accompagner les élèves dans cette découverte difficile de l'image. Le film en particulier, comme « objet ». Et ce n'est pas une banalité de le dire, puisque aujourd'hui pour une immense majorité des enfants, l'objectivité n'existe pas, ou plus. Ils sont dans une vision du monde où le monde est réduit à ce qu'ils voient... donc pas de hors-champ. Où le monde est réduit aux images et à la somme des images qui leur sont proposées... donc pas de résistance de ces objets, rien n'existe en dehors de ce qui est montré. Or, c'est cela que le film nous permet de déconstruire, car contrairement à la télévision, dans le film, il y a du hors-champ ; il est même essentiel et structure simultanément l'œuvre et le regard qui est porté sur elle.

C'est aussi parce que le film est un objet limité dans le temps – ce qui le distingue de la télévision, cette dernière étant un objet « illimité », c'est-à-dire, au sens propre, qu'elle n'est pas un objet. La télévision ne s'arrête jamais, le Loft ne s'arrête jamais, il défile en « non-stop » sur Internet. Le film a, lui, un point de départ et un point d'arrivée ; il découpe et isole un morceau d'« espace-temps » : c'est un objet dont je peux me saisir. En effet, autant je peux me saisir d'un objet, autant je ne peux pas me saisir de quelque chose qui est totalement envahissant, qui se déroule en permanence autour de moi et n'offre aucune prise à la distance puisque je suis, précisément, toujours dedans. Le film comme objet est absolument fondamental, et la construction de l'intentionnalité du regard face à cet objet est absolument essentielle.

- Deuxième enjeu : dans cette dialectique entre sujet et objet, une chose est fondamentale : l'intelligence du récit.

J'utilise ici ce mot de « récit », au risque de provoquer interrogations, voire contestations. En effet, une partie du cinéma déconstruit le récit traditionnel, au sens de la narratologie de Propp par exemple – le héros, les obstacles, les alliés, etc. – et, si on trouve ce dernier de manière très structurante dans *La Guerre des étoiles* ou dans la quasi-totalité des films

regardés par les jeunes, vous savez qu'il existe tout un cinéma « expérimental » qui déconstruit le récit ; mais ça ne veut pas dire, pourtant, qu'il n'y a plus de récit... Simplement, il s'agit d'un autre type de narration qui n'est pas la narration linéaire du conte traditionnel.

Pourquoi le récit représente-t-il un enjeu éducatif ? Parce que, quand j'observe la façon dont les enfants racontent, à l'école primaire mais aussi au collège, ce qu'ils vivent, j'observe leur incapacité à articuler, à procéder au montage, à entendre l'ellipse, à comprendre en quoi les relations entre les événements font sens. J'entends des enfants qui me racontent leur vie sous forme d'un clip vidéo où tout se téléscopie, où les événements s'encastrent brutalement les uns dans les autres, sans que rien ne fasse lien et, donc, sans que rien ne fasse sens. J'entends là quelque chose d'extraordinairement confus... et je trouve qu'à cet égard, le travail sur le cinéma est très formateur. Le cinéma est formateur pour toute une série de raisons : d'abord parce qu'il y a dans le cinéma quelque chose qui relève du rituel ; ce rituel est, pour moi, tout à fait essentiel : le fait qu'on aille dans une salle où il fait noir et qu'on regarde ensemble le même objet du début à la fin, forme à ce que je nomme la focalisation. Ainsi, l'expérience que j'avais faite avec des élèves de 6^e, il y a plus de quinze ans, publiée à l'époque, montrait déjà la différence de perception entre la télévision et le cinéma. J'avais travaillé à partir du film *Le train sifflera trois fois*, dans lequel il y a pratiquement superposition entre le temps de l'action et le temps du film, rythmé par la présence systématique d'horloges qui apparaissent dans le champ, derrière ou à côté des personnages. J'ai fait regarder ce film au cinéma à des élèves de 6^e, dans les conditions normales d'une séance scolaire ; puis, comme il se trouvait que ce film était diffusé à la télévision dans la semaine qui a suivi, j'ai pu comparer la perception entre les deux médias. Et bien, 77 % des élèves qui ont vu le film au cinéma ont repéré l'isomorphie de l'action et du temps du film, et moins de 25 % de ceux qui l'ont vu à la télévision l'ont repérée. Il y a là quelque chose d'assez étonnant sur le même film. Simplement parce que le rituel n'est pas le même. Car comment regarde-t-on la télévision ? En faisant autre chose. On va manger un morceau de fromage dans le réfrigérateur, on téléphone à un copain, on lit un magazine, on arrache la télécommande à sa sœur, on va répondre à la porte, etc. et puis, de temps en temps, on se branche « Tiens, c'est rigolo... » – Je fais d'ailleurs l'hypothèse qu'énormément d'élèves, quand ils arrivent à l'école, font à peu près la même chose : ils s'installent à leur place, rangent leur trousse, font des tas de trucs puis, de temps en temps, ils se branchent : « Tiens, c'est pas idiot ce qu'il dit le prof ! »... Il y a un « machin » qui cause dans un coin, comme la télé, mais ici – dommage ! – on ne peut pas changer de chaîne : on n'a pas encore de télécommande.

Tout cela n'est pas très original, mais c'est très important pour nous de l'entendre, ne serait-ce que pour nous mettre en garde contre les dangers de la garderie audiovisuelle à l'école, pour nous rappeler le fait que le film en tant qu'objet, s'il veut former à la vision globale, à l'appréhension du récit dans sa complexité et dans sa construction, et bien oui, il faut sans doute le voir dans des conditions de ritualisation assez spécifiques. Je ne dirais pas, à cet égard, que le cinéma a une exclusivité, car je pense que le théâtre a également cette fonction puisqu'il partage avec lui une partie de ses rituels. Et à cet égard, la fréquentation des cinémas et des théâtres est bien évidemment un enjeu majeur pour la formation à cette vision linéaire, cohérente, qui fait récit et qui fait sens. Il faudrait évoquer ici les analyses de Paul Ricoeur sur le récit : il montre, en effet, que la construction du sujet est subordonnée à la capacité de se percevoir comme récit – y compris quand on se ment : « Je suis tombé amoureux de telle personne tel jour, c'était le coup de foudre, etc. » Même si c'est évidemment faux et que ça ne s'est pas du tout passé de cette façon-là ! Ce faisant on

reconstruit, mais ça n'a aucune importance puisque le récit, devenu moi, devient vrai. Notre récit nous construit. L'accès au récit, en ce sens, n'est pas l'accès à la fiction, mais l'inverse : le détour par la fiction nous permet d'accéder à la réalité, que l'on construit dans une structure narrative.

- **Troisième enjeu** de l'éducation à l'image : la construction du symbolique.

Le symbolique n'est pas l'imaginaire. De l'imaginaire, nos enfants en sont saturés, mais ils sont complètement, pour la plupart d'entre eux, déconnectés du symbolique. Le symbolique, c'est la capacité à entendre ce qui avec le minimum de dépense, produit le maximum d'impact psychique. Le symbolique, c'est le contraire de l'obscène. Dans le théâtre Nô japonais, c'est un mouvement de trois millimètres du petit doigt pour signifier la tempête. Au Futuroscope ou à Eurodisney, on vous met dans des sièges qui bougent, on vous passe un film à 360° et l'on vous fait pleuvoir sur la tête ; il y a là un surcroît de représentation qui abolit le symbolique. C'est ce que j'appelle l'obscène : quand tout est montré. Et, quand tout est montré, il n'y a plus rien à penser. L'obscène, c'est aussi les talk-shows qui utilisent le montage en donnant l'illusion que ce n'est pas monté. Il y a vraiment là une escroquerie intellectuelle ; c'est une autre manière de scotcher le spectateur puisqu'on lui fait prendre pour du direct ce qui est du montage. L'obscène, c'est le moment où la caméra n'explore plus le temps – comme quand j'étais petit – mais la blessure, le vagin, la conscience jusque dans ses plis les plus intimes. Où, à force de vouloir tout montrer, dans une surenchère de « représentation », on interdit d'accéder à ce qui est « symbolisé ».

En revanche, quand vous prenez des films « classiques », comme *La Nuit du chasseur*, vous pouvez travailler sur le symbolique. Car il y a du symbolique en permanence : une barque passe sur l'eau, une ombre... Le symbolique est là. Vous n'êtes pas dans l'obscène. Si en revanche vous projetez un film gore, vous êtes dans l'obscène : tout est montré, vous ne pouvez pas échapper au fait que tout soit montré ; et il y a une surenchère dans le fait de tout montrer... tout doit être vu et plus rien ne doit échapper au regard. C'est, une fois encore, le panoptisme dont je parlais tout à l'heure. Et le panoptisme interdit le symbolique : il ne lui laisse pas la moindre place. En quoi est-il extrêmement grave qu'il n'y ait pas de formation au symbolique pour l'enfant ? Parce que le symbolique est ce qui lui permet de se penser. C'est ce qui lui permet de manipuler ses propres forces psychiques, y compris les forces archaïques qui l'habitent. Nous sommes tous pétris de forces archaïques : Freud nous a expliqué que toute personne qui n'a pas des envies de meurtre a un électroencéphalogramme plat. Avoir envie de tuer quelqu'un est quelque chose de parfaitement naturel, c'est même le signe que l'on est un homme ou une femme équilibré(e). Il n'est pas « interdit » d'avoir envie de tuer quelqu'un ; ce qui est interdit, c'est de le faire... ce qui est, bien évidemment, tout à fait différent. Nous avons tous des phantasmes extraordinaires au plus profond de nous : par exemple, on pourrait longuement parler du phantasme qu'on retrouve dans l'immense majorité des contes de fées et repris par le cinéma gore américain, l'anthropophagie et le cannibalisme. C'est le phantasme du monstre, le phantasme de l'ogre. L'ogre est, bien évidemment, une figure symbolique majeure, avec laquelle aucun et aucune d'entre vous n'en aura jamais fini. Nous sommes tous pris dans une difficulté existentielle qui est, par exemple, d'aimer quelqu'un sans l'avaler, ou d'être aimé de quelqu'un sans être assujéti à lui... Que celui ou celle qui parmi vous qui a résolu ce problème pour lui-même une bonne fois pour toutes veuille bien venir m'expliquer à la sortie sa solution, parce je souhaite publier quelque chose sur la question et envisager de mettre ainsi un terme à toute la production littéraire et cinématographique ! Je pense que personne n'a jamais résolu le problème de la bonne dis-

tance : comment concilier l'amour et la liberté, pour concilier le fait que l'on est dans une relation où l'on désire l'autre et qu'en même temps l'autre a légitimité à ne pas s'assujettir à mon propre désir. Cette question ne sera jamais résolue, fort heureusement. Le problème n'est d'ailleurs pas qu'elle soit résolue – au contraire –, mais bien que cette question ne soit pas suffisamment posée dans le lieu même voué à la transmission de la culture : l'École. Elle pourrait y être posée: elle l'est d'ailleurs en maternelle, quand on raconte *Le Petit Poucet*, conte affreusement gore, plus encore que la plupart des films du genre... mais il sait toucher aux questions anthropologiques fondamentales en les traitant sous le registre du symbolique et non de l'obscène.

Dans *Le Petit Poucet*, il y a abandon d'enfants, anthropophagie, cannibalisme, etc. Or pourquoi *Le Petit Poucet* intéresse-t-il l'enfant ? Parce que tout enfant a peur d'être abandonné par ses parents. Ce conte est alors un objet culturel intéressant, parce que le rôle de l'enseignant n'est pas d'aller dire au petit Ahmed ou à la petite Sophie : « T'as pas peur que ta maman ne vienne pas te chercher à cinq heures aujourd'hui ? » – ce qui serait une intrusion dans sa vie privée absolument inacceptable... Mon rôle est de lui fournir un objet culturel qui symbolise son angoisse intérieure et qui, en quelque sorte, permette à cette angoisse intérieure de trouver des mots pour se dire, des images pour être figurée et de se relier, ainsi, à la fois à celui qui l'a écrit, à tous ceux qui ont été touchés par ce texte, à ceux qui sont autour de moi et à ceux qui viendront après. Je ne suis plus seul à avoir peur et il existe une image possible de cette peur, dont je peux m'emparer, qui ne me viole pas dans mon intimité, mais qui néanmoins relie ce qui en moi est le plus intime à ce qui est le plus universel. C'est la culture. Pas d'autre définition possible de la culture pour moi, que la capacité à relier l'intime et l'universel. *Le Petit Poucet* relie ce que chacun a de plus intimement inscrit au fond de lui – le désir que tous les enfants ont, d'être aimés par leurs parents et, simultanément, la peur d'être mangés par eux. Il s'agit là d'une chose qui relève de l'intimité que je n'ai pas le droit de violer et en même temps d'une universalité totale: c'est pour ça que c'est un objet culturel.

Aider l'enfant à construire du symbolique, c'est l'aider à « manipuler » ce qu'il porte en lui, l'aider à le penser, à en faire quelque chose et à ne pas se laisser totalement envahir par les forces archaïques. À ne pas être possédé par elles, mais à les métaboliser pour en faire du symbolique. Un symbolique qui m'appartient, et à qui je n'appartiens pas. J'appartiens à l'imaginaire et le symbolique m'appartient : voilà une différence fondamentale... On voit bien que les enfants sont en demande extraordinaire de symbolique. D'ailleurs, quand nous ne leur fournissons pas, ils vont le chercher ailleurs. Où? Dans les mangas japonais et les thrillers américains... Le film qui a été vu le plus grand nombre de fois par les adolescents depuis quinze ans, c'est *Seven*. Certains adolescents avouent l'avoir vu plus de trente fois. De quoi parle *Seven* ? Des sept péchés capitaux, des sept transgressions fondamentales. Dès lors qu'on ne parle plus de ces transgressions aux enfants à travers des médiations culturelles, dès lors que l'école a déserté le champ de la culture, le champ du symbolique, on a livré les enfants aux « joueurs de flûte », à Walt Disney et aux thrillers américains.

De même, si nous ne parlons pas de la mort aux enfants, elle les préoccupe quand même. Alors, si on ne leur en parle pas, si on ne leur donne pas des objets qui leur permettent de symboliser cette angoisse, de la métaboliser, de la penser, et bien ils vont être scotchés – et, là, dans un phénomène de sidération – devant des spectacles qui eux, ne leur permettront pas d'accéder au symbolique, et les laisseront vivre dans leur imaginaire.

Nous touchons là à quelque chose de tout à fait fondamental et qui permet de comprendre pourquoi le cinéma est absolument essentiel comme objet de travail. Quand je dis « travail », il s'agit bien évidemment d'un travail lent, progressif. Quitte à choquer, je suis très

sensible à un certain nombre d'efforts qui sont faits autour des films qu'on appelle « pour enfants », dès lors qu'ils sont de qualité... *Le Voyage de Chihiro* par exemple est un film dans lequel il y a un vrai travail sur le symbolique. Ce n'est pas *Bambi* – pas un « mauvais film » en soi, mais dans lequel il n'y a pas de symbolique. Ça dégouline de confiture imaginaire, en permanence ; quand vous sortez de ce film, vous « chiez » parce que ce film est terriblement triste. C'est bien fait, mais vous êtes encore dans la sidération : la distance ne se construit pas, vous êtes dans la commisération – pas dans la construction du symbolique. Je suis donc très attentif à ce qu'on puisse promouvoir un certain nombre de films qui font un vrai travail sur le symbolique. Il y a aujourd'hui à aider et à faire connaître dans l'institution scolaire... Car sinon, les enfants n'iront pas : il ne faut pas compter sur la télé, en particulier TF1 ou M6, pour faire connaître ce type de cinéma. Nous avons un vrai devoir de faire connaître le cinéma de qualité qui est produit en direction de la jeunesse. Et puis, nous avons évoqué la mémoire cinématographique et je vois dans cette salle l'affiche de *La Strada* : j'ai bien dû voir au moins deux cent fois ce film (en tant qu'ancien animateur de ciné-club qui allait avec son 16 mm dans les maisons de jeunes et de la culture montrer ce film que nous considérions comme un chef-d'œuvre). Et l'on voit bien que dans des films comme celui-là, ces films « prototypiques », le travail sur le symbolique est extraordinaire. C'est pourquoi *La Strada* marche aussi bien et toujours. Je voudrais que nous puissions faire accéder nos élèves au symbolique, à la fois à travers des films « pour enfants » bien construits et dans lesquels il y a un vrai travail sur le symbolique, et à travers les films « du répertoire », du patrimoine. Et, pour ma part, je ne suis pas hostile à aller rechercher ce qui est « un peu vieux »... je pense même que, dans les écoles, il ne faut pas céder à la tentation du « tout contemporain », qui est d'une certaine manière la fascination pour quelque chose sur quoi le temps n'a pas fait son œuvre. N'écartons donc pas systématiquement le patrimoine, bien au contraire, dès lors que celui-ci dispose d'une force symbolique qui peut encore parler aux élèves d'aujourd'hui. Je n'ai pas besoin de dire ici à quel point Chaplin parle à tout enfant du monde, aujourd'hui... et ne paraît pas démodé, même en noir et blanc et muet.

J'ai passé récemment des films de Chaplin à des enfants de cinq ans : dans la discussion qui a suivi, ils se sont disputés pour savoir : « Là il a dit ça – Non, il a dit ça, etc. » Ils avaient parfaitement reconstitué les paroles... car ne connaissant pas l'existence du muet, ils avaient vu un film « parlant ». C'était terriblement d'actualité pour eux. Je suis très sensible à cette nécessité de ne pas perdre le patrimoine cinématographique et la question de la mémoire cinématographique est effectivement très importante.

En conclusion, l'intentionnalité, le récit et le symbolique sont, pour moi, les trois enjeux qui justifient que le travail sur le cinéma ne soit pas à la marge, mais soit un travail de plein droit dans l'école. Certes, la situation aujourd'hui est « un peu particulière » : en caricaturant (car les conclusions permettent les caricatures), nous sommes en face de deux conceptions radicalement opposées, qui me paraissent s'affronter à fleurets mouchetés, et que nous devons apprendre à mieux reconnaître. La conception dominante est celle selon laquelle « les savoirs précèdent la culture ». On apprend d'abord, on se cultive après. Les fondamentaux : Lire, Écrire, Compter, Parler anglais (l'anglais commercial, évidemment) et Faire de l'ordinateur. La culture, ça viendra « plus tard ». Pour ma part, en tant que pédagogue, je trouve cette conception stupide, dangereuse, antidémocratique. Je pense au contraire que le savoir s'acquiert par la culture. Pour moi, c'est la culture qui permet d'accéder aux savoirs et non pas les savoirs à la culture. Je trouve que ce préalable de l'instrumentalisme – faire d'abord acquérir les instruments et, seulement ensuite, faire accéder à l'expression culturelle – est un préalable sélectif, antidémocratique. Je suis

convaincu que c'est l'inverse qu'il faut faire : travailler à partir d'objets culturels forts – denses, puissants – qui permettent d'intégrer la nécessité d'accéder aux savoirs et qui donnent même du sens aux savoirs fondamentaux.

- Retrouver le texte dans son intégralité, ainsi que l'ensemble du corpus proposé pour cette activité sous la forme d'un pdf. à télécharger dans la rubrique Ressources de ce M@gistere (extrait du document : ECOLE ET CINEMA 1995-2015, 20 ans de cinéma, de films, de débats, de projets - Copyright Les enfants de cinéma)