

Champs culturels

ISSN 1253-0352

n° 5 - avril 1997

Direction générale de l'enseignement et de la recherche



Ministère

Culture

Délégation
au développement
et aux formations



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE LA PÊCHE ET DE
L'ALIMENTATION

REGARDS CROISÉS

QUESTIONS D'IMAGE

- 2 La question du signe (A. Gardies)
- 5 Image et point de vue au cinéma (J-P. Esquénazi)
- 10 Pour une approche cognitive des problèmes de réception audiovisuelle (L. Jullier)
- 13 Les mécanismes de régulation de la démocratie et la crise de la représentation (J-F. Diana)
- 16 Photographie et espace de représentation (E. Coutas)
- 20 Le téléspectateur (G. Leblanc)
- 24 Les entraves au développement de l'image dans la communication ordinaire (B. Darras)
- 28 Image et pédagogie: l'ère des retournements (G. Jacquinet)
- 32 Représentation et virtualité (P. Roturier)
- 35 Étudier l'image télévisuelle à l'école (C. Benoit-Gonin)
- 37 APTE
- 38 Images au quotidien (S. Guénard)
- 39 De l'intérêt de la fiction cinématographique dans l'enseignement agricole (M-N. Brun)
- 41 Pour un regard réfléchi (T. Cussonneau)
- 42 L'élève et le photographe (J-P. Cassagnes)
- 43 Professeur et photographe (C. Si-Mohammed)
- 44 Un jardin botanique sur CD-Rom (B. Vergez)
- 45 Champ... et contrechamp (L. Quéhec)
- 46 L'image au Ministère de l'Agriculture
- 47 Des adolescents à l'œuvre (F. Devin)
- 48 Les CRIPT, section audiovisuelle (G. Renaud)
- 50 Le point de vue des écrans (M-C. Peyrière)
- 51 Histoires d'image (R. Schrembacher)
- 52 FEMIS (P. Béghain)

ACTIONS... PASSIONS...

LES ÉCHOS DU TERRAIN

- 54 Cinéma et Arts buissonniers (Dominique Déon)
- 55 3ème Bourse aux artistes d'ici (C. Vermorel)
Seulement pour les fous (A. Juton)
- 56 L'enseignant et ses partenaires (J-M. Duprat)
- 58 Peuple et Culture au Lycée de Tulle-Naves (P. Christophe)
- 60 Bernard SIFFRIT au Paraquet (J. Monteix)
Portrait d'une romancière en kamikaze (J. Glazioux)
- 62 Écriture: L'adolescence dans tous ses états
Terres d'ici et d'ailleurs (C. Chatelet et M. Stupar)
- 64 Ateliers d'expression artistique (M. Alibert)
- 66 «Aimer-aimer» ou la parole libérée
La Kultur au lycée, Kézako? (P. de Murcia)
- 67 FIAThCO 97 (J. Rosset)
- 68 L'action théâtrale de Champ'Art (M-F. Geoffroy)
- 69 Théâtre: «Les Paysans» (V. Viard)
Année européenne contre le racisme (N. Maquignon)
Une autre façon de parler du Sida (V. Melotto)
- 70 «J'assume, sûr» (L. Romeuf)
Alternance et pratiques culturelles au CFA (C. Pinault)
- 71 Une chartreuse de charme (M. Tripiet)
Formation patrimoine
La culture et l'ingénieur (J-F. Chosson/ M. Gueneau)
- 74 Terres d'exil, terres d'accueil (FNFR)
- 75 An 2000: appel à projet

CHAMPS DE RÉFLEXION

- 76 Services de proximité, centres de ressources: sens et stratégie (M. Duvigneau)
- 78 Education artistique: l'œcuménisme est-il possible ? (M. Rabaud)

Au mois de janvier dernier, les animateurs des réseaux thématiques de la DGER étaient réunis pour faire le point de leurs activités et réfléchir sur les perspectives de leurs actions futures.

A cette occasion, j'ai souligné l'importance que nous devons attacher à nos réseaux, qui constituent un maillon essentiel de l'enseignement agricole à la fois un et diversifié. Les réseaux ont contribué à l'innovation de notre système et à la valorisation de son image. Ils favorisent l'initiative locale et créent des liens avec l'enseignement supérieur et la recherche, ils capitalisent les savoirs et les savoir-faire des établissements. C'est pourquoi il faut les consolider, conforter leurs actions en leur donnant un poids institutionnel plus fort.

Le réseau Action culturelle témoigne du prix que l'enseignement agricole a toujours accordé à la formation et à l'animation culturelles, de la richesse et de la pertinence des actions entreprises dans les domaines de l'éducation artistique, de l'éducation à l'environnement et de la formation du citoyen. La dimension culturelle de la formation constitue un enjeu social de première importance et notre enseignement doit lui donner toute sa place: l'action culturelle, soucieuse du développement de la personnalité de nos élèves, étudiants, apprentis et stagiaires, stimule leur imaginaire, éveille leur esprit critique, et les aide à construire leur autonomie. C'est en cela qu'elle participe au développement des territoires: en ouvrant nos établissements au monde des arts, en créant des occasions de rencontres culturelles, en impliquant les jeunes et les adultes dans des actions de création, en les faisant participer aux cultures de notre temps, et en nouant des relations constructives avec les institutions et associations culturelles régionales. En d'autres termes, en leur apprenant à agir dans le cadre de projets réels, initiés avec des professionnels, et qui se déroulent et s'épanouissent dans le cadre d'une dynamique locale. C'est pourquoi il convient de soutenir l'action culturelle, en lui donnant toute sa place dans les projets d'établissement, et dans le programme culturel régional élaboré entre établissements.

En décembre dernier, à l'occasion des Rencontres nationales sur l'éducation artistique, nos partenaires des autres ministères se sont réjouis du dynamisme de nos établissements dans ce domaine: à cette occasion, le réseau Action Culturelle et sa revue Champs Culturels se sont taillés un beau succès, en témoignant de l'originalité de notre système d'enseignement, de la qualité des actions culturelles menées par les établissements agricoles et de l'exigence des professeurs chargés de les conduire.

Cette exigence, nous la retrouverons dans ce numéro consacré à l'image. Dans ce domaine encore, l'enseignement agricole doit progresser en donnant à la formation à l'image force et légitimité. L'image (nous l'expérimentons chaque jour) est un vecteur puissant d'expression, d'émotion et de sens: il importe donc que nos élèves puissent s'en saisir comme d'un langage dont ils doivent acquérir la maîtrise. Et au-delà du domaine de l'expression, et parce que nous vivons dans un monde d'images omniprésentes, la formation à l'image constitue un des enjeux essentiels de la formation du citoyen. Pour ces deux raisons au moins, il est important que Champs Culturels consacre un dossier à ces «questions d'images», et qu'il le fasse en réunissant dans une dialectique que j'espère féconde les chercheurs, les pédagogues, et les créateurs.



Hervé Bichat
Directeur Général de
l'Enseignement
et de la Recherche

QUESTIONS D'IMAGE

image EN QUESTIONS

C'est parce que ces interrogations nous semblent traverser aujourd'hui profondément les démarches éducatives et artistiques que l'ENESAD et Champs culturels ont proposé la tenue d'un séminaire sur ce sujet.

La session de formation continue intitulée *L'image dans la culture d'aujourd'hui*, qui s'est déroulée du 20 au 24 janvier à Paris, poursuivait donc un double objectif : répondre à une attente formative et servir de base à la rédaction de ce numéro, entièrement consacré à ces questions. Il faut croire que nous avons visé juste, puisque 51 demandes de participations nous sont parvenues (un record !). Par ailleurs plusieurs autres personnes ont pu participer à ce séminaire en tant qu'auditeurs libres. Cet engouement traduit déjà, en lui-même, à la fois l'importance prise par l'image dans les pratiques culturelles d'aujourd'hui, mais aussi les grandes interrogations que son évolution et ses usages ne manquent pas de susciter. Ce séminaire était donc centré sur l'image et en particulier sur les images produites par les technologies de l'image (photo, cinéma, vidéo, télévision, multimédia...) à l'exclusion donc des images picturales ou graphiques et des images mentales, même si celles-ci ont parfois traversé la réflexion. Il était structuré sur une approche transversale autour de huit questions, chacune de ces questions faisant l'objet d'une intervention spécifique d'un universitaire. Vous trouverez l'essentiel du contenu de ces interventions dans ce dossier spécial.

Au delà du contenu théorique que chacune de ces interventions a pu apporter et des questions, interrogations ou changements de perspective qu'elles ont pu susciter, je retiendrai de cette semaine deux aspects essentiels.

Le premier aspect, c'est l'indispensable confrontation entre d'un côté les pratiques, les savoirs-faire, les actions et d'un autre côté les concepts, les théories, la recherche. Ces deux

pôles de compétence avec l'image et sur l'image se croisent rarement en dehors des lectures pour les uns et de la fréquentation des œuvres pour les autres, chacun poursuivant son chemin, parfois dans une méfiance réciproque. Les artistes, acteurs et pédagogues de l'action culturelle reprochent aux universitaires et chercheurs leurs discours parfois ésotériques, leur théorisation qui peut sembler parfois tatillonne, voire inefficace pour l'action. De l'autre côté, ces mêmes enseignants-chercheurs semblent porter peu de considération aux activités de terrain et ne guère se soucier de la confrontation quotidienne des jeunes avec l'image. Par ailleurs, le fait de ne prendre en considération que les écrits de leurs pairs contribue à leur donner une (fausse) image d'isolement intellectuel. La rencontre ne pouvait donc qu'être porteuse d'une dynamique. (Notons toutefois que la coupure apparente entre acteurs et théoriciens n'est pas spécifique à la problématique de l'image, elle traverse tous les champs disciplinaires ; il semble même que, dans les domaines qui touchent au cinéma, à l'audiovisuel, à l'image, aux médias... cette dichotomie soit moins grande que dans bien d'autres secteurs.)

L'intérêt de cette semaine aura donc été de permettre aux participants de situer leurs pratiques en regard des énoncés théoriques en cours, de prendre en quelque sorte un recul vis à vis de l'action et des démarches fondées sur un savoir pratique. Sans doute les différents apports de ces interventions n'auront pas des effets immédiats et mécaniques. Ils sont toutefois à même d'instaurer la distance indispensable à toute pensée analytique - seule en mesure de contribuer à la formation critique des citoyens actifs - et permettre également de relativiser les discours fantaisistes que ne manquent pas de provoquer les nouvelles technologies de production d'image.

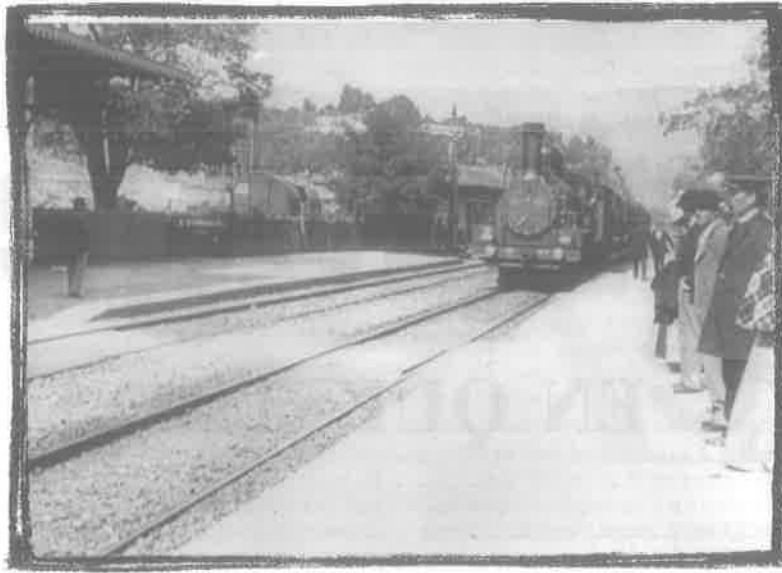
Le second aspect, qui transparait de l'ensemble de cette semaine, c'est bien la nécessité de

réinvestir ces apports théoriques dans des démarches d'éducation à l'image. Il semble en effet paradoxal que des savoirs fortement constitués ne puissent pas trouver quelques échos dans les pratiques éducatives. La coupure entre savoirs théoriques et implications pédagogiques est apparue parfois durement. Il semble clair, en tout cas, que ce n'est pas aux théoriciens de l'image de prendre en charge les transferts pédagogiques qui résultent de leurs travaux, même si certains ne sont pas insensibles à cette question. Alors comment faire ?

croiser savoirs théoriques et pratiques pédagogiques

Comment reposer les questions de la pédagogie, de l'animation, de l'éducation à l'image à partir des réflexions issues des travaux universitaires? La réponse est à rechercher, dans un premier lieu, du côté des acteurs eux-mêmes. C'est à eux d'inventer, d'expérimenter, d'innover en croisant ces savoirs théoriques avec leurs propres expériences, leurs propres savoirs, leurs propres pédagogies... En second lieu c'est aux institutions intermédiaires qu'il incombe de faire en sorte que cette rencontre puisse être féconde tout en prenant soin de bien distinguer ce qui d'un côté relève d'un effet de mode et d'apparence et d'un autre ce qui correspond à un travail en profondeur d'éducation à l'image. L'existence de ce stage, ce numéro de Champs Culturels en sont des exemples, sans doute en existe-t-il d'autres à inventer, à revendiquer, à construire ensemble. Si le premier aspect que j'ai retenu de ce séminaire portait sur l'indispensable distance que construisent les savoirs théoriques, le second souligne le tout autant indispensable rapprochement entre la recherche et l'action. C'est dans cette dialectique que l'image doit pouvoir être appréhendée dans ses dimensions esthétique, culturelle et langagière.

■ Jean-Paul Achard
E.N.E.S.A.D.



Association Lumière - Coll. CNC

La QUESTION du *signe*

Ramener l'image au signe, n'est-ce réduire sa fonction culturelle de fenêtre ouverte sur le monde ?

Il ne suffit pas d'aborder l'image à travers l'ensemble des signes qu'elle mobilise, encore faut-il articuler la question du signe avec les enjeux de l'image aujourd'hui, et donc examiner dans quelle mesure ces signes - et les mutations qu'ils sont en train de subir - transforment notre réflexion sur les produits audiovisuels.

C'est la réflexion que propose André GARDIES, à partir de l'analyse de l'image mouvante, sous ses formes diverses : argentique, électronique ou numérique. Les modes de fabrication, de transmission et de réception varient en effet considérablement selon la nature de l'image, non pas parce que la matière change fondamentalement les choses, mais parce que les possibilités d'intervention sur l'image sont extrêmement différentes : le signe ne peut être saisi comme entité fixe et stable, mais comme constamment retravaillé, contextualisé, donc susceptible d'entrer dans des stratégies qui débordent la seule question de la représentation.

N

est-il pas réducteur de ramener la «fenêtre ouverte sur le monde», capable de reproduire la nature, à un simple jeu de signes ? Ne passe-t-on pas à côté de la dimension essentielle de l'image ?

Pour répondre à cette question, un retour aux sources, avec les vues Lumière, s'impose. Le catalogue Lumière constitue un ensemble de 1425 vues de 50 secondes, soit l'équivalent de 15 longs métrages. Dans ce catalogue, on a déjà, à l'état natif, tout le cinéma. On a trop souvent dit que les opérateurs de Lumière posaient la caméra sans intention préalable de construire l'image. Si, dans un premier temps, les opérateurs filment avec un cadrage rigoureux, mais qui laisse le regard libre de se promener à l'intérieur de la fenêtre, ils vont vite comprendre qu'il faut organiser le regard dans l'espace et dans le temps. Ils ne disposent pas encore d'une caméra mobile, ni de viseur pour suivre l'action dans le cadre; ils doivent faire la mise au point d'une manière

artisanale, et filmer les 17 mètres de pellicule (environ 50 secondes) de façon continue...

Mais très vite, une puissante corrélation se construit entre l'espace-temps de la caméra et celui du sujet filmé, ce qui suppose sinon une intention forte de l'opérateur qui voulait construire son image sans rien laisser au hasard, du moins la conscience que la manière de filmer produit du sens : ainsi, la comparaison entre les vues de l'armée allemande et celles de l'armée espagnole montre qu'elles diffèrent profondément, pour signifier d'un côté la discipline militaire des dragons de Stuttgart, de l'autre l'amateurisme d'une armée d'opérette. C'est un premier niveau de sens, qui s'enrichit d'autres considérations.

le signe n'est pas le tout du sens

Car les vues du catalogue Lumière ne constituent pas simplement un spectacle, exploité d'ailleurs comme tel dès le début (voir encadré p.4), mais un message qui fait signe, même si les

significations qu'on peut en tirer aujourd'hui ne sont pas celles de l'époque : car la lecture de ces images ne peut, pour nous, prendre sens que rétrospectivement, à partir de l'espace-temps qui nous sépare de la prise de vue.

Ces vues s'insèrent, de plus, dans une stratégie publicitaire : le sujet n'est pas en soi signifiant, mais il signifie par son rapprochement avec d'autres images...

Enfin, chacune des vues est par ailleurs en relation avec l'ensemble du catalogue et des thématiques qui lui donnent sens.

Etudier la production de sens (la sémiosis d'Umberto Eco), c'est se poser la question de savoir comment les messages audiovisuels produisent des sens pour moi, spectateur : dans l'image, qu'est-ce qui fait sens, sachant que le signe n'est pas le tout du sens ?

Les images signifient par trois voies :

- le sujet : ce que l'image montre.
- la relation sujet filmé/manière de filmer (composition, rythme...) :
- la relation qu'en tant que spectateur j'établis entre ce message et ceux avec lesquels il « dialogue » (perspective dialogique : un texte ne parle jamais seul, mais en relation avec d'autres textes).

La troisième voie du sens, celle qui se construit dans le rapport dialogique, dépend évidemment de ma culture. Dire qu'un signe a une signification n'a pas de sens : c'est plus une commodité de l'esprit qu'une réalité.

en quoi le message audiovisuel signifie-t-il de manière spécifique ?

Le message audiovisuel utilise ce qu'on appelle depuis Hjemlev et Metz des « matières de l'expression » différentes, la matière dans laquelle je « découpe » des signes. Dans un message audiovisuel, je pourrais simplement séparer la matière liée au canal visuel et celle liée au canal auditif, mais il faudrait encore préciser. Pour Metz, le canal visuel se décompose en deux matières : l'image mouvante et les mentions écrites que l'image donne à voir ; le canal auditif se construit à partir de trois matières : le verbal, le bruitage et la musique. Ces cinq matières ne sont pas obligatoires, sinon le cinéma n'aurait pas commencé au temps de Lumière, mais la première, l'image mouvante, est nécessaire et suffisante pour qu'il y ait cinéma (sémiologiquement parlant). Entre ces cinq éléments, toutes les combinaisons sont possibles. Il me paraît plus intéressant de regrouper autrement ces cinq registres de signes, en les articulant avec les catégories de Peirce, qui construit trois types de signes en fonction de la relation que chacun d'eux établit avec son référent :

- l'indice établit avec son référent un rapport de contiguïté ou de causalité : trace, empreinte,...

● **L'icône** se définit par un rapport de ressemblance avec son référent : l'image d'un chat ressemble plus à un chat que le mot « chat » qui, lui relève du symbole.

● **Le symbole** établit avec son référent un rapport arbitraire, conventionnel.

Les matières écrites ou parlées relèvent évidemment du signe symbolique ; l'image mouvante, et le son du signe iconique. Pour analyser le musical, il faut introduire la notion de diégèse (l'univers imaginaire que je construis en tant que spectateur sur la base des informations filmiques, que cet univers soit fictionnel, ou « réel » dans le documentaire). Le musical est **diégétique** (vs a-diégétique) s'il a sa source dans ce monde imaginaire.

Les signes iconiques ont pour fonction de construire le monde diégétique, les signes symboliques parlent du monde. Et c'est parce que l'image mouvante est un signe iconique, qu'elle construit un monde sur la base d'un rapport de ressemblance susceptible de créer un effet d'illusion et un effet de vérité : c'est à ce niveau que se trouvent les enjeux essentiels de l'image, car nous sommes avec elle toujours entre illusion et vérité. Quel que soit le film, nous oscillons d'un pôle à l'autre, entre illusion et vérité. Dans un film fictionnel, j'accepte de croire momentanément à la vérité de ce que je sais être une illusion. A la télévision, je crois à la vérité de ce qui m'est montré, bien que je sache n'avoir vu qu'une image.

L'image entre illusion et vérité

C'est le propre du signe iconique de poser immédiatement la question du rapport **illusion/vérité**. Le succès des *reality-shows* par exemple repose sur l'exploitation de cette ambivalence fondamentale : on joue à frissonner devant ce qui est la vérité sans l'être vraiment.

La question de l'iconicité se retrouve aujourd'hui avec les images numériques, qui visent d'abord à reproduire l'iconicité. En effet, pour que l'image numérique devienne exploitable commercialement, il lui faut entrer en compétition avec l'image argentique et donc produire l'effet de ressemblance, avec la même qualité d'iconicité. Toute la stratégie de ces images est de prouver cette aptitude à concurrencer les images photographiques, tout en affirmant leur spécificité, celle de jouer avec la troisième dimension, dont elles ne sont plus contingentes. Nous sommes donc dans une démarche de même nature que les vues Lumière, l'image devant d'abord persuader de son aptitude iconique.

Quand l'image numérique aura compensé les défauts qu'elle comporte encore, on peut penser que le spectateur pourra aisément être trompé : on se souvient de ces films où est créée une pseudo rencontre entre un personnage de fiction et un personnage historique. Pourtant, d'un point de vue éthique, fondamentalement, les nouvelles

images ne modifient rien : le photomontage ne date pas d'aujourd'hui ni les possibilités d'intervenir sur l'image. Si la question est revenue sur le devant de la scène, c'est probablement parce qu'on sait que l'image numérique pourra bientôt atteindre un degré d'iconicité au moins équivalent à l'image argentique, et qu'on ne verra plus que des images numériques (les images argentiques seront numérisées).

La grande différence entre image numérique et argentique n'est pas liée à l'iconicité, mais bien au caractère indiciel de l'image. C'est le mérite de certains travaux sur la photographie d'avoir réactivé le caractère indiciel de l'image filmo-photographique et d'avoir mis en évidence que là réside la spécificité de ce type d'image, en opposition avec les images numériques. C'est la présence de la trace d'une existence antérieure de l'objet. Le débat sur le statut juridique de la photographie comme preuve pose la question de l'indicialité de la photographie, remise en question par le photomontage. De même, l'image numérique ne connaît pas d'indicialité : du fait de son iconicité, elle peut me faire croire à l'existence antérieure de l'objet qui n'existe que

dans la machine. La question éthique est donc liée à la nature même du signe.

En tant que spectateur, mon aptitude à gérer l'indicialité des messages audiovisuels repose non seulement sur ma capacité à déchiffrer les messages, mais aussi sur la connaissance que j'ai de la techné, des processus de fabrication des images, de la manière dont se construit le rapport vérité/illusion. Il est d'ailleurs symptomatique qu'au moment où les nouvelles images arrivent sur le marché, nombre d'articles et de revues (sur l'image ou l'informatique) déchiffrent pour nous ces processus : parce que, comme toujours, nous demandons simultanément de l'illusion et de la vérité. La connaissance que j'ai de la technique est une manière de prise sur le message, et c'est un phénomène essentiellement culturel.

Quand, dans un film de fiction, je vois un véhicule tomber dans un ravin, et son conducteur mourir dans une mare de sang, ma connaissance de la *techné* me permet de jouer sur le rapport illusion/vérité, de mettre en place les limites de ma croyance, limites qui sont d'ordre culturel. D'où la nécessité d'aborder ces questions avec les

LA FENÊTRE SUR LE MONDE

« Depuis quelques temps, de nombreuses salles de spectacle d'un genre tout nouveau se sont installées un peu partout. Ce ne sont plus des clowneries vulgaires qui y attirent le public, mais un curieux spectacle du plus grand intérêt qui surprend prodigieusement tous ceux qui le voient pour la première fois.

Si vous entrez dans une de ces salles, vous ne tardez pas à voir apparaître sur un écran blanc qui forme toute la scène une projection photographique, mais, chose curieuse, ce n'est plus une de ces photographies sans vie à qui on a tant reproché d'immobiliser la nature dans un seul de ses multiples aspects : c'est une photographie animée reproduisant la nature avec sa vie et son mouvement, à qui il ne manque que la couleur et la suppression d'un léger tremblement inhérent aux appareils actuels pour être à s'y méprendre la nature elle-même. »

« Le temps n'est certainement pas loin où l'on retrouvera dans toutes les villes des salles de spectacles montrant ainsi la photographie animée du jour : fête, catastrophe, manifestation seront chronophotographiées et pourront être reproduites devant les yeux du monde entier.

« Quand la photographie des couleurs sera pratiquement réalisée, quand les diverses couleurs seront venues donner à ce tableau animé la seule chose qui lui manque, l'écran qui recevra cette superbe projection ne sera plus qu'une fenêtre dans laquelle on regardera la nature elle-même. Un phonographe pourra même y apporter le bruit inhérent au mouvement et donner la parole aux personnages qui parcourront cette nature factice. Enfin, pour compléter l'illusion, quelques essences chimiquement préparées pourront donner leurs couleurs propres aux fleurs qui orneront ce paysage futur.

« Quel sera le théâtre de demain ? Avec lui, nos artistes n'auront qu'à paraître une fois en scène pour fixer mécaniquement une pièce quelconque, qui pourra ensuite être reproduite indéfiniment, et qui, dans leur vieillesse, même après leur mort, les fera revivre dans toute leur splendeur passée.

« La vision à distance reste à l'état de problème encore irrésolu, mais sa réalisation ne peut faire l'objet du moindre doute pour tout esprit scientifique. »

Revue scientifique et industrielle (1898)

Dans ce texte prophétique, le journaliste énonce l'acte de foi qu'on retrouve exprimé partout à cette époque : le cinéma va pouvoir non seulement reproduire la vie, à quelques nuances près, mais encore la prolonger au-delà de la mort.

POUR PARTICIPER À PHOTOFOLIE

Cette année, le thème proposé par le C.N.P. (Centre National de la Photographie) et l'A.P.I. (Association pour la Promotion de l'Image) est « MOI ET LES AUTRES - IDENTITÉ ET ALTÉRITÉ ».

Cette action est ouverte à toute classe ou structure culturelle en relation avec des scolaires, ayant ou souhaitant entreprendre un projet photographique sur le thème proposé. Celui-ci peut être interprété très librement, mais doit donner lieu à une suite d'images s'inscrivant dans une démarche cohérente.

Photofolie permet à tous les participants de recevoir du matériel (appareils prêts à photographier, pellicules couleur et noir et blanc, cassette vidéo) contre remboursements des seuls frais de routage.

Tous ceux qui ont déjà participé à Photofolie en 1995 et 1996 recevront automatiquement le dossier. Pour les autres, écrire au C.N.P.

■ Centre National de la Photographie
Hôtel Salomon de Rothschild
11, rue Berryer
75008 Paris
Fax 01 53 76 12 33

jeunes publics : la connaissance de la *techné* recompose les zones de crédulité.

Dans un film fictionnel, les signes s'organisent en fonction d'une ressemblance avec un référent supposé : l'univers installé doit me permettre de reconnaître un ensemble de traits qui font partie, selon moi, de cet univers. Puisque le signe, c'est ce qui est mis pour autre chose, en l'absence de cette chose, le référent du signe est nécessairement subjectif : le film construit un monde qui ressemble à l'idée que je me fais de ce monde : ce n'est plus la question de la vérité qui est posée mais celle du vraisemblable, à l'intérieur d'un système qui a ses propres lois et qui définit les limites du possible en fonction du genre (aventure, néoréalisme, mélodrame, tragédie...), et de la culture du spectateur. Par ailleurs, le référent est rarement diégétique : ce qui est montré est une reconstruction factice (par accumulation de signes) signifiant l'univers diégétique.

pour une éducation du regard

C'est dans le film factuel que se posent les véritables enjeux éthiques. Quand on pose la question de la véracité du reportage (ou de l'interview, pour faire allusion à une affaire récente), on suppose que l'image a pu être source de vérité. Or, à aucun moment elle ne l'a été - sinon comme fantôme dont on a besoin. Le message audiovisuel ne dit pas la Vérité, il pose la question de sa vérité et de l'effet de vérité qu'il produit sur le spectateur : c'est ce qui a été réactivé, par exemple, au moment de Timisoara ou de la guerre du Golfe. Quand l'effet de vérité est atteint, on a le sentiment que c'est la vérité, et on perd de vue qu'il s'agit d'un effet de vérité : quand le film factuel (1) ment, c'est sur le monde qu'il ment, et c'est là qu'est l'enjeu éthique essentiel. La réception de ce type de film suppose un pacte selon lequel il est sensé me donner l'image la plus exacte possible du monde : quand Cousteau me montre la découverte dans le Pacifique d'un nouveau crustacé, je n'ai pas le moyen de vérifier, je crois sur parole (ou plutôt sur image...), car je ne peux vérifier, sauf si je dispose d'informations par d'autres sources.

Le signe fonctionne dans un contexte technique, culturel et économique qui régule le rapport illusion/vérité : les enjeux éthiques ne peuvent être perçus que si je lis le signe dans son contexte. Seul, il ne dit rien de son rapport à la vérité. C'est ce qui donne tout son sens à l'éducation à l'image.

■ André GARDIES
Professeur de cinéma
Université de Lyon 2

C.N.C. : LYCEENS AU CINEMA

Initiée en 1993 avec la région Rhône-Alpes, l'opération expérimentale Lycéens au cinéma est actuellement mise en œuvre dans cinq régions : Rhône-Alpes, Haute-Normandie, Centre, Aquitaine et Réunion.

Elle est susceptible de s'étendre en 1997 à quatre nouvelles régions.

Opération d'initiation à la culture cinématographique par la découverte d'un cinéma de qualité. Lycéens au cinéma complète les dispositifs déjà existants en milieu scolaire. Le principe de base est similaire : projection en salle de cinéma pour les classes volontaires de trois films par an ; édition de documents pédagogiques.

Au-delà de ces modalités communes, un accent particulier est mis sur le développement d'actions d'accompagnement reposant sur les initiatives régionales : animations et rencontres avec des professionnels, incitation à la pratique individuelle des lycéens par des politiques tarifaires spécifiques et à la diversification des modes de coopération entre salles de cinéma et lycées, organisation d'ateliers...

Lycéens au cinéma privilégie la coopération contractuelle avec les collectivités territoriales et des modes décentralisés de mise en œuvre des actions. Expérimentés dans le cadre de conventions de développement cinématographique avec les régions, partenariat et co-financement de l'opération se poursuivront sous la forme d'accords contractuels annuels. Par ailleurs, une structure de coordination est chargée dans chaque région de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation. Sur l'année 1995/96, Lycéens au cinéma a concerné plus de 25 000 lycéens, environ 300 lycées et 150 salles de cinéma.

Dans la perspective du lancement d'un programme national, en concertation avec les régions partenaires à la rentrée 98, une commission Lycéens au cinéma, mise en place en 96, dont font partie les coordinations régionales, travaille à une harmonisation des modalités de l'opération. Le cadre commun ainsi défini laissera une place importante aux initiatives décentralisées. Un projet de circulaire conjointe Culture/Education Nationale/Agriculture vient également d'être élaboré par cette commission.

■ Christian ROSSELET
Centre National de la Cinématographie
Service des interventions territoriales

(1) Film factuel : qui traite de faits réels, par opposition à film fictionnel.

image et point de vue au cinéma

Maître de conférence à l'Université de Metz, Jean-Pierre Esquénazi aborde ici la question du point de vue, dans un cheminement théorique qui part de l'emploi usuel de ce concept, puis considère, après un détour philosophique par Berkeley et Wittgenstein, sa nécessaire association à l'image. Enfin, il étudie son rôle dans la structure spécifique du champ visuel cinématographique.

On ne peut évoquer la problématique du « point de vue au cinéma » en passant sous silence un ouvrage qui fait référence dans ce domaine depuis quelques années :

il s'agit du travail de François Jost, *L'œil-caméra* (1). En comparant point de vue au cinéma et en littérature, François Jost attirera notre attention sur le fait que les

littéraires utilisaient de manière quelque peu métaphorique une expression, dont les théoriciens du cinéma furent trop heureux de s'emparer. Il montra que cet usage complexe de l'expression résultait du fait qu'on emploie le terme de *point de vue* pour désigner ce que quelqu'un voit, aussi bien que pour désigner ce que quelqu'un sait. Il proposa alors de remplacer le terme de point de vue, soit par celui d'« ocularisation », soit par celui de « focalisation » selon les cas. Remarquant encore que « ocularisation » fait la part trop belle au regard, il proposa de lui ajouter « auricularisation », qui désigne ce que quelqu'un entend. Ses analyses, à la fois simples et fortes, sont le support de toute réflexion actuelle sur la question.

L'œil-caméra sera donc notre « point de vue » initial sur la question du « point de vue » au cinéma : nous tenterons de tirer toutes les conséquences de son intuition fondamentale (l'opposition d'un voir à un savoir constitutive du point de vue cinématographique), en nous interrogeant sur la notion même de point de vue : nous nous demanderons s'il est possible de discuter du problème du point de vue en l'isolant du problème de l'image ; plus précisément, nous nous demanderons :

- s'il vaut mieux poser qu'il y a une image (ou un objet, un espace, un champ...) et un point de vue sur cette image, qui s'ajoute, en quelque sorte, à cette image ;



- ou s'il vaut mieux déclarer tout de suite que l'objet d'étude est un espace visuel orienté par la relation d'un point de vue à son objet.

Sur quelques usages

Examinons quelques emplois communs de l'expression « point de vue », pour connaître les solutions données à ce problème par le langage ordinaire.

Commençons par le « point de vue » offert par un promontoire, la tour Eiffel, le dernier étage de l'Empire State Building, etc. Le « point de vue » désigne alors un site d'où contempler un milieu (une vallée, une ville, etc.) sous son meilleur jour : montant en haut de la tour Eiffel, je suis récompensé par une vue magnifique de la capitale. La ville ne se révélerait vraiment à moi que dans la mesure où j'aurais accès à ce point de vue privilégié. Comme si elle se tenait prête pour mon regard, attendant que celui-ci se situe enfin à la « bonne » place.

On parle encore de « point de vue » dans la conversation pour indiquer une nouvelle façon de considérer un problème, une opinion, un jugement : « De mon point de vue, il faut considérer les choses autrement... », commence-t-on. On montrerait alors le même problème sous un angle neuf, permettant de l'aborder autrement, avec plus d'efficacité, ou d'élégance. Le point de vue nouveau permettrait de retourner le dit

problème, d'en apercevoir de nouvelles facettes, méconnues jusque là.

On parle encore du « point de vue » d'un artiste, ou d'un créateur. On désigne alors par là une vision du monde, qui habiterait cet artiste, et qui informerait son œuvre. Prenant comme thème ou comme motif, un paysage, une passion, une communauté, il nous la ferait voir d'une façon nouvelle. Les femmes peintes par Renoir témoigneraient de sa vision du corps féminin ; et comprendre la peinture de Renoir voudrait dire saisir cet état d'esprit, ce « point de vue » qui l'entraîne à représenter les femmes comme il les représente.

Dans la théorie du cinéma, on parle souvent du « point de vue » d'un personnage : on veut dire par là qu'une image (ou qu'un son) doit être vu (ou entendu) par le spectateur, comme s'il l'était vu ou entendu par ce personnage. Au début du film *Vertigo* (2) le détective Fergusson (James Stewart) trébuche et se retrouve suspendu par les mains au sommet d'un immeuble. Il jette alors un œil terrifié sur le vide qui le guette : et le plan suivant nous montre ce vide pris dans un mouvement de spirale, qui veut être l'équivalent du vertige gagnant le détective. C'est donc là sa vision, son « point de vue », de la rue en contrebas. Le film nous met à la place du détective et de son vertige, et nous fait voir la rue comme jamais nous ne pourrions la voir.

Que retirer de ces quatre exemples ? D'abord, il est clair qu'on utilise la notion de point de vue à propos d'objets très différents. Mais qu'il s'agisse de point de vue sur un paysage, une idée, le monde, ou une hallucination, c'est toujours pour marquer la particularité d'une vision personnelle qu'on emploie le terme. Il y aurait à chaque fois :

- d'une part, quelque chose à « voir » (que ce soit littéralement ou figurativement) ;
- et d'autre part quelqu'un qui regarde, et qui, par l'effet de son regard transforme ce « quelque chose à voir ».

On pourrait donc, selon cette analyse, examiner

séparément l'image (ce qu'il y a à voir) et le point de vue (ce qui considère cette image).

Comme on l'aura certainement remarqué, le type d'analyse qu'on vient de décrire, opère un certain nombre de glissements parallèles, lesquels → tendent à lui donner une cohérence qu'elle n'a pas.

Le genre de glissement dont il est question transfère la question du point de vue à celle du sujet regardant, et réciproquement : grâce à lui, on est passé sans douleur du point d'où l'on regarde à la personne qui regarde depuis ce point. On a confondu :

- le promontoire, et la personne qui vient s'y installer ;
- l'idée, et celui (ou celle) qui l'exprime ;
- une vision du monde, et un artiste ;
- un personnage, et une position offerte au spectateur.

Confondant point de vue et sujet venant au point de vue, on risque d'affirmer que le paysage s'efface si je cesse de le regarder ; ou que je ne comprends le film *Vertigo* qu'à la condition que je me sois identifié au personnage de Scottie Fergusson (mais si je n'ai jamais eu le vertige ?).

Excursus philosophique

On pourrait se demander comment il est possible de tomber dans un panneau aussi gros. On susciterait alors des interrogations sur un aveuglement humain, trop humain. Mais je crois qu'il vaut mieux évaluer la logique de cette « erreur ». D'où vient que je puisse confondre moi-même et l'endroit où je me trouve ? Que je puisse m'identifier à une position dans l'espace et le temps ?

Pour donner une réponse à cette question, nous évoquerons deux philosophes, qui ont clairement aperçu, à quelques siècles de distance, et dans des contextes théoriques très différents, la nature du problème, et qui ont, ensuite, rendu compréhensible la confusion dont nous parlons.

Le premier est l'évêque anglican Berkeley, qui propose, dans *Les principes de la connaissance humaine*, le dialogue suivant :

« Euphranor.- Dis-moi, Alciphron, peux-tu distinguer les portes, les fenêtres et les créneaux de ce château ?

Alciphron.- Je ne le puis. À cette distance, il ne paraît que comme une petite tour ronde.

Euphranor.- Mais moi qui ai été près de ce château, je sais que ce n'est pas une petite tour ronde, mais une grande bâtisse carrée avec remparts et tourelles, que tu ne parais pas voir.

Alciphron.- Qu'est-ce que tu en conclus ?

Euphranor.- J'en concluais que ce que tu aperçois d'ici par la vue, nettement et distinctement, n'est pas exactement cette réalité qui est à quelques milles de distance.

Alciphron.- Et pourquoi ?

Euphranor.- Parce qu'une petite tour ronde est une chose et un grand objet carré en est un autre. N'est-ce pas ? » (3)

Que voit Alciphron ? Il voit, du château dont il est question, ce que le point de vue où il se trouve permet de voir à un œil humain. S'il avait eu accès au point de vue proche dont Euphranor se réclame, il eût découvert l'aspect du château quand on le voit de près. Mais Alciphron, très « naturellement », assimile sa propre vision à une vision correcte du château ; s'il voit une petite tour ronde, c'est que sans doute, le château est une petite tour ronde. C'est-à-dire qu'il met directement en relation l'image de l'objet et lui-même, oubliant qu'entre l'objet et lui opère la médiation du point de vue, c'est-à-dire de l'endroit où il se trouve. Ce que Berkeley nous fait toucher du doigt ici, c'est notre tendance à nous penser comme des « propriétaires » de nos perceptions.

Wittgenstein, quelques siècles plus tard, réagit à son tour contre cette appropriation. Il montre, dans les *Remarques philosophiques*, qu'elle suppose une identification malencontreuse entre espace physique (l'espace des objets) et espace visuel (cet espace comme il m'apparaît grâce aux propriétés optiques de mes yeux). Lui aussi a recours à des exemples, comme celui-ci :

« Ya-t-il quelque chose qui me force à interpréter l'arbre que je vois par ma fenêtre comme plus grand que celle-ci ? Si j'ai un sens capable d'apprécier l'éloignement des objets par rapport à mon œil, c'est une interprétation justifiée. Mais alors aussi, cela reste une re-présentation dans un autre espace que l'espace visuel puisque ce qui correspond à l'arbre dans l'espace visuel est évidemment plus petit que ce qui correspond à ma fenêtre. »(4)

Je ne « vois » l'arbre plus grand que la fenêtre que parce que je le « sais » plus grand : parce mes connaissances de l'espace physique s'ajoutent (en un sens imprécis mais indubitable) à mon espace visuel. Ainsi ma vision est pré-interprétée par mon savoir ; ce qui donne à mon espace visuel un caractère indiscutable, et renforce ma prétention : c'est bien moi qui voit ce que je vois. J'oublie alors la structure de l'espace visuel dont l'asymétrie fondamentale me fournit les données de mon interprétation :

« Dans l'espace visuel, il n'y a pas un œil qui m'appartient et des yeux qui appartiennent à d'autres. Ce n'est que l'espace lui-même qui est asymétrique, les objets qui sont en lui sont de même valeur. »(5)

Maintenant, nous sommes en mesure de comprendre la confusion entre point de vue et sujet venant au point de vue. L'acte de percevoir a lieu en inscrivant le sujet dans un espace visuel (auditif, sensitif, etc.) dont l'asymétrie fondamentale exhibe des objets sans faire allusion

à un sujet. Le sujet est donc dans la situation d'actualiser une absence : qu'il oublie que cet espace ne dépend pas de lui mais de sa position, est donc en quelque sorte « programmée » par l'espace visuel.

Si Alciphron voit le château comme une petite tour ronde, c'est :

- qu'il actualise l'espace visuel tel qu'il se présente à lui depuis le lieu où il se trouve ;
- que cet espace visuel ne lui permet pas d'apercevoir autre chose qu'une petite tour ronde, en lui cachant que c'est une grande bâtisse carrée avec remparts et tourelles.

Nous pouvons tirer ici une première conclusion, concernant l'analyse de l'image cinématographique : le problème du point de vue est en fait constitué par deux problèmes différents. Le second concerne la compréhension de l'image par le spectateur ; il s'agit de saisir les processus à travers lesquels le spectateur vient occuper le point de vue offert par le film. J'ai montré, dans *Film Perception et Mémoire*, comment le film rend possible cette installation en offrant à son spectateur un corps à habiter et une mémoire à parcourir : comment il lui proposait un quasi-sujet, auquel le spectateur peut prêter vie.

Le premier problème est celui du rapport entre point de vue et objet à l'intérieur même de l'image : il est aussi celui de tout objet de perception s'offrant au regard, à l'ouïe, au toucher. Il est celui de la constitution de l'image comme concept, et, par voie de conséquence, du problème de l'analyse des images, particulièrement des images filmiques. C'est ce problème qui occupe la suite de ce texte.

à propos du champ visuel perspectif

Les exemples que nous avons proposés plus haut suggèrent finalement une hypothèse simple : loin de pouvoir considérer d'une part l'image, d'autre part le point de vue sur cette image, il faut envisager l'ensemble que constitue l'image et son point de vue.

Appelons cet ensemble du point de vue et de l'image champ visuel. Un champ visuel, ce serait donc l'apparition d'un objet sous un certain point de vue ; et décrire ce champ visuel, c'est tout autant décrire l'image que le point de vue, puisque ceux-ci sont étroitement corrélés.

Pour illustrer ces propos, revenons un instant sur le champ visuel perspectif tel qu'il apparaît dans la peinture renaissante : objet de nombreuses analyses, ses caractéristiques sont bien connues. Rappelons-les brièvement, telles que Panofsky les a formulées : celles-ci sont fondamentalement liées, selon l'auteur de *La perspective comme forme symbolique*, à « l'aptitude à représenter plusieurs objets avec la partie de l'espace dans laquelle ils se trouvent, de telle sorte que la notion de support matériel

du tableau se trouve complètement chassée par la notion de plan transparent, qu'à ce que nous croyons, notre regard traverse pour plonger dans un espace extérieur imaginaire qui contiendrait tous ces objets en apparente enfilade et qui ne serait pas limité mais seulement découpé par les bords du tableau. » (6)

Pour obtenir l'impression décrite par Panofsky, il faut construire une « pyramide visuelle », qui dépend elle-même du choix d'un centre visuel. Ce dernier est d'abord le foyer organisateur du tableau ; il est ensuite, par l'intermédiaire de son correspondant dans le tableau (nommé « point de fuite »), la limite de la profondeur du tableau. Il est enfin le point imposé d'où il est nécessaire de considérer le tableau, si l'on veut distinguer la pyramide visuelle telle qu'elle a été construite. Ainsi les tableaux perspectivistes offrent la vue d'un espace en profondeur rapporté à un point de vue, dont la situation est déterminée par un calcul mathématique. L'image et son point de vue sont donnés en même temps, et l'arrangement présidant à leur corrélation est ce que Panofsky appelle « forme symbolique » de l'espace pictural renaissant.

Le point de vue, son corps...

Il se trouve que la question du point de vue a été et est encore une question particulièrement sensible pour la théorie du cinéma. Si on demande pourquoi, il semble qu'on doive répondre que c'est la faute au cinéma lui-même : d'une part, les points de vue qu'il offre sont parfois inaccessibles à l'ordinaire de notre perception, et posent donc des problèmes d'intelligibilité ; et d'autre part, il propose, à travers, les opérations du montage, une succession de points de vue qui s'enchaînent rapidement et brouille notre univocité usuelle : le point de vue devient une pluralité de points de vue, ce qui pose le problème de l'unification de ces points de vue. Nous examinerons la nature de cette complexité spécifiquement cinématographique, afin de comprendre la structure du champ visuel cinématographique.

Quand Berkeley faisait discourir Alciphron et Euphranor, il n'imaginait pas que ce fameux château pourrait aujourd'hui nous être présenté dans une vue plongeante et descendante, ou bien depuis l'intérieur des murs, ou bien déformé par un grand angle, etc. Ce que l'imagination des cinéastes nous a fait découvrir, ce sont des points de vue sur-humains, ou parfois infra-humains. On s'est récrié devant des points de vue impossibles (comme le célèbre point de vue du frigidaire), on s'est émerveillé devant le point de vue - balançoire offert par la caméra de Abel Gance.

Cette diversité du cinéma désigne fortement, par contraste, la monotonie de nos champs visuels (ou perceptifs) ordinaires : ceux-ci dépendent des

qualités de notre système sensoriel, et ce dernier, variant très peu d'un individu à l'autre, conserve au champ visuel une forme stable. Mais les films nous demandent d'admettre l'idée de capacités sensitives surnaturelles : les interminables zooms avant de *Barry Lindon*(7) nous proposent un œil longue-vue, capable de s'étirer longuement ; la caméra rasante de *Wolfen* suppose un œil vidéographique, se déplaçant comme un loup, susceptible de permuter les couleurs. Mais ce ne sont pas seulement les capacités des organes sensoriels qui sont modifiées par le cinéma : les qualités des corps porteurs de ces organes sortent elles aussi de notre ordinaire. Le « point de vue du frigidaire » est le point de vue d'un globe oculaire sans corps, dissimulé derrière une tranche de jambon, ou carrément invisible ; et quand Superman survole la ville, la vue qu'il en a ne se comprend qu'en admettant la possibilité de ce survol.

Ainsi, tout point de vue est lié à une capacité sensorielle greffée sur un corps. Pour le dire plus vite, tout point de vue apparaît comme le point de vue d'un corps, ou de quelque chose comme un corps. Ce corps doit être homogène aux objets dont l'image apparaît : il doit rendre possible la mesure de l'image, son appréciation perceptive.

On comprend pourquoi les films, lorsqu'ils font apparaître des points de vue insolites, extraordinaires, ou même « impossibles », cherchent à justifier ces points de vue en les attribuant à tel ou tel « personnage » : le corps visible de ces derniers donnent d'abord à ces points de vue insolites une crédibilité qui risquent de leur manquer autrement ; ensuite, ils assurent de la compatibilité de l'image et du point de vue. Ainsi, la question de l'appropriation du point de vue a été au centre des discussions. Si le « point de vue du frigidaire » a pu faire scandale, c'est qu'il n'était pas question dans le film d'un homme réduit à la taille d'une carotte ou d'un cornichon, qui eût pu apercevoir de face la personne ouvrant ce frigidaire. Au cinéma, le point de vue est le plus souvent attribué à un personnage. Et dans la suite nous parlerons de « point de vue attribué » pour désigner le processus filmique qui induit chez le spectateur l'idée qu'une image sonore nous est proposée telle que la perçoit un personnage. Mais cette attribution ne doit pas nous faire confondre l'ensemble que forment l'image et son point de vue, lui-même compréhensible en fonction d'un corps particulier, et le personnage ou quoique ce soit d'autre, fût-ce le spectateur, qui est amené à venir au point de vue. (Remarquons, en passant, que la télévision a su trouver une solution radicale à ce problème, en feignant d'attribuer le point de vue au téléspectateur lui-même : c'est le rôle du présentateur de donner au spectateur une

place à l'intérieur même de l'image télévisuelle).

... et son esprit

Outre le fait que le cinéma a su nous proposer des « visions » inédites, il a une forte propension à multiplier en un laps de temps très court des vues référentielles à des points de vue différents. La question de l'organisation de ces différents points de vue devient essentielle pour qui veut comprendre cette succession. Aussi, les films tentent le plus souvent d'organiser la suite des plans selon un ordre strict. On connaît un certain nombre de règles, popularisées par les professionnels eux-mêmes, selon lesquelles on ne « doit » pas, par exemple, modifier la situation d'un personnage vis-à-vis du cadre en passant d'un plan à l'autre : un personnage immobile ne « doit » pas avoir le nez dans le bord droit du cadre, puis dans son bord gauche sous peine de désorienter le spectateur.

Là encore, la principale des solutions expérimentées par les films pour remédier à cette différence entre perception naturelle et perception cinématographique a été le principe d'attribution des points de vue. Le procédé du raccord subjectif, qui nous fait passer de l'objet regardé (ou écouté) au plan de personnage regardant (ou écoutant), est le prototype de ce principe d'attribution. Mais là aussi, on découvre rapidement combien l'attribution du point de vue n'est pas nécessaire : par exemple, l'attribution fréquente d'une vue à un personnage qui ne peut « physiquement » pas voir ce qu'il est censé voir, exhibe la volonté du film d'attribuer le point de vue, et en désigne la conventionnalité.

Comment expliquer ce principe d'attribution du point de vue que nous découvrons à l'œuvre dans de nombreux films ? Si, dans un premier plan, Marilyn Monroe nous apparaît ouvrant son frigidaire comme si nous étions dans le frigidaire, et qu'ensuite, dans un second plan, nous découvrons l'araignée cachée dans ce frigidaire qui l'observe, nous interprétons alors le premier des deux plans comme la vision de Marilyn par l'araignée. L'attribution du point de vue à l'araignée nous permet de comprendre, c'est-à-dire d'interpréter ce que nous voyons. Le cinéma met souvent lui-même en scène ce processus d'attribution compris comme interprétation. Lors du premier exploit érotique de Casanova mis en scène par Fellini(8) le personnage-titre (Donald Sutherland), attirée par une mystérieuse inconnue, comprend soudain qu'il n'est là que par la volonté d'un troisième personnage : lequel désire observer ses ébats à travers un œil-de-bœuf. Casanova saisit l'enjeu de la scène et s'exécute en fonction du point de vue du voyeur.

Mais le principe d'attribution n'est pas général ; de nombreux films, soit, n'attribuent pas les points de vue, soit, les laissent indéterminés ou ambigus ;

**structure du champ visuel
cinématographique**

Résumons notre analyse, en rappelant qu'image désigne ici l'ensemble indissociable que forment l'image et son point de vue :

- parce qu'aucune image (filmique ou non) ne peut être perçue sans un équipement sensoriel approprié, toute image filmique est associée à un corps, ou à quelque chose comme un corps, qui rende compréhensible le mécanisme de l'acte perceptif.

- parce qu'aucune image (filmique ou non) ne prend sens sans un esprit qui sache s'y orienter, toute image filmique est associée à l'acte d'un esprit, représenté ou non, capable d'interpréter cette image.

Ainsi, toute image filmique est liée à un corps et à un esprit, dont l'association donne forme à un sujet. De plus, parce que la perception de l'image filmique n'est pas référée immédiatement à moi comme sujet immanent de la perception, cette association de l'image à un sujet n'est jamais donnée par l'image. C'est le spectateur qui doit induire des qualités de l'image (et donc des qualités du point de vue) la spécification de ce sujet.

Que retrouvons-nous à ce stade ? Le dédoublement du point de vue proposé par François Jost entre un acte (corporel) de vision et un acte (mental) de connaissance, entre ocularisation et focalisation. Alors était-ce la peine de faire un si grand détour pour en revenir au point de départ ?

Il nous semble que, malgré tout, nous avons obtenu quelques résultats qui n'étaient pas dans la corbeille fournie par l'auteur de *L'œil-caméra*. Le premier concerne l'objet du travail : examinant le point de vue, nous parlons immédiatement du statut de l'image cinématographique, puisque point de vue et image forment un ensemble indivisible. C'est donc la généralité du processus filmique qui est en jeu. Le second de nos résultats concerne la distinction entre le point de vue, solidaire de l'image, et le sujet qui vient au point de vue, dont nous avons vu qu'il est une hypothèse du film proposée au spectateur. Parions que ces deux remarques nous aideront à donner sa pleine mesure à la distinction jostienne entre ocularisation et focalisation, et à comprendre la structure du champ visuel cinématographique.

Risquons immédiatement une définition : le champ visuel cinématographique est défini à travers le rapport entre une certaine participation à une image, et une certaine interprétation de cette image. C'est le rapport entre un certain voir et un certain savoir qui fonde la compréhension de l'image filmique (10). Et c'est le devenir de ce rapport qui ordonne la compréhension du film.

Ce serait donc l'articulation continuelle et toujours changeante du voir au savoir, et l'inscription de cette articulation dans un espace-temps qui détermine le sens du film.

Au début de *Sauve qui peut (la vie)* (11), quatre plans nous présentent le personnage de Paul Godard. Nous le voyons de loin, en contre-jour, se heurter à d'autres personnages, à des bruits. Chaque plan montre un lieu : le film se contente d'être là et de montrer sans prendre la peine de « bien » montrer. Puis nous découvrons Denise Rimbaud (Nathalie Baye), qui fait du vélo dans la campagne. La caméra s'attache à elle, en nous offrant des ralentis, des arrêts sur l'image, des fragmentations de plan ; à l'évidence, un très grand souci de la lumière habite ces images. En deux séquences, le film détermine les deux formes de champ visuel qui ne cesseront de se confronter entre elles durant le film : le premier est une sorte de « voir sans savoir », de champ chaotique où les images et les sons s'accumulent dans un heurt permanent, où la raison des événements n'apparaît pas. Le second détermine au contraire un art de voir, un « savoir voir », qui nous renvoie à la photogénie du monde ou plutôt des éléments du monde.

Un rideau qui s'ouvre nous dévoile la première scène du film *Le cuisinier, le voleur, sa femme et son amant* (12). Une scène de torture se déroule dans une sorte de parking sombre et enfumé ; nous resterons presque tout le temps face à la scène comprise symétriquement entre deux camions, l'un de poissons, l'autre de viandes. Si nous restons en général éloignés du détail de l'action, une voix, terrible, vulgaire et méchante, celle du voleur Spica (Michael Gannon), emplît puissamment la scène. Le monologue carnassier de Spica détermine le sens de la présence des objets (y compris des personnes, puisque chacun est « objet » pour Spica) : « voir » est ici soumis à un « savoir » arbitraire et vorace, sanguinaire, aveugle aussi. Le film lui opposera le savoir raisonné du cuisinier Boar, la voix de l'enfant chanteur, et le discours silencieux du désir passant entre les regards des amants. Dans les limites de ce texte, notre hypothèse ne peut être réellement mise à l'épreuve. Nous ne pouvons qu'espérer que ces exemples auront suffisamment illustré notre propos, pour le rendre compréhensible. Et rendu palpable la complexité des espaces-temps cinématographiques.

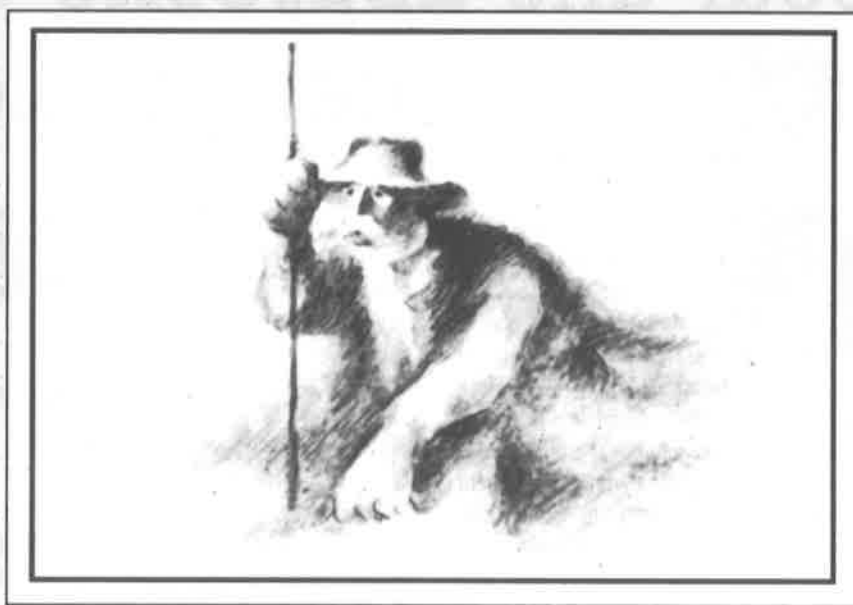
Chaque film organise à sa façon le champ visuel cinématographique : il le spécifie en une forme, ou, le plus souvent, un ensemble de formes, qui vont entrer en relations, en opposition, être « attribuées », etc. On peut alors appréhender le film comme l'histoire qu'il donne à ces formes. Dans *Film, Perception et mémoire*, nous proposons l'image d'une mémoire, composée par l'accumulation de transformations, organisée par une temporalité (par une image du temps, pour

le dire comme Deleuze) propre au film. Chaque film actualise à sa façon le champ visuel cinématographique, et lui donne une histoire, un temps, où dévoiler ses figures.

Nous sommes passés du « point de vue » au « champ visuel » : d'un concept analytique, nous avons fait l'élément d'un tout, qui n'est appréhendable, d'abord, qu'en tant que tout. La démarche de François Jost visait essentiellement à comprendre comment des éléments se composent pour faire un tout ; nous proposons de la replacer à l'intérieur d'un dessein holiste, cherchant à donner une forme générale à l'intérieur de laquelle il est possible de comprendre le dévoilement du sens dans le film. Nous espérons obtenir une perspective générale, qui fasse de notre construction un outil solide.

■ Jean-Pierre Esquenazi,

Centre de Recherches sur les Médias
Université de Metz



(1) Jost F. (1987), *L'œil-caméra Entre Film et roman*, Lyon, PUL.

(2) Hitchcock A. (1958), *Vertigo*.

(3) Cité in Whitehead A.N. (1930 (1925)), *La science et le monde moderne*, Paris, Payot, p 97.

(4) Wittgenstein L. (1975 [64]), *Remarques philosophiques*, Paris, Tel Callimard, pp 97-98, §72.

(5) Ibid, p 99, §73.

(6) Panofsky E. (1975 [1933]), *La perspective comme forme symbolique*, Paris, Éditions de Minuit, page 39.

(7) Kubrick S. (1975), *Barry Lyndon*.

(8) Fellini F. (1976), *Casanova*.

(9) Voir Caudreault A. (1989), *Du littéraire au filmique*, Paris, Méridiens Klincksieck, notamment pages 117 à 131.

(10) Pour une présentation plus technique et plus sémiotique de cette idée, on peut se reporter à : Esquenazi J.P., *Deleuze et la question du point de vue*, intervention au colloque Deleuze Le Cinéma, dir. Lorenz Engell, Weimar, 1995, à paraître, Éditions de la Sorbonne printemps 1997 ; Esquenazi J.P., *Films et sujets in Iris 23*, printemps 97 ; Esquenazi J.P., *Le devenir du film*, in Protée 25, vol.1, printemps 97.

(11) Codard J.L. (1980), *Sauve qui peut (la vie)*

(12) Greenaway P. (1988), *The Cook, the Thief, his Wife and her Lover*.

POUR EN SAVOIR PLUS

Deleuze G., 1983, *L'image-mouvement*, Paris, Seuil

Esquenazi J.P., 1994, *Film, Perception et Mémoire*, Paris, L'Harmattan

Gaudreault A. et Jost F., 1990, *Le récit cinématographique*, Paris, Nathan
Jost F., 1987, *L'œil-caméra*, Lyon, PUL

SPECIAL EDITION « APPRENDRE LE CINEMA »

Le CRIPTRA (Complexe Régional Information Technique et Pédagogique Rhône-Alpes) a réalisé et diffusé une mallette pédagogique à partir de « Partie de campagne » de RENOIR à l'occasion de la célébration du Centenaire de Renoir et du Centenaire du Cinéma.

Cette réalisation qui avait reçu le soutien de la DRAC (Direction Régionale des Affaires Culturelles) dans le cadre de la Convention Culture/Agriculture a eu un grand succès auprès des lycées rhônalpins et l'enseignement agricole et auprès de nombreux autres lycées et organismes. Une évaluation plus qualitative est en cours.

En 1997, le CRIPTRA proposera une seconde édition « L'homme qui plantait des arbres », adaptation en film d'animation de la nouvelle de Jean GIONO. Celle-ci explorera les relations entre la nouvelle et le film d'animation de F. BACK.

La conception pédagogique de cette mallette est dirigée par P. DUSSAUGE, Inspecteur pédagogique de l'éducation socioculturelle, et P. CHANAU, Professeur d'éducation socioculturelle au Lycée de Brie Comte Robert.

Cette mallette pédagogique comprendra la nouvelle illustrée de J. GIONO, la cassette vidéo du film (les droits de diffusion étant acquis) et un document pédagogique sous la forme d'un classeur qui aura quatre entrées :

- Autour du film.
- Regards croisés : littérature - art plastique - environnement.
- Lectures pédagogiques.
- Le cinéma d'animation.

Rappelons que ce film fait événement dans l'histoire du cinéma d'animation (1er prix Festival d'Annecy en 1987).

« Il reflète les multiples talents de cinéaste de F. BACK en une symbiose fascinante : la chaleur du contenu, la thématique naturaliste, la beauté plastique, la délicatesse, la hardiesse et la maîtrise du mouvement traité entièrement au pastel » (Pascal VIMENET dans CinémAction)
Cette mallette pédagogique pourra être commandée au CRIPTRA à partir de juin 1997.

Direction du projet : Denise MENU
Contact : 04.74.08.88.22

Comment le spectateur accepte-t-il de croire à tout ce que le film lui donne à voir ? Entre les stimuli élémentaires et les représentations mentales les plus élaborées, quels sont les mécanismes psycho-cognitifs que l'image met en jeu ? Laurent Jullier essaie de répondre à ces questions en interrogeant le cognitivisme et l'aide qu'il peut apporter, selon lui, à une théorie de la réception audiovisuelle. Dans la seconde partie de son exposé, l'auteur s'applique à illustrer son propos par un exemple qui fait ressortir, pour une situation donnée, différentes figures logiques de construction.

pour une approche cognitive des problèmes de réception audiovisuelle

Le cognitivisme se caractérise par son côté constructiviste, c'est-à-dire par son insistance à répéter que la perception n'est pas un simple enregistrement, mais plutôt une réorganisation du monde environnant à laquelle il nous est impossible de nous soustraire. Ainsi, R. Jackendoff (1986) écrit-il systématiquement entre guillemets l'expression "le monde réel tel qu'il est" afin de bien souligner son inaccessibilité. Cette réorganisation, ces "significations imposées" aux données sensorielles, ne sont pas pour autant arbitraires, car leur but est de nous rendre le monde intelligible - et ceci essentiellement en termes de modèles cognitifs préexistants. Nous percevons moins "ce qui est" que "ce qui doit être" en fonction de ce qu'il nous est déjà donné de savoir du monde. Pourquoi s'effrayer, en 1895, du train en deux dimensions qui arrive à La Ciotat, si ce n'est parce que l'on a perçu "un train" (élément connu de la réalité) et non "l'image plane d'un train en mouvement" ? (élément inconnu, non encore répertorié chez le Parisien de la fin du dix-neuvième siècle). Lorsque nous reconnaissons un objet, "nous avons conscience de représentations cognitives qui ne dépendent qu'en partie des informations qui ont pu être élaborées par nos sens. Nos connaissances antérieures, nos attentes, jouent un rôle dans l'interprétation que nous donnons à ces informations" (Cl. Bonnet 1989 : 3).

Si l'exemple du train des Lumières fait aujourd'hui sourire, c'est que les connaissances et les attentes du spectateur ne sont plus les mêmes. Il faut davantage d'iconicité pour qu'il confonde le film et la réalité, mais le mécanisme demeure identique; il n'est qu'à voir toutes ces têtes qui oscillent dans une salle de type I-Max où l'on projette un trajet sur des montagnes russes filmé en travelling avant... Sans même aller jusqu'à ces extrêmes technologiques, il suffit d'observer avec quelle facilité le spectateur accepte de croire à tous les

mirages audiovisuels que le film lui propose : les sons proviennent des sources sonores représentées là sur l'écran et non des haut-parleurs, la voix d'un acteur qui parle en marchant de droite à gauche se déplace elle aussi de droite à gauche... etc. L'être humain ne dispose que d'un seul appareil perceptif, le même pour le film et la vie quotidienne... (cf. J.D. Anderson 1993 : 32).

Pour décrire les rapports de filtrage et de transformation divers qui existent entre le stimulus physique mesurable et la représentation mentale qu'ils causent, les cognitivistes utilisent des modèles fonctionnels qui peuvent être déterministes (fonctions logarithmiques, etc.), stochastiques (faisant intervenir le hasard : surtout utilisés pour décrire la mémoire et les situations d'apprentissage) ou les deux à la fois (surtout pour la compréhension et la mémorisation des textes). Les modèles informatiques dominent, avec leur corrélat, la description du fonctionnement mental en termes de modules plus ou moins spécialisés. Pour simplifier, on peut dire que les cognitivistes distinguent deux étapes de traitement mental entre le stimulus converti en excitation des récepteurs sensoriels et l'idée que l'on va se faire de lui - qu'il appartienne au monde ou au film - le circuit court et le circuit long (1).

circuit long ou circuit court?

Dans le circuit court se déroule la mise en relation, par le jeu de processus ascendants (bottom-up), des impressions perceptives

issues du niveau précédent. Ces processus débouchent sur des identifications de formes (représentations mentales pouvant être "comprises" par les systèmes centraux), et sont également autorégulés (le sujet ne les contrôle pas consciemment). Cette élaboration de représentations se fait souvent sur la base de routines, de groupements ; elle correspond à une perception gouvernée par les données audiovisuelles de la projection (data-driven perception).

Dans le circuit long sont mises en relation les données fournies par les processus ascendants, traitements où interviennent des processus descendants (top-down), et qui débouchent sur des raisonnements, des prises de décision, des projets d'action, sur la base de représentations conscientes. Les systèmes centraux ne sont donc pas encapsulés, ils prennent en compte le contexte, les besoins du sujet et ses attentes du moment. C'est à leur niveau seulement que naissent des "représentations cognitives des objets, c'est-à-dire du référent physique dont les formes ne sont que l'apparence" (Bonnet 1989 : XI.). Les processus descendants, nous serons amenés à considérer que les premiers processus tandis que les seconds traitent ces données comme des "échantillons inductifs" (inductive samples) "destinés à être projetés et testés dans un éventail de cadres parallèles de référence" - attentes et buts du spectateur (E. Branigan 1992 : 37).

Le cognitivisme peut fournir une aide à la théorie de la réception audiovisuelle à ces deux

niveaux, c'est-à-dire en gros celui de la reconnaissance des figures visuelles et auditives par le spectateur, et celui de l'utilisation de scripts et de théories causales naïves dans la compréhension que ce spectateur a du récit (ou seulement, s'il ne s'agit pas d'une œuvre narrative, de l'organisation spatiale, des combinaisons audiovisuelles... etc.). Au second niveau, le chercheur peut transposer avec profit les avancées réalisées dans le domaine de la langue, par la sémantique cognitive ; c'est ce qui sera fait ici. A défaut de l'étude des résultats d'une expérience de perception, j'ébaucherai un exposé des questions propres au second niveau, et qui concernera la compréhension d'une bribe de récit audiovisuel.

Distinguons en premier lieu les données de l'écran (D) survenant à un certain temps de la projection (t), et les événements de l'histoire (E) qui ont lieu à un certain temps de l'histoire (T). En quoi consiste le travail du spectateur "coopérant" ? A interpréter les données actuelles en vue de construire l'événement présent qui lui est raconté par le film ; à produire en partant des données interprétées, des hypothèses concernant le futur du récit et/ou de l'histoire ; enfin, à corriger parfois l'interprétation d'événements passés de l'histoire et/ou du récit à la lumière des informations qu'il tire du présent. (2)

La question des prédictions est liée à celle de monde possible, une notion élaborée à partir des acquis de la logique modale. Lorsque je dis "Pierre est peut-être rentré", explique R. Martin (1983 : 29), "j'atténue l'assertion par un opérateur de probabilité, et ce faisant je pose le retour de Pierre dans un monde possible". Il en déduit que "la sémantique des mondes possibles se trouve liée soit à l'ignorance du passé, soit à l'incertitude inhérente à l'avenir" (ibid.). Au "peut-être" de l'écrivain peut se comparer par exemple le choix, par le cinéaste, d'une combinaison audiovisuelle qui interdit l'ancrage du son dans une source fictive présente à l'écran, mais suscite des interrogations chez le spectateur. Les choix de ce genre sont assez rares dans le film narratif classique, qui donne des consignes visant, au contraire, à limiter le nombre d'interprétations possibles des données, mais se rencontrent volontiers lorsqu'il s'agit de faire apparaître un effet de suspense.

les mondes possibles

Choisissons donc une situation qui consiste en un cliché du film noir : le héros (H) fouille fébrilement un appartement, inquiet à l'idée que quelqu'un (X) puisse arriver ; le moindre bruit, pour le héros s'il est vraiment inquiet et pour le spectateur s'il participe vraiment, doit donc être identifié et

correctement interprété. Au lieu de nous montrer, en combinaison synchrone, le propriétaire des lieux montant l'escalier pendant que le détective fouille l'appartement, on nous fait entendre un bruit de pas à spatialiser dans le hors-champ contigu ; au lieu de nous faire prendre connaissance d'un fait (le propriétaire monte l'escalier), on nous amène à faire des prédictions (c'est un voisin qui monte l'escalier, c'est le propriétaire, c'est la police, c'est une hallucination auditive...)

Pour simplifier, on considérera que les données sont communiquées de façon à produire un récit chronologique des événements, et qu'il n'y a presque pas de véritables hiatus entre D et E, c'est-à-dire que le spectateur accède toujours par un D donné à un seul E correspondant, à une exception près. En effet, le terme "événements" couvre à la fois actions et perceptions, or une bonne part du suspense de l'exemple choisi tient à ce détail : H entend-il ou non le bruit qui résonne ? Au cinéma, il est facile de montrer quelqu'un qui voit, pas de montrer quelqu'un qui entend, à moins de verser dans une gestuelle caricaturale. On devra donc faire ici une différence entre les événements "H a entendu (ou non) le son donné" et les données de l'écran qui pourraient faire pencher dans un sens ou dans l'autre.

Avant de commencer l'analyse, il est important de distinguer entre le savoir sur les événements (what) et la façon dont on obtient ce savoir (how). Pour simplifier, et pour mettre "à égalité" le héros (H) et le spectateur (S), on ne retiendra que deux moyens d'obtenir des informations, le regard et l'écoute. H se sert de ses yeux et de ses oreilles, le spectateur également à ceci près que les données peuvent être plus ou moins médiatisées (l'ocularisation et l'auricularisation peuvent s'éloigner de la simple communication neutre des données). Il nous faut donc tenir compte du "témoin invisible", et séparer (à cause d'éventuels cas de narration double), T ("témoin" construit par le dispositif producteur d'images) de T' ("témoin" construit par le dispositif producteur de sons). Chacun de ces témoins est situé plus ou moins précisément, cela dépend des cas, à un certain endroit, qui peut ou non appartenir à l'espace de la scène, et coïncider ou non avec la place qu'occupe un personnage.

Plus important, les renseignements obtenus au travers de leurs perceptions audiovisuelles par le héros et par le spectateur, vont être utilisés au sein de leurs univers de croyance respectifs. On distinguera donc U(H) et U(S). Afin de pouvoir caractériser ces univers, on empruntera enfin à la sémantique cognitive un de ses outils, celui du statut des structures (d'après

G. Fauconnier 1991 ; j'emploie une version simplifiée, adaptée au cinéma et sans utiliser sa notation).

Les structures sont des relations entre les éléments d'un monde ; elles possèdent, à l'intérieur d'un univers de croyance donné, un certain statut. Les relations concernent aussi bien des actions que des perceptions (entendre : e ; voir : v) ou même des pensées (imaginer : i). Cinq statuts sont possibles (ibid.p.240) pour les structures :

- la structure est spécifiée comme satisfaite dans cet univers (elle y existe bien) ; abréviation : ss ;
- elle est spécifiée comme non satisfaite dans cet univers (elle y est contredite) ; abréviation : sns ;
- elle est déterminée dans cet univers (elle y est spécifiée mais on ignore si la structure est ou non satisfaite, c'est-à-dire qu'on ne sait ce que croit l'"entité" - personnage ou spectateur dans notre cas - qui construit l'univers) ; abréviation : dt ;
- elle est indéterminée dans cet univers (on sait que l'"entité" ne croit rien à son sujet ; la structure est hypothétique et ressemble à une pure spéculation) ; abréviation : idt ;
- elle est sans valeur dans cet univers (encore une spéculation, plus gratuite encore, puisque l'on ne sait pas ce que croit l'"entité" à son sujet) ; abréviation : sv.

comprendre / interpréter

Situation de départ à t-1/T-1, "H fouille l'appartement". A t0 (ou à T0, mais pour plus de légèreté on abandonne l'écriture double, l'équivalence étant implicite sauf indication contraire), un bruit de pas retentit : D1(t0)=BP. A t+1, deux événements possibles, E1 (T+1) = H entend BP, E2 (T+1) = H n'entend pas BP.

Compréhension (présent de t/T), hypothèse 1. : /U(S) : H e BP/ ss.

Si le héros fait un geste, ne serait-ce qu'infime, en synchronisme avec l'occurrence de BP, le spectateur va établir une relation causale entre l'audition du bruit et le comportement du héros. Ce type d'interprétation est en accord avec le contrat de lecture passé par un film narratif classique (façon behavioriste de considérer les agissements des personnages, qui se retrouve dans la figure de style shot/reaction shot ; on est au cœur de l'image-mouvement). Dans ce cas, il est également permis de penser que dans U(H), la structure est déterminée jusqu'à T+2 c'est-à-dire que le héros a tout de suite une opinion sur l'identité de X et donc sur la conduite à tenir maintenant ; on peut alors écrire /U(H) : H i E(t+2)/ dt.

Prévisions (futur de t/T) dans le cas de

importante ou une déformation non motivée par les caractères de l'espace représenté à l'écran; Prévisions dans le cas de l'hypothèse 2 : la fuite du héros relèverait de l'interprétation idiosyncrasique, à moins de concevoir un anti-univers dans lequel le héros s'est fait peur tout seul...; (3)

Compréhension, hypothèses 3 : le spectateur n'interprète pas le comportement du héros comme le signe d'une audition; on écrit alors: /U(S) : H e BP/ sns.

Le spectateur peut attribuer au hasard la coïncidence de l'occurrence sonore (BP) et d'une éventuelle occurrence visuelle (H a eu un petit mouvement), mais ce genre de lecture est une transgression des consignes dans le cas d'un film classique. Restent deux sous-hypothèses, pour les spectateurs qui n'ont pas lu l'éventuel mouvement visuel comme un signe d'audition, la première seule étant envisageable dans le cas d'un film classique:

- l'espace où résonne BP et l'espace de la scène sont connectés, mais la source de BP se trouve encore aux confins du paysage sonore dont le centre est H (un indice sonore comme l'augmentation de BP en dynamique confirmerait cette sous-hypothèse); si l'on entend BP c'est qu'il y a scission (probablement provisoire) entre T et T', ce dernier relevant plutôt de X que de H;

- l'espace où résonne BP et l'espace de la scène sont radicalement déconnectés, et la scission entre T et T' n'est pas provisoire mais concourt à provoquer un effet de narration double (par exemple, T' peut se situer du côté de X, qui marche dans le couloir d'un immeuble à cinquante kilomètres de H); quant à penser que BP relève d'une musique de fosse de type concrète/électroacoustique, cela n'est envisageable que dans le cas d'un film qui se donne à lire comme un film de l'hétérogénéité (comme souvent chez Duras ou Robbe-Grillet, par exemple). Prévisions dans le cas de l'hypothèse 3 : la poursuite de sa tâche par le héros est la voie la plus logique. Ainsi que l'écrit Fr. Rastier (1987 : 79), "ici, comme ailleurs, nous ne prétendons pas expliquer - lourdement - ce que tout le monde comprend, mais détailler les parcours interprétatifs qui

expliquent le comment de cette compréhension". Il reste beaucoup à faire pour détailler ces parcours - sinon tout en ce qui concerne les mécanismes de premier niveau et la réception du cinéma et de la télévision. Hormis quelques études comme celle de M. Fano et al. (1989) à propos du synchronisme audiovisuel, les expériences suivant un protocole scientifique sévère semblent en effet étrangement tombées en désuétude depuis l'époque de l'Institut de Filmologie (4). Il faudrait pourtant réintroduire ce genre de pratiques - sur la base des récentes avancées de la psychologie cognitive - sous peine d'en être réduit à promouvoir l'énième théorie de la réception à faire abstraction du corps...

■ Laurent Jullier
Université de Metz

(1) Le clivage entre ces trois niveaux n'est strict que chez certains chercheurs. La conception "modérée" que préconise par exemple G. Tiberghien (1988) est résolument interactionniste, et refuse d'accorder l'autonomie aux processus et l'indépendance aux modules de traitement. Malgré cela, une distinction nette peut revêtir une utilité théorique, c'est le cas avec celle qu'opèrent couramment certains chercheurs anglo-saxons entre processus ascendants et descendants, dès qu'il s'agit d'aborder les problèmes de réception du spectacle cinématographique (voir Branigan 1989 & 1992, et Bordwell 1989).

(2) Pour illustrer cette question de la réévaluation des informations que le spectateur a d'abord mal interprétées ou bien qu'il avait collectées au sein d'un "tas" sans penser qu'elles étaient reliées à la "chaîne convergente" du récit, E. Branigan (1992: 200) donne l'exemple de ce geste anodin et mystérieux d'un personnage de Bande à part qui tire un morceau de viande du réfrigérateur; ce geste ne sera relié que bien plus tard, lorsque le tigre apparaîtra. La réévaluation prend parfois, semble-t-il, des allures de "réenregistrement": dans le cas d'une information obtenue par le canal auditif, A.S. Bregman (1990: 184) pense que le cerveau corrige non seulement le concept abstrait qu'a fait naître l'événement, mais aussi l'enregistrement perceptif lui-même ("the raw auditory record"). J.D. Anderson (1993: 38) suit également ce raisonnement.

(3) Extrêmement improbable, mais pas exclu, même dans un film narratif classique: sur le modèle du personnage d'ex-inspecteur déchu interprété par Yves Montand dans *Le cercle rouge*, en proie à des hallucinations (les "habitants du placard", dit-il, tarentules, scorpions...etc) qui apparaissent sans trucage dans le profilmique, on peut imaginer notre héros assailli de perceptions auditives imaginaires l'empêchant d'exercer son occupation de cambrioleur.

(4) Une branche encore embryonnaire de la recherche cognitive essaie d'aborder avec rigueur le problème des associations synesthésiques - c'est-à-dire, dans le domaine audio-visuel, non plus le lien entre données de l'écran et informations, comme je viens de le faire, mais le lien entre données et émotions. Aux interrogations empiriques de Francis Miroglio (qui collabora avec Mirò à la fin des années soixante à propos de la notion de densité, définie comme "le nombre d'événements visuels ou auditifs qui se produisent dans un espace ou une durée, pris comme référence" - par exemple 1 seconde ou 1 cm², dit J.Y. Bosseur 1992: 26), des chercheurs comme Manfred Clynes répondent par des tests et des protocoles expérimentaux.

POUR EN SAVOIR PLUS

ANDERSON, Joseph D. : "Sound and image together : cross-modal confirmation", *Wide Angle* vol 15 n°1 : "Sound in cinema", Ohio University School of film, janvier 1993, pp.30-43.

BONNET, Claude : "Avant-propos" et "La perception visuelle des formes", *Traité de psychologie cognitive, tome 1*, dir. par Cl. Bonnet, Dunod (Bordas), Paris 1989, respectivement pp.XI-XII et pp.1-82.

BORDWELL, David : "A case for cognitivism", *Iris* n°9, printemps 1989, pp.11-40.

BOSSEUR, Jean-Yves : *Le sonore et le visuel, intersections musique/arts plastiques aujourd'hui*, Dis Voir, Paris 1992.

BRANIGAN, Edward : "Sound and epistemology in film", *Journal of aesthetics and art criticism* vol.47, New York, automne 1989, pp.311-324.

BRANIGAN, Edward : *Narrative comprehension and film*, Routledge, Londres & New York 1992.

BREGMAN, Albert S. : *Auditory scene analysis, the perceptual organisation of sound*, Massachusetts Institute of Technology Press, Londres 1990.

CLYNES, Manfred : *Sentics : the touch of emotion*, Doubleday, New York 1977.

CLYNES, Manfred, avec James R. EVANS : *Rhythm in psychological, linguistic and musical processes*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield 1986.

FANO, Michel, avec Christian CAVE et Richard RAGOT : *Recherche sur la perception simultanée audio-visuelle*, CNRS-Ministère de la culture, avril 1989.

FAUCONNIER, Gilles : "Subdivision cognitive", *Communications* n°53 : "Sémantique cognitive", dir. par Claude Vandeloise, Le Seuil, Paris 1991, pp. 229-248.

JACKENDOFF, Ray : *Semantics and Cognition*, Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge 1986 (1ère éd. 1983).

MARTIN, Robert : *Pour une logique du sens*, PUF, Paris 1983.

RASTIER, François : *Sémantique interprétative*, PUF, Paris 1987.

TIBERGHIEU, Guy : "Modèles de l'activité cognitive", *Psychologie cognitive: modèles et méthodes*, par J.P. Caverni, Cl. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien, Presses Univ. de Grenoble 1988.

l'hypothèse 1 : le spectateur peut concevoir deux mondes possibles définis chacun par un événement survenant à T+2, soit H s'enfuit, soit H poursuit sa tâche, les deux ayant des probabilités d'occurrence égales à ce stade du récit.

Compréhension (présent de t/T), hypothèse 2: /U(S) : H i BP/ ss.

C'est l'auricularisation interne : le spectateur a choisi de placer BP dans le seul esprit de H. Mais dans la première séquence d'un film classique, cette voie ne peut être raisonnablement suivie

Les mécanismes de régulation de la démocratie et la crise de la *représentation*

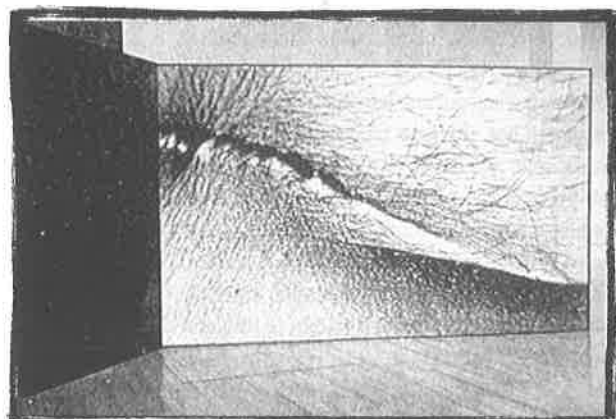
Mise en scène télévisuelle de l'espace public et valeurs de la réalité

L'espace public est aujourd'hui fortement façonné par la télévision, dont la façon de saisir et de relayer la réalité pose de véritables questions. Alors même que la télévision revendique sa légitimité, la relation qu'elle entretient avec le téléspectateur se construit dans un rapport de défiance.

Dans un premier temps, Jean-François Diana examine avec précaution la scène politique, théâtre où se jouent les grandes représentations sociales, et où sont décidées des orientations que doit prendre une communauté. Investi par les médias de masse, le champ politique semble le révélateur de ce qu'on nomme aujourd'hui "la crise de la représentation".

Dans un second temps, il tente d'observer le rôle de la télévision dans la structuration d'une démocratie bourgeoise. Enfin, sa conclusion s'intéresse plus particulièrement au rôle du public, acteur des dysfonctionnements inhérents à tout système complexe.

A n'en pas douter, notre monde en est un.



Qui le premier a affirmé que la presse alimente la conversation, que la conversation façonne l'opinion et que l'opinion déclenche l'action ?». Inspirée par G. Tarde [1901, (1987)], la remarque d'E. Katz (1993 ; p. 265-274) rappelle avec insistance l'origine complexe des relations qui régissent l'accord fragile entre les médias de masse et leur public.

Toute situation de communication médiatique place en regard des instances (de production et de réception) amenées à réagir mutuellement en fonction du positionnement que chacune fait adopter à l'autre. Cette hypothèse quelque peu déterministe souligne l'instauration d'un dialogue, en d'autres termes, d'un échange constant entre l'institution médiatique et le récepteur régi par des stratégies spécifiques. Cela incite dès lors à considérer la société moderne comme un système dynamique structuré par des pressions conflictuelles agissant sur l'espace public. Cet espace est, de nos jours, façonné majoritairement par la télévision, norme médiatique dont les discours sont légitimés par une couverture sociale très importante. L'influence qu'elle exerce sur l'opinion est donc à prendre en considération. En outre, la télévision constitue la principale expérience du public au monde environnant. Plus de 98 % des foyers semblent en effet fédérés par ce lien métaphorique, vecteur de

connaissances et de divertissements mais surtout « miroir équivoque » (L. Quééré) d'une communauté inquiète de sa propre existence. Il ne s'agit pas ici de dresser un bilan crépusculaire de la télévision, mais davantage de porter une réflexion sur les potentiels qu'elle offre en termes d'appropriation et de production de sens. Comment la pratique quotidienne de la télévision peut-elle se prolonger en usages sociaux ? Cette question dont on pressent en filigrane une réponse possible a l'intérêt de reconnaître la place déterminante que l'institution médiatique s'est creusée dans la société.

Si d'après D. Wolton et J.L. Missika, la télévision s'est imposée comme « l'objet le plus démocratique de la démocratie » (1985 ; p. 310), elle semble parfois poser problème dans sa façon de saisir la réalité, d'une part, et de relayer la vérité, d'autre part. Il s'agit là d'une situation paradoxale indiquant qu'elle revendique une légitimité d'être en fédérant une large audience tout en subissant des regards critiques voire sévères (double-bind). Sans parler directement d'altération des faits, des événements récents (Roumanie, Golfe, Somalie,...) ont montré que le sens de la réalité résulte avant tout d'un accord de circonstances entre l'institution télévisuelle et la disposition du moment du public. A cet égard, le téléspectateur collaborateur de sens - et non indolent comme il est tenté de le présenter caricaturalement - semble s'imposer comme une figure susceptible de libérer une signification possible et d'asseoir une forme d'appropriation

emprunte de subjectivité. Toutefois, il apparaît important de tempérer la probable émancipation du téléspectateur ordinaire par rapport au monde représenté télévisuellement. Un décalage entre émetteur et récepteur(s) s'est produit et s'est installé comme une habitude d'agissement. Le traitement télévisuel des événements cités supra tend à présent à fragiliser cette relation déséquilibrée. Pourtant la communication médiatique ne s'est pas rompue mais se construit de nos jours sur un sentiment de défiance.

Déclinée en trois mouvements, notre approche prend explicitement appui sur trois études (E. Neveu, P. Lecomte, 1993 et L. Allard, 1994) à partir desquelles nous nous proposons d'effectuer une lecture raisonnée.

La crise de la représentation

Entre rumeur et tumulte
Un éminent spécialiste de la greffe déclara que « la bonne santé est le silence des organes ». Un tel diagnostic ne peut effectivement s'appliquer au fonctionnement de notre société. En effet, dès 1990, une étude de la SFPRES portant sur l'avis de l'opinion sur la politique avance le thème de la "crise de la représentation". Basée sur un consensus fragile et de circonstances, notre société tend à révéler au moindre accroc les symptômes d'un désordre d'où émergent bruyamment ses modes opératoires. E. Neveu

accuse, à ce titre, l'utilisation massive de sondages en France qui tend, sinon à écarter les élus et autres observateurs éclairés (journalistes, experts,...) du débat, du moins à les minimiser dans leur fonction sociale. C'est en ce sens qu'on peut expliquer la téléprésence de la figure stéréotypée de l'intellectuel (1). Ce dernier est l'homme de la bonne parole intarissable et s'adapte à tous types de situation.(2)

Concentrés sur la notion de proximité, les dispositifs télévisuels entretiennent la confusion des genres. L'information se spectacularise (malgré les témoignages, la guerre chirurgicale symbolise encore le conflit du Golfe et on retient les écrans verdâtres d'un jeu vidéo) et le spectacle "se frotte" à vie (le reality-show, par exemple).. Par ailleurs, le rapport illusoirement direct favorisé par les procédés d'interactivité (minitel, fax, téléphone,...), qui caractérise la télévision d'aujourd'hui, participe à l'effacement progressif des instances intermédiaires entre le public et le monde, et place l'acte de réception sur les registres de l'affect et de l'immédiateté. La proximité espérée confine au rapport fusionnel entre l'espace médiatique et l'espace quotidien. Le téléspectateur "colle à l'image" dirait R. Barthes. P. Lecomte remarque que le discours médiatique procède à un glissement de la rhétorique de mobilisation à l'esthétique de séduction. « Le media télévisuel tend à ouvrir plus largement la «sphère sacrée» traditionnellement préservée sur «l'espace profane» de la vie sociale» (1993 ; p. 63). La redistribution des espaces tend à annoncer l'émergence d'un état de crise.

les symptômes apparents de la crise

La télévision s'est imposée radicalement comme une institution créatrice de normes, tant dans le champ social et culturel que politique. Sur ce dernier point, E. Neveu observe que « les politiciens trop habiles avec les médias le [paient] tôt ou tard ». Il insiste, d'une part, sur une forme d'archaïsme entre les différentes formations partisans et la société civile où il apparaît que «la société a évolué plus vite que les organisations censées être les médiatrices de son rapport à la politique», et d'autre part, sur la présence massive des institutions médiatiques qui favorisent un élan de dépréciation de la part du public, repu des apparitions fréquentes des "leaders d'opinion". En outre, et comme nous le notions en amont, la téléprésence s'inscrit uniquement sur le registre de la séduction et nivelle les quelques différences entre les grandes entreprises politiques (disparition du clivage droite/gauche), d'où, selon l'auteur, l'émergence de familles plus marginales (3). L'intrusion du vecteur télévisuel dans le champ politique s'impose ses contraintes institutionnelles et techniques. En effet, la puissance de la norme médiatique tend à redéfinir les lignes de force entre les différents organes de pouvoir voire à les

ériger. A cet effet, la scène spectaculaire de la télévision adopte la figure d'une agora dans laquelle se cristallise une idée reçue de la démocratie. La multiplication de débats et d'autres procédés de prise de parole ordinaire consolident ce sentiment.

démocratie et médias de masse les valeurs de la réalité

P. Virilio (1987) présente la communication télévisuelle de masse comme une révolution culturelle et technique à "haute vitesse" incompatible avec le fonctionnement de la démocratie devant laquelle il est difficile d'avoir du recul. Toute autre est la position de D. Wolton qui parle d'un facteur essentiel de la démocratisation des sociétés contemporaines avec la participation métaphorique des citoyens à la vie politique (référendum, votes, interactivité,...) : « Qui en dehors des médias de masse, au premier rang desquels la télévision, peut assurer cette égalité indispensable à l'exercice de la démocratie ? La télévision n'est pas un frein à la démocratie, mais au contraire une condition de son exercice » écrit-il dans *Le Monde* du 1er février 1992. Quelque soit le point de vue privilégié, il semble que dans l'effort de lecture subsiste la difficulté de se positionner radicalement par rapport au monde représenté, voire de se trouver en situation de blocage (encore le double-bind !). En effet, les contraintes du média télévisuel favorisent une vision globalisante qui nivelle artificiellement l'hétérogénéité du monde réel. Sans doute, est-il nécessaire qu'à ce premier regard automatique se superpose un second regard plus attentif orienté par la connaissance du langage audiovisuel (4). La constatation de la naturelle complexité de la société permet de distinguer, à la suite de P. Watzlawick, l'activité communicationnelle, l'activité instrumentale et l'activité stratégique. Comme le signale P. Lecomte (1993), l'ensemble de ces activités prétendent à l'élaboration d'un monde commun par la collectivité. En d'autres termes, l'appréhension de la réalité passe par la mise en commun de l'expérience humaine, l'activation des mécanismes d'interactions sociales, la mobilisation de signes qui véhiculent les messages et les différentes façons de "faire signe" dans les relations sociales. La communication télévisuelle vise évidemment à englober l'ensemble de ces paramètres. Malgré l'audience planétaire que permet les réseaux satellites, il apparaît toutefois problématique d'aspirer à une réalité universelle. « Toute expérience humaine, ou plus généralement toute réalité sociale, est donc investie de signification ou «codée» par la collectivité où elle s'actualise » (P. Lecomte, 1993; p. 15) ; il ajoute que le sens de toute réalité est variable non seulement d'une société à une autre mais également d'un groupe ou d'un individu à l'autre dans la même société (ibid ; p 16).

construction de la réalité

Si la force de la réalité dépend fortement de la situation qui la voit naître (Diana, 1996 ; pp.109-119), cette même situation peut actualiser ou plus simplement produire les germes d'une réalité potentielle. Ce dernier aspect relève de la notion de rumeur au sujet de laquelle, D. Bougnoux écrit qu'elle « tend par la reproduction de son énonciation à créer la vérité de son énoncé, en un processus d'auto-validation par propagation, induisant ainsi une réalité qui, de purement subjective puisqu'imaginaire initialement, peut devenir ultérieurement objective » (1991). A l'exemple de ce que I. Ramonet a appelé médias-mensonges (5), les faits médiatisés quotidiennement nous montrent que la relation de communication tend à la surévaluation de la spectacularisation, c'est-à-dire, à une mise en place événementielle en décalage avec la teneur réelle du contenu de l'événement même. Une attitude virilisque nous amènerait à penser que la réalité est créée par la puissance de l'éclairage qu'on lui octroie (6).

Le contexte actuel, basé sur le concept d'économie-monde, est sans aucun doute responsable de la façon dont s'accomplit la communication médiatique à travers la planète. En effet, l'approche capitaliste entraîne un déséquilibre des flux d'information et des produits culturels entre pays différemment développés, et, selon A. et M. Mattelard, favorise le « développement du sous-développement » dans de nombreuses régions du monde (1995 ; p. 65). Les auteurs avancent par ailleurs que l'inégalité du monde a pour centre nerveux les Etats-Unis, créatrices de normes universelles. Les NTIC (7) ont de ce fait participé à l'extension des valeurs véhiculées par l'activité hégémonique et globalisante des Etats-Unis : les marchandises dites culturelles se réalisent en termes de profit et d'extension et deviennent, par la même, des réalités. Notons que 65% de l'ensemble des communications mondiales prennent leur source dans cette société. « Les grands réseaux d'information et de communication avec leur flux «invisible», «immatériels», forment des «territoires abstraits qui échappent aux vieilles territorialités » (A. et M. Mattelard, 1995 ; p. 96). Le foyer technétronique (collusion de l'informatique, des télécommunications et de la télévision) met en perspective l'aspect stratégique et puissant des NTIC. Il revient que la relation de communication surdétermine le sens de la réalité, à laquelle il faut associer l'aisance de circulation, de propagation. Le contenu (énoncé, information) est par conséquent renvoyé au second plan. Le média télévisuel collabore donc à l'effet de réalité jusqu'à parfois l'ériger.

de la trace au symbole

Selon P. Lecomte (1993), l'approche triadique de la communication sociale - le contenu du message (objet), la dynamique des interactions

(support) et le langage des signes (véhicule) - permet de constater que dans l'histoire des sociétés, la communication humaine progresse de l'indiciel à l'iconique, puis de l'iconique au symbolique. Cette évolution marque non seulement la distinction nette entre l'objet (la réalité) et sa représentation (composée de signes) mais surtout réalise une coupure sémiotique (D. Bougnoux). En effet, l'indice présente une trace de réalité, l'icône figure la réalité en modulant les effets de ressemblance, enfin le symbole s'impose par l'arbitraire.

En s'adressant uniquement à l'imaginaire et à l'affectif, la télévision atteint le degré symbolique et tend à supprimer la distance entre le réel et sa saisie. En l'espèce, la norme médiatique exporte massivement des modèles de comportements destinés à investir le champ social. En outre, la représentation télévisée de la réalité s'adresse à chacun sans discrimination sociale, culturelle et idéologique. Ainsi, les stades successifs à la reconstruction d'une réalité impliquent des transformations inhérentes aux contraintes techniques de la relation de communication. Par exemple, pour une source commune, la réalité véhiculée par la presse écrite se distingue de la réalité véhiculée par la télévision. Force est de constater que la nature de l'image se rapproche du leurre et du simulacre (certains cas confinent même à la falsification : le charnier roumain...). Cet aspect influe de façon déterminante sur l'orientation symbolique des significations.

En amont, nous avons avancé que le langage audiovisuel épure le réel de son essence complexe. Les contraintes techniques l'amènent simplement à montrer l'authenticité plus que le réel selon les repères hic et nunc (ici et maintenant). La

construction de la réalité revient à harmoniser des images hétérogènes (polysémie) en direct et en mouvement à un public imprévisible dont le regard s'investit davantage dans la fascination du flux d'images plutôt que sur leur contenu. De plus, l'image télévisuelle impose avant tout ses caractères immédiats, sensationnels et ne parvient pas à rendre nette la coupure sémiotique entre les choses et les signes. Le monde est ainsi réduit à son apparence visible (le « ce qui n'a pas d'image n'existe pas » de I. Ramonet) et son image se prend pour le monde dans sa totalité sans médiation. Le spectacle télévisuel « qui se donne à voir, et qui suppose une distance entre le spectateur et la scène, nous inclut dans la scène même et nous pousse à croire en cette inclusion... la distance géographique et les intermédiaires technologiques [au rang desquels on peut citer tous les procédés d'interactivité] [...] offrent le visage d'une spontanéité naturelle » (L. Sfez, 1991). Les nouvelles images numériques, hautement symboliques, proposent de placer le spectateur potentiel en "totale immersion".

La réception des médias de masse

Contrairement à l'approche sociologique de T. Parsons (1955), on a vu que le contexte influence le contenu présumé de l'action sous la pression des acteurs-producteurs-récepteurs. Aussi, en s'appuyant sur la pensée de l'ethnométhodologue A. V. Cicourel, A. et M. Mattelard peuvent-ils écrire « le destinataire est réhabilité dans sa capacité à produire du sens, de développer des procédures d'interprétation » (1995 ; p.77).

La réception des médias de masse revendique un certain rapport au monde et dans un même temps s'actualise par des usages sociaux. J.Habermas définit

les différents rapports au monde en termes d'objectivité (le vrai, la vérité), d'interactions sociales (la justesse) et d'expressivité (la sincérité et l'authenticité).

A cet endroit, nous proposons de prendre connaissance de trois courants importants :

- « Cultural studies » et « Etudes féminines » du centre de Birmingham portant sur l'analyse des interactions au sein de la famille autour du petit écran dans le contexte naturel de réception de la télévision.

- « Uses & gratifications » (satisfactions des usagers) étudient l'audience et la réception.

- les sciences cognitives, dérivées de la cybernétique, étudient l'acte de connaître (F.J. Varela, 1989).

Au carrefour de ces différents courants, notre propos s'attache à retenir l'ouverture des textes de culture de masse. Comme le souligne L. Allard (1994), il s'agit de préciser le cadre conceptuel d'une esthétique de la culture de masse, c'est-à-dire, d'affirmer l'action créatrice du public ordinaire dans le processus de signification. En d'autres termes, il est important de s'arrêter au concept d'appropriation, c'est-à-dire au « moment où les potentiels sémantiques des œuvres viennent nourrir nos interprétations du monde » (P. Ricœur, 1985).

La réception, saisie comme un dialogue, « se fait en fonction d'attentes préalables sédiments » (L. Allard; ibid. p. 69). Ce sont ces attentes que le média télévisuel s'applique parfois à contrarier (émergence de la crise), parfois à confirmer (audience légitimée).

l'ère du soupçon

Nous avons tenté de démontrer que la crise de la représentation est due tant aux « effets de sursymbolisation » (E. Neveu, ; p. 14-15), qu'à l'effacement progressif de médiations susceptibles

POUR EN SAVOIR PLUS

ALLARD L., « Dire la réception : culture de masse, expérience esthétique et communication », *Réseaux*, n°68, CNET, 1994.

AUSTIN, J.L., (1962), 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

BOUGNOUX, Daniel, 1991, *La Communication par la bande*, Paris, La Découverte

DIANA J.F., 1996, « Les valeurs du réel à la télévision », *Champs Visuels*, n°1 : « Réalités de l'image. Images de la réalité », Paris, L'Harmattan, mars 1996, pp. 99-106.

LECOMTE, P., 1993, *Communication, Télévision et Démocratie*, Passerelles, P.U.L.

MATTELARD, A. et M., 1995, *Histoire des théories de la Communication*, Paris, La Découverte.

MIEGE, B., *La Pensée communicationnelle*, P.U.G., 1995.

NEVEU, E., « La dynamique des médias dans la construction sociale de la « crise de la représentation » », *Aquarium, CRAP-Rennes*, pp. 5-23.

PARSONS, T., (1937), 1955, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon.

QUERE, L., 1982, *Les Miroirs équivoques*, Paris, Aubier.

SFEZ, L., 1991, *La Communication*, Paris, P.U.F.

SORLIN, P., 1995, « Vérité-contre ou les deux versants de l'image », *La Vérité à construire*, Paris, L'Harmattan.

RICŒUR, P., 1985, *Temps et récit III*, Paris, Seuil.

VARELA, F.J., 1989, *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil.

VIRILIO, P., 1987, « Le reste du temps », *Corps Ecrits*, n°24 : « La Vitesse », P.U.F.

VIRILIO, P., 1988, *La Machine de vision*, Paris, Galilée.

WALLERSTEIN, (1983), 1990, *Le Capitalisme historique*, Paris, La Découverte.

WATZLAWICK, P., (1976), 1978, *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil.

de vectoriser une communication. En outre, le média télévisuel est victime de son évidence, de son immédiateté. Il semble par trop transparent pour prétendre à une honnêteté totale. Ainsi que l'écrit P. Sorlin : « Alors qu'elle semble le plus franc, le plus transparent des médias, la télévision donne facilement prise au soupçon, il suffit d'une hésitation, d'un décalage même restreint pour que le doute, s'attaquant à l'image, récuse terme à terme tout le message télévisuel » (1995 ; p. 89).

Un fait marquant a reconsidéré le rôle de la télévision aux yeux de l'opinion : avec l'affaire Dutroux, la Belgique a recouvré conscience collective. Les diffusions en direct des débats de la commission parlementaire sont massivement suivies et ont permis à la télévision de ne plus être « assimilées à ces institutions qui étaient l'objet d'un rejet massif » comme l'a indiqué M. Konen, directeur de l'information à la RTBF dans le Monde du 19-20 janvier 1997. A la manière dont l'écrit D. Bougnoux, « dans les affaires humaines, le réel est moins un état qu'un flux, une force ou une dynamique » (1991). Ce à quoi P. Virilio pourrait ajouter « la question de la réalité deviendrait alors celle du TRAJET de l'intervalle lumière, et non plus tellement celle de l'OBJET et des intervalles d'espaces-temps [...] le trajet prend le pas sur l'objet » (1988 ; pp. 154-155).

■ Jean-François Diana
Université de Metz
Centre de Recherche sur les Médias
(C.R.E.M.)

1. Le conflit actuel entre D. Schneidermann (Le Monde, Arrêt sur image sur La Cinq) et P. Bourdieu est intéressant à observer à ce sujet.

2. P. Sollers et C. Miller investissent avec aisance l'espace télévisuel.

3. A cet effet, on peut se demander si L. Jospin chantant *Le Temps des Cerises* chez P. Sébastien a été d'une grande efficacité électorale. De Laguille à Le Pen (dernièrement), l'ensemble de la classe politique s'est prêté à certains dispositifs (variétés, jeux,...).

4. L'environnement audiovisuel est investi quotidiennement par les enfants et les adolescents. Il s'agit donc d'un terrain non vierge à "déblayer" lors d'échanges pédagogiques. Il n'est pas besoin ici d'insister sur l'importance de l'analyse des médias de masse (télévision, publicité, cinéma,...) au niveau du secondaire.

5. Voir le dossier du Monde Diplomatique consacré au sujet.

6. Un grand journaliste du 20h00 a évoqué la difficulté que lui posait la hiérarchisation de l'information. Pour lui, deux événements forts couraient le risque de la banalisation.

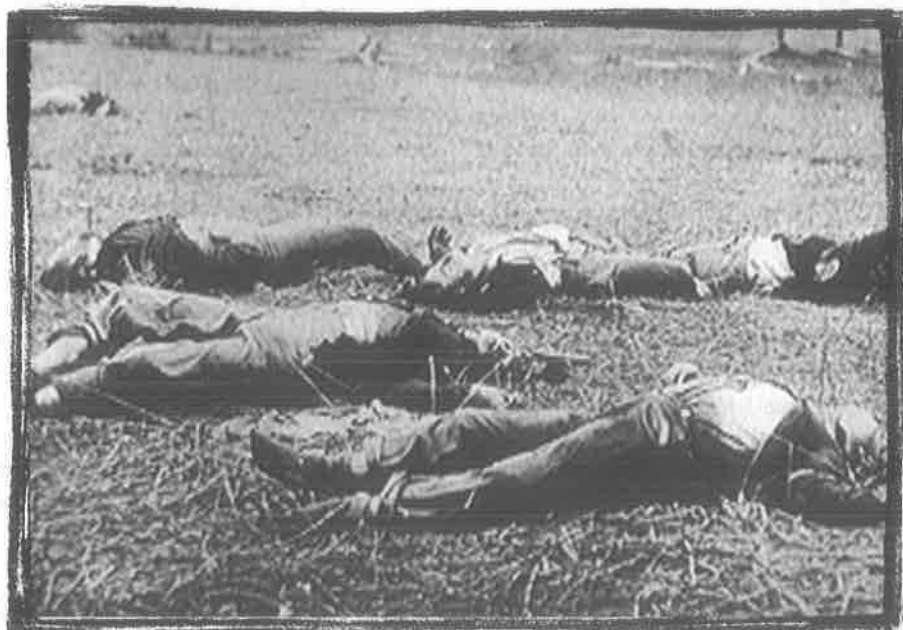
7. Nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication.

Plasticienne et photographe, Evelyne Coutas propose ici une histoire du regard et de la représentation. Après avoir rappelé comment s'articulent image, ressemblance et représentation à travers différentes logiques de l'image, elle montre comment, dans la photographie, différentes logiques de l'image coexistent.

D'abord outil de la ressemblance, chargée de faire exister le monde, la photographie amplifie l'autonomisation de la peinture.

Aujourd'hui, la photographie occupe un nouveau territoire dégagée de ses anciennes valeurs d'usage, elle a conquis sa liberté en devenant un matériau plastique à part entière.

photographie et espaces de représentation



Timothy O'Sullivan - Guerre de Sécession - Harvest of death

En 1898, le chevalier Secondo Pia révèle, par inversion photographique, l'image rendue lisible de la face et du corps du Christ censée s'être imprimée de manière indélébile dans la pièce de drap connue sous le nom de Suaire de Turin. Vers 1555, le peintre des Retables avait peint ce même visage vu "ni par les yeux du corps, ni par les yeux de l'âme" (1) par Thérèse d'Avila. Dans les années 10, Malévitch envisage l'espace projectif du spectateur : le "carré blanc sur fond blanc" ne serait pas autre chose qu'un écran sensible à la lumière du regard de celui qui voit. (2) 1826 : Nicéphore Niepce fixe son point de vue d'après nature des Toits de St Loup. L'image condense dit-on 8 heures d'un espace lumière modifié par le temps, que tel, nous

n'aurions jamais vu. Nancy Burson réalise en 1990 ses premiers portraits virtuels : visages à l'image de modèles qui n'ont, visuellement, jamais existé.

Avec ces quelques exemples, nous voici pris dans un jeu d'ambivalences mettant en cause une même notion : celle de représentation, qui engage l'idée de modèle et de regardeur, de visible et de lisible, de sensible et d'intelligible, de vérité et de croyance, de présence et d'analogie. Le Suaire en appelle à la nature contenante de l'image et à l'inscription automatique comme dispositif technique minimal et première forme mythique de photographie.

"Ecce Homo" et les "portraits" de Nancy Burson nous renvoient chacun à leur manière à l'idée de modèle comme organe de représentation. Que l'image puisse témoigner d'autre chose que d'un

sujet tangible pose un autre problème : quelle pourrait être la définition de l'image si ce n'est, en dehors de ce qu'implique la "ressemblance", un ordre de passage, une relation entre le pôle premier du réel et celui d'arrivée d'une certaine réalité ? Comment donc envisager la représentation ? Est-elle une notion absolue ou engage-t-elle un certain rapport au réel, lui-même fonction d'un certain état du monde et de la pensée ? Mais justement, peut-on présupposer le réel comme un explorable invariant ou à l'inverse l'envisager seulement comme une forme de résistance dont dépendrait la réalité de l'image ?

bref parcours dans les logiques de l'image

Ces problèmes génériques illustrent la nature complexe et relative de toute expérience d'image. S'agissant ici de mettre en question l'histoire de la représentation, on envisagera d'interroger l'image en tenant compte de ses différentes postures sociales. Parler en effet du rapport des images à l'image "d'aujourd'hui" suppose que celle-ci a pu, à certains moments, changer de statut. Nous retiendrons l'idée des trois étapes défendue par Baudrillard : l'image métamorphose archaïque signalée par le rôle déterminant du surnaturel et du sacré ; l'image métaphore marquant le passage à l'ère esthétique ; l'image métastase enfin, liée au visuel et ses nouvelles références : prolifération, vitesse, implication dans un réseau économique. Ces trois moments accompagnent chacun une certaine logique de l'image. Ce qui, à travers l'icône du VI^{ème} siècle, se représente, est l'énergie (invisible) dont l'icône serait chargée : la réelle présence de Dieu dans sa représentation. Paradoxalement, c'est la rupture avec cette vocation de contenance de l'image qui, après le Concile de Nicée, aboutira à la conception de la représentation telle que nous l'envisageons couramment aujourd'hui : vidée de toute présence, l'image ne remplit plus son rôle de médiation et tend à se développer sur le seul mode de la Ressemblance. "Tu as vu l'image de ma ressemblance, mais je ne te permets pas de voir ma ressemblance elle-même". (Talmud de Babylone)

Image, ressemblance, représentation : encore un écart. Le problème est : n'entretenons-nous plus aucun lien archaïque avec l'image, sommes-nous débarrassés du pouvoir de l'image, en terme de présence, de contenance, de transformation (3) ?

Le portrait des époux Arnolfini inaugure en Occident un nouveau moment théorique où art et artiste se construisent sur un regard esthétique prenant pour nouvelle référence le Réel immédiat. Glissement dans le sens de la représentation : l'image se subordonne à l'expérience de l'homme nouveau, pensant, voyant. L'autoportrait de Van Eyck reflété par le miroir concave, sa signature, la datation, l'épithète, tout est là



Portrait de Balzac - Nadar, daguerréotype

pour entretenir l'idée de l'humain dans le tableau. La Renaissance ordonne un nouveau rapport à la ressemblance. Problème : pourquoi ce modèle fonctionnel est-il devenu le plus évident, pourquoi notre expérience de l'image ne fait-elle intervenir qu'un seul type de lien, celui de la ressemblance ? Lorsque Marcel Duchamp assemble en 1913 son tabouret et sa roue de vélo, il met à nouveau à l'épreuve l'idée de la représentation, dans une mise en œuvre où la réalité devient une hypothèse d'image. En nous proposant du réel comme tel et rien que du réel, Marcel Duchamp fait bien plus que Picasso un an auparavant (4) : plus de picturalité, le réel et lui seul fait image. Ultime transition : l'image vaut moins par ce qu'elle représente du monde que par ce qu'elle emprunte à celui-ci.

Problème : dans cette annexion radicale de la réalité par l'image, dans cette absolue simultanéité dans l'espace et dans le temps de l'un et l'autre, la nécessité de représentation existe-t-elle encore ? Ce qui revient à poser la question : quelle est dans un tel contexte la place de la mémoire ? Ce qui frappe dans ce bref parcours dans les logiques de l'image, est leur échelonnement a priori rectiligne, ce qui semble admettre une forme d'évolution linéaire du sens même de la représentation : présence archaïque jusqu'à la Renaissance, puis représentation esthétique, enfin logique du visuel au XX^{ème} siècle. Ceci appelle aussitôt une réserve : aucune histoire ne peut se résumer en terme de linéarité, pas plus d'ailleurs qu'en termes exclusifs de ruptures. Toute histoire est affaire de seuils et d'écarts, de transitions et de passages, d'avancées et de rétrogradations successives. L'aspect "représentatif" de l'image recouvre un certain nombre de notions à manier avec précaution (réel, médium, modèle, spectateur) et signale des pistes

divergentes, selon qu'on la considère du point de vue de sa fabrication ou des rapports qu'elle entretient avec celui qui la regarde. Il n'y a pas d'évidence de la représentation.

Revenons à la définition première de l'image, une médiation, et considérons la "représentation" au sens extensif : la conversion visuelle de quelque chose en quelque chose d'autre. Mon hypothèse sera que les différentes logiques de l'image se doivent l'une à l'autre et peuvent opérer sur elles des transferts et des phénomènes de substitution. La présence n'est pas le contraire de la télé-présentation, pas plus que le virtuel ne constitue l'ultime avatar de l'aventure esthétique. Dans ces espaces a priori différenciés, l'image répand un certain nombre de déplacements et répond à des impératifs en fonction d'un contexte donné et d'un moment donné.

Je prendrai pour exemple la photographie. Parce que la photographie est une image d'hier, parce que la photographie est une image d'aujourd'hui ; parce que la photographie est une image profondément habitable et habitée ; parce qu'elle met en jeu les différentes logiques de l'image ; parce que sa présence dans le champ artistique, aussi bien que dans le monde de la communication, est indéniable, il semble qu'elle puisse permettre de cerner notre réflexion autour de l'image et de la représentation.

au XIX^{ème} siècle: nouveaux concepts de l'œuvre d'art et entrée dans le visuel

Les années décisives de la fin du XIX^{ème} siècle vont entraîner de profondes modifications d'ordre social et acheminer de nouvelles valeurs, conséquences directes de la Révolution Française. Ces nouveaux repères que sont l'apprentissage de la liberté, les progrès technologiques, les découvertes scientifiques ont pour principales conséquences la remise en cause du principe de réalité qui depuis la Renaissance servait de base à la maîtrise du monde par l'homme. Dans cette période de doute, la domination absolue du réel cède la place à une autre nécessité : l'accomplissement de soi, par soi.

En peinture, la conscience d'un monde nouveau dominé par la vitesse se conjugue à l'expérience personnelle du peintre qui trouve en lui-même sa propre réalité.

Une progressive autonomisation des moyens de la peinture s'organise parallèlement à l'affirmation d'un peintre libre, pensant, hors les murs de l'atelier.

Dès 1819, Géricault illustre la nouvelle conscience spatio-temporelle qui assigne à l'art l'impulsion d'un engagement vers la vie. Son Radeau de la Méduse relève du principe de la vision instantanée et du message publicitaire. La "machine de vision" (5) se met en route.

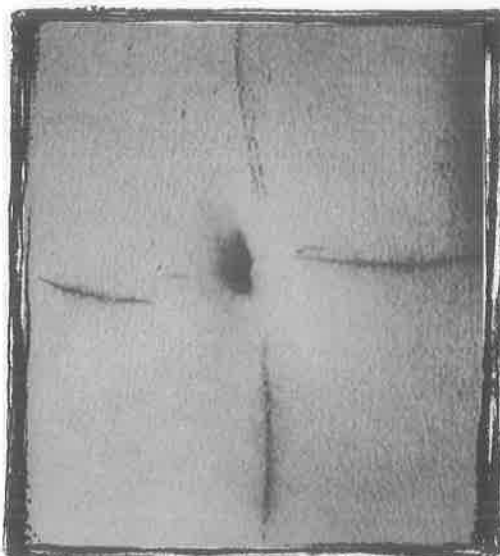
A travers la personnalité dominante de Monet, la peinture cristallise les nouvelles intuitions et

les expériences conduites précédemment, notamment autour du paysage. L'expérimentation personnelle du temps par la lumière mêlée à l'influence positive du Japon jette les bases d'un système pictural autonome mis au service de l'engagement personnel. Lorsque Monet nous dit "je ne peins pas ce que je vois mais ce que je sens", on mesure ce qui sépare la notion de représentation telle que l'a ordonnée la peinture classique, de celle qui conduira deux décennies plus tard au principe de nécessité intérieure. Ambivalence, donc, de la peinture en ce XIX^{ème} siècle qui identifie le visuel (David, Delacroix, Géricault) dans les modalités de mise en œuvre ou le choix des sujets, et développe parallèlement une réalité proprement picturale interdépendante de la perception individuelle de l'artiste (Monet, plus tard Kandinsky, Klee).

quel usage pour la photographie au XIX^{ème} siècle ?

C'est dans ce contexte qu'apparaît officiellement la photographie. Il nous faudra évoquer l'idée d'une photographie mise en latence et de son "invention" sous l'action d'une brusque pression sociale. Rappelons que les principes physiques et chimiques sont connus, observés, expérimentés depuis fort longtemps (la camera obscura en Chine au IV^{ème} siècle avant Jésus-Christ, la modification des corps par la lumière à partir du X^{ème} siècle). On peut opérer le constat suivant : s'il y a eu "invention" de la photographie, c'est sous la forme d'un vaste projet social, en réponse aux deux impératifs dictés par la classe montante : inventorier le monde (son monde), se donner l'image de sa propre ascension (son image). Ainsi voit-on comment la photographie est immédiatement normée pour répondre à un rêve ancestral, reproduire la réalité, puis calée sur une toute nouvelle logique, l'entreprise industrielle. La photographie s'impose comme premier produit visuel (diffusion, communication, prolifération, implication économique, contrôle) dans une subordination absolue aux lois de la ressemblance, elle-même organisée par le pouvoir de la lumière. Du temps de la pose à l'instantané : la lumière fait voir, sa vitesse donne à voir. Seules quelques expérimentations en marge posent le problème de la réalité et de la relativité des apparences : *L'autoportrait en noyé* d'Hippolyte Bayard résume en son titre toute l'interrogation du réel et des moyens de représentation.

Dans ce contexte, la photographie va ainsi jouer un rôle d'amplificateur : en libérant l'art de ses fonctions d'usage (et en assumant désormais ces fonctions), elle va venir renforcer le travail d'autonomisation de la peinture. Dès lors, les recherches conduites par les peintres (Kandinsky, Klee, plus tard Duchamp) n'auront cesse de travailler la théorie, les concepts,



Gina Pan, *Action Psyché*, détail, 1974

substitués aux lois de la représentation.

Le portrait et le reportage (lorsque les conditions techniques le permettront) constitueront les voies royales de la photographie. L'industrie du portrait supplante très vite le travail de la miniature ; Ferton, O' Sullivan réalisent pendant les deux guerres ce que David, Géricault, Delacroix avaient entrepris dans le tableau. Les appréhensions de Ingres et quelques autres ("*la photographie, c'est extraordinaire mais il ne faut pas le dire*") peuvent être balayées : la photographie en aucun cas ne remplace la peinture. Mais c'est grâce à son ordre de ressemblance, que la peinture peut désormais représenter autrement.

la tentation magique

Facteur de progrès, de connaissance, de vérité, la photographie devient très vite le regard absolu. Instrument de lumière, elle va symboliquement "éclairer" le monde, l'indexer, le montrer : le faire exister. En ce sens, elle s'affirme comme pur produit visuel.

Parallèlement, elle va imposer, dans certains milieux, une relation bien particulière du spectateur à l'image. Ce rapport réciproque trouve son origine dans la spécificité génétique de la photographie : comment ne pas penser, dans le transfert de lumière dont il est ici question, que l'image ne contient pas une partie du corps des choses littéralement décollé et plaqué sur le support ? Rien ou presque ne distingue la photographie de l'image archaïque : la photographie est une forme moderne d'incarnation automatique.

Talbot le premier en appelle au contenu psychologique de la trace (6) : la photographie lit et transfère l'invisible, fait trace par décollement, imprégnation, transfert lumineux. Dérivée de divers fondements (physiognomonie

de Lavater, philosophie mystique de Swedenborg au XVIII^{ème} siècle), une fausse science de la trace et de la lumière se voit ainsi célébrée par nombre d'intellectuels. Balzac se distingue particulièrement avec sa théorie des spectres : l'acte photographique consiste en une opération de prélèvement direct du sujet. Réactualisation du mythe originare du double : la recomposition préside à la décomposition, l'ascension du double annonce la chute du corps réel. Il est clair que cette appréhension face à la manipulation daguerréotypique provient de la capacité de la photographie à capter autre chose que la seule apparence visuelle. Le développement d'une seconde photographie, mobilisant d'autres capacités de l'image (capacité notamment à inclure et contenir le sujet) va jouer précisément avec les mêmes

ingrédients constitutifs, mais en les intégrant différemment : la lumière qui fait voir peut opérer un transfert ; le pouvoir de révélation qui témoigne des apparences révèle parallèlement l'intériorité de l'être. Photographie post-mortem de Nadar, psychônes de Baraduc, optogrammes de Bourion (8), toutes ces tentatives, même les plus fantaisistes, renvoient à une même expérience (profane) de l'image originare : affaire de croyance, de pouvoir et de révélation, l'image comme présence et imprégnation. Au delà de tout syndrome de ressemblance, la photographie porte ici en elle sa propre caution.

la stratégie du Réel

Dès le début du XX^{ème} siècle, l'art va grandir dans l'autonomie. Ses nouveaux buts : l'utopie de la transformation, la volonté de changer l'idée de l'art et l'idée du monde au delà des anciennes conventions esthétiques et sociales.

Le nouveau espace d'intervention : la vie même.

Porteuses de l'héritage de Duchamp, Haussmann, Schwitters, les nouvelles attitudes sont marquées par un désir omniprésent de rentrer dans le réel, jusqu'à son annexion totale. "*L'art et la vie*" de Dada devient "*L'art est la vie*".

La première conséquence de l'ouverture de l'art à la vie est la nécessité d'une exploration systématique des limites du réel et le recours à des pratiques événementielles où objet, paysage, corps entrent dans le champ artistique de façon radicalement nouvelle en se prenant pour support et en se (re)représentant eux-mêmes. Fin de la dualité image / réel. Un certain nombre de fusions s'accomplissent : fusion artiste / image (Pollock), fusion image / spectateur (déjà avec Duchamp), fusion comportement artistique / vie de l'artiste (Beuys). La seconde conséquence de cette stratégie du réel est la quête obstinée de la trace à quoi une pratique de l'indice va structurellement et métaphoriquement pouvoir répondre. Les nombreuses analyses dont le

problème de l'indice a été l'objet (Rosalind Krauss, N. Schaeffer, Henri Van Lier, Philippe Dubois) mettent l'accent sur les problèmes suivants : l'extrême proximité du réel n'induit-elle pas la nécessité impérative d'un repérage dans l'espace et le temps, et surtout d'une refonte de la mémoire, qu'elle s'organise processuellement (production de traces, opérations de marquage) ou à partir d'éléments du réel (l'objet quotidien, la photographie comme objet), eux-mêmes mémoires en devenir ?

Cette vénération de la trace qui s'accompagne le plus souvent d'un questionnement insistant sur l'identité, n'est-il pas une tentative d'appréhender le réel dans sa seule dimension ir-représentable, im-présentable et incompressible, le temps ? Peut-être y a-t-il dans ces processus de marquage, ces gestes de collecte un besoin plus urgent que le réel lui-même : au delà du réel imageant et de l'instantanéité, la présomption de mémoire (et donc d'oubli), là où la mémoire vient à manquer.

le paradoxe de l'éphémère

L'usage de la photographie dans le champ artistique contemporain commence a priori par un paradoxe : éterniser l'éphémère, transformer une action qui se veut en marge de l'esthétique bourgeoise et des institutions, en objet esthétique dès lors appelé à réintégrer l'institution.

Pour peu qu'on veuille bien s'y attarder, on constatera que le recours à la photographie va dans le sens (et non à l'encontre) de ces démarches. En tant qu'index pur (du point de vue génétique), la photographie vient en quelque sorte ré-authentifier (indexer) le réel - fait - image, devenir la preuve de la preuve. Ce redoublement visuel n'est pas exempt de conséquences : la photographie montre l'œuvre, en même temps qu'elle pose une ambiguïté sur la nature même de l'œuvre. Quelle est l'œuvre originale ? Un objet (Duchamp), un site (Christo), un corps (Gilbert et Georges en 64), ou déjà une photographie (Lewis Balz, Orlan) ? Ambiguïté qui n'est pas pour surprendre : réel contre réel, index contre index, présentation contre présentation, c'est dire que le travail de la photographie rejoint pleinement (en le mimant) celui des autres médiums.

En même temps, son efficacité à mettre en mémoire assure une fonction de rééquilibrage : injecter du temps (du passé) dans le téléprésent. En quoi elle devient à son tour trace. La complémentarité avec la voie du réel apparaît clairement : la photographie des cicatrices d'une Gina Pane dira plus que le corps de l'artiste, et plus encore que la photographie. Pas de paraphrase, le rapport le plus évident n'est plus visuel mais symbolique : l'image ne montre pas mais remplace le corps stigmatisé parce que la photographie est déjà un espace cicatriciel.

On trouvera donc dans l'usage de la photographie et les nouvelles stratégies artistiques une forme indiscutable de parallélisme avec des postures élémentaires : la pratique indicielle nous rapporte aux plus vieux exemples d'entrée (physique ou mythique) du corps dans le champ de la représentation. Mains au patron pariétales, pied de Bouddha, tracé ombreux de Dibutade, visage pétrifié de Gorgô : toute trace possède une valeur essentielle. Elle conduit au symbole et à la valeur de contenance. Dans le monde imaginaire des formes comme dans celui bien réel qui est le nôtre, elle reste la plus proche de nous. Ainsi, plus le réel envahit la pratique artistique, plus l'art se met en quête de traces. Et plus la photographie intervient, réincarnant le double dans un réel qui ne colle plus à lui-même, précisément parce qu'il n'y a plus de « représentation ». En jouant de ses multiples visages, la photographie offre au réel de quoi combler son trou de mémoire : sa cicatrice. Raison pour laquelle elle constitue sans nul doute depuis une trentaine d'années le médium le plus sollicité par le champ artistique.

Pour une libération de la photographie.

Quel usage aujourd'hui pour la photographie ? Nous sommes à présent très loin de son implication morale et de son activité idéologique. Même si la photographie est toujours bien présente dans le réseau des images, d'autres technologies sont là pour mieux frapper les esprits et répondre plus efficacement aux impératifs croissants de diffusion, de communication, de pouvoir, de contrôle. La retransmission en direct est désormais plus efficace (parce que plus rapide) que le reportage journalistique ; de la même façon, la camera vidéo de surveillance, selon une même logique de la vitesse, permet une identification plus évidente que les clichés photographiques. Phénomène de totale ubiquité : l'événement se déroule dans des espaces et dans le temps, seule dimension bien réelle de tout le circuit télévisuel ou virtuel. L'expérience de notre réalité pourrait bien être demain celle de notre temporalité plutôt que celle de nos apparences. Le Narcisse du futur est celui qui s'expérimente dans le temps du ressenti, non plus celui qui se représente par le regard. Fin du mirage de la ressemblance. Les pratiques événementielles mises en œuvre depuis les années 60 nous y ont d'ailleurs préparés : en prenant l'espace et le temps pour sujet, elles nous ont suggéré que ce qui ne peut être représenté peut être vécu, signalé par une durée incompressible qui se situe toujours dans la chose en soi, le paysage qui se transforme ou le corps qui franchit ses propres limites : le temps comme lieu.

Ces digressions autour des vertiges du visuel autorisent le constat suivant : la photographie est aujourd'hui détrônée par les nouvelles

images(8). Détrônée mais aussi libérée : délestée de ses anciennes valeurs d'usage, elle connaît la même émancipation que la peinture dans les années 1880. La voie de l'autonomie, ce n'est rien de plus que ce glissement d'un champ à un autre (de l'outil au matériau), d'une place à une autre (de l'application à la création). Comme l'a souligné Régis Durand, la photographie n'a pas, depuis quelques décennies, une place plus grande ; elle occupe simplement un autre territoire. L'épreuve du visuel lui fait gagner sa liberté de la même façon que la peinture au XIX^{ème} siècle a précipité sa propre mutation, confrontée à l'épreuve de cette même photographie.

Voici donc une troisième photographie, « pleinement picturale et pleinement photographique » (9) qui ne se satisfait plus d'être l'outil de la ressemblance et devient un matériau plastique à part entière, mis au service d'une pensée, d'un concept, d'une opération signifiante. Du visuel à l'esthétique, de nouvelles représentations surgissent, moins médiatiques, plus personnelles, à explorer comme des images mais aussi comme des idées.

L'idée d'une anti-photographie ne vient d'ailleurs pas à l'idée de la photographie. En réserve de son extraordinaire pouvoir idéologique, elle se met aujourd'hui à exister comme un art, « détrônée », « libérée », « déplacée », mais toujours en interface sur plusieurs logiques de représentation.

Espace ré-habitable ou réhabité.

Et toujours l'image du « cher visage » dans le porte carte ou sur un coin de bureau.

■ Evelyne Coutas
Plasticienne

1 Thérèse d'Avila, Ecrits

2 Voir l'analyse conduite sur cette peinture par Moholy Nagy

3 On pourra le rapporter à l'analyse des pouvoirs de représentation d'enveloppe et de transformation de l'image conduite par Serge Tisseron. Serge Tisseron, « Psychanalyse de l'image de l'imago aux images virtuelles », Edition Dunod.

4 Dans sa « Nature morte à la chaire cannée », Picasso introduit un fragment de toile cirée dans la peinture.

5 Paul Virilio, « La machine de vision », Edition Gallée.

6 Rosalind Kauss étudie particulièrement le problème de l'index et de la trace en photographie dans « Sur les traces de Nadar », extrait de « Le photographique », Edition Macula.

7 « Le corps et ses fantômes » par Philippe Dubois, dans « l'acte photographique », Nathan Université.

8 Voir l'article d'André Rouille, « Photographie et post-photographie », dans « une aventure contemporaine, la Photographie 1955 - 95 », M.E.P., Edition Paris audiovisuel.

9 A. Rouille.



photo Marie-Noëlle Brun

Le téléspectateur

Pour bien comprendre le fonctionnement des secteurs de l'audiovisuel, il est nécessaire de les mettre en relation avec l'organisation de la vie sociale. Gérard Leblanc définit ici dans un premier temps les différents positionnements spectatoriels qui en résultent, et, dans un second temps, confronte les genres télévisuels à l'organisation des grilles de programme et aux différentes conceptions qui les traversent.

Il est aujourd'hui généralement admis que le téléspectateur est beaucoup moins soumis aux prescriptions de l'institution télévisuelle qu'on a pu le penser.

Cependant, les comportements «actifs» ne sont pas nés avec la télévision. Le spectateur de cinéma, qui bavardait beaucoup du temps du muet, ne s'est pas aisément résigné à ce que le cinéma sonore et parlant lui coupe la parole. Quand on dit «cinéma sonore et parlant», on oublie souvent d'ajouter «spectateur sonore et parlant». Dans toute salle de cinéma populaire, il y avait deux bande-son, celle du film, et celle de la salle qui n'était pas toujours accordée à la première : froissements, ô combien haïssables à l'oreille cinéophile, des papiers de bonbons, dialogues, monologues, commentaires, interpellations, rires intempestifs, sans parler de l'indiscrette lumière de l'ouvreuse qui n'était pas sans interférer avec celle de l'écran.

Mais la notion de «téléspectateur» n'est-elle pas réductrice ? Elle laisse entendre que l'activité de spectateur est exclusive. L'observation des usages de la télévision conduit pourtant à constater que le téléspectateur n'est pas seulement un spectateur. On peut même avancer

qu'il existe un seuil spectral, en deçà duquel on communique avec la télévision indépendamment des programmes.

Le seuil spectral désigne la relation à la télévision où l'implication dans les programmes l'emporte sur les autres activités, individuelles ou interindividuelles, dans lesquelles le téléspectateur se trouve simultanément engagé. Mais, en deçà de ce seuil, la télévision n'en continue pas moins de jouer un rôle. Elle existe éteinte aussi bien qu'allumée. L'allumer ne signifie pas d'abord choisir un programme mais décider de passer un moment avec elle et cette décision signifie simplement qu'on estime n'avoir rien de mieux à faire au même moment. Le choix du programme ne s'effectue que dans un second temps et ne s'opère d'ailleurs parfois jamais, quand le téléspectateur passe d'une chaîne à l'autre, sans se fixer définitivement sur un seul programme et à plus forte raison quand il utilise son récepteur comme un écran-support pour visionner des cassettes.

seuil spectral, seuil télévisuel

Distinct du seuil spectral, le seuil télévisuel désigne la place que la télévision occupe dans la vie de chacun, indépendamment de la relation

aux programmes proposés par ses chaînes. Dans la relation aux programmes, il y a deux états limites : celui où la télévision est allumée sans qu'elle soit regardée ni écoutée – simple fond visuel ou sonore – et celui où le téléspectateur s'immerge complètement dans un programme. Entre ces deux états limites, il existe plusieurs états intermédiaires. Lorsque l'activité de spectateur est dominante, la relation aux programmes est diversifiée. Les programmes sont vécus selon différents modes, sur le mode imaginaire comme sur celui de la participation active ou de l'écoute flottante. On remarquera d'ailleurs que la «participation» imaginaire est souvent plus forte et intense que l'autre, et l'on aurait tort à cet égard d'opposer spectacle et interactivité.

Transformer le spectateur en acteur est un vieux rêve que certains cinéastes ont tenté de pousser jusqu'à l'extrême limite des étroites possibilités techniques de leur temps (voir en particulier la tension propre à l'œuvre d'Abel Gance). Tout projet de programme interactif, aussi avancé techniquement soit-il, doit ou devrait intégrer les acquis de l'imaginaire cinématographique. Peut-être faut-il envisager l'activité du spectateur de télévision en termes de scénarisation plus qu'en termes de réception-consommation de programmes

clos, achevés. L'activité du téléspectateur s'inscrit dans les scénarios de vie où la télévision est susceptible de prendre place et la télévision, depuis qu'elle émet en continu, propose des programmes qui s'insèrent de diverses façons dans ces scénarios. Il y a ainsi une scénarisation télévisuelle et une scénarisation téléspectatorielle. La première est externe au téléspectateur et la seconde est interne. Cette double scénarisation évolue dans un rapport mobile et variable selon les émissions et le degré d'implication du téléspectateur, soit que celui-ci soumette son activité de scénariste - amateur mais permanent - à celle de la télévision (c'est le cas, par exemple, des fictions du type téléfilm insérées dans les temps forts des grilles de programmes), soit qu'il prélève dans une émission des éléments susceptibles de nourrir sa propre scénarisation (c'est le cas, par exemple, des fictions de sitcom insérées dans les temps faibles des grilles de programmes). La scénarisation interne l'emporte parfois sur la scénarisation externe et c'est parfois l'inverse. La richesse de la scénarisation interne est souvent inversement proportionnelle à celle du programme proposé. Elle trouve amplement matière à s'exercer dans le cadre d'une fiction pauvre qui brasse sans trop travailler des thèmes et des personnages dans l'air du temps. Néanmoins ce type de fiction, qui laisse une grande marge d'interprétation apparente au téléspectateur, induit le plus souvent une activité scénaristique conforme à des stéréotypes psychologiques et sociaux. Inversement, si une fiction complexe tend à réduire la marge d'interprétation scénaristique du spectateur, elle n'en est pas moins susceptible de l'éloigner des stéréotypes et des modèles normatifs en vigueur.

La programmation cherche à fonder son emprise sur une rationalisation des comportements spectatoriels qui devrait permettre - du moins l'espère-t-on - d'anticiper les réactions, comme en témoigne la présence de publics-modèles sur les plateaux, ou bien encore les réactions préenregistrées, toujours en phase avec les effets escomptés. Que ces procédés soient susceptibles d'influencer les publics réels est incontestable, que ceux-ci s'alignent sur elles l'est beaucoup moins. La connaissance que l'on a du téléspectateur réel est aujourd'hui encore rudimentaire, car la plupart des méthodes utilisées pour le connaître - tant quantitatives que qualitatives - tendent à en réduire la complexité. Il y a prédétermination des réactions spectatorielles selon les intérêts de chacun et de chaque groupe d'intérêts construit un spectateur à son image, en se fondant sur un aspect partiel de son comportement. On cherche généralement dans les publics réels ce que l'on a intérêt à y trouver - c'est un consommateur, c'est un citoyen, ses préférences le portent vers tel ou tel type d'émission. etc. Cela ne signifie pas qu'il ne s'y trouve rien de ce qu'on y cherche. Cela signifie qu'on construit sa figure, ou plutôt son portrait-robot, en s'appuyant sur une vérité partielle qui s'avère

erronée dès qu'elle prétend l'ériger en vérité générale, en modèle global de réception.

L'offre construit une demande fictive, à laquelle est supposé se plier celui qui n'a rien demandé. Et l'offre se sent d'autant plus assurée d'elle-même qu'elle a prélevé dans ses différents publics et intégré dans ses émissions des caractéristiques qui s'y trouvent effectivement. Mais ces éléments sont isolés d'autres éléments qui s'y trouvent tout autant et qui sont susceptibles de s'opposer aux premiers. Qu'on ne s'étonne pas alors de la difficulté de prévoir le comportement du téléspectateur et de programmer ses réactions. Ce n'est pas véritablement à lui, envisagé dans sa complexité, qu'on s'adresse, mais à telle ou telle de ses potentialités. Le téléspectateur n'est pas seulement un consommateur - pas même un consommateur de dispositifs interactifs-, il n'est pas seulement un citoyen, et sa préférence pour tel ou tel type d'émission n'annule pas sa relation aux autres, y compris celles qu'il désire obscurément voir et qui ne lui sont jamais proposées. Le téléspectateur n'est pas seulement ceci ou cela et il n'est pas non plus l'addition de toutes les dispositions qu'on lui attribue.

Il existe pourtant un intérêt général supérieur à tous les intérêts particuliers, et dans lequel ceux-ci devraient pouvoir se reconnaître : que la télévision occupe la plus grande place possible dans la vie de chacun. Pour cela, il faut partir du téléspectateur réel et non de ses intérêts immédiats. Le téléspectateur n'existe pas, au sens où chaque téléspectateur en contient plusieurs qui coexistent en lui, pacifiquement ou conflictuellement.

une programmation calquée sur la vie quotidienne

Les scénarios de la vie quotidienne proposés par la télévision, du moins par les chaînes qui s'adressent au plus grand nombre, excluent toute relation du temps de loisir au temps de travail, comme si le temps de travail ne faisait pas partie du quotidien.

Qu'en est-il alors de la capacité de la télévision à intégrer l'expérience sociale et culturelle de son (ses) public(s) ? On prétend pourtant chercher à favoriser la participation « active » des téléspectateurs, et dépasser les oppositions traditionnelles - à commencer par l'opposition production/consommation - en impliquant de plus en plus fréquemment des personnes « ordinaires » dans l'élaboration des programmes.

D'un côté, les programmeurs tendent à aligner les programmes sur les habitudes de vie et fondent leur programmation sur un quasi déterminisme social, au point de sous-estimer gravement l'aspiration de chacun à échapper à ses conditions d'existence par le libre déploiement de l'imaginaire. D'un autre côté, les facteurs sociaux sont amputés de leur relation au travail, c'est-à-dire d'une part déterminante de l'activité humaine. Il s'agit là d'un déterminisme abstrait.

Si le modèle dominant des télévisions généralistes est celui du divertissement, on remarquera que la conception du divertissement n'a guère changé au cours des années, même si la télévision à financement exclusivement publicitaire accentue le recentrement sur l'espace privé de la famille, en réduisant à la portion congrue les valeurs fondées sur la citoyenneté, auxquelles la télévision de service public accorde une plus large place.

Avec le développement de la télévision privée, on assiste à une prolifération des émissions « pantoufles », reposant sur la règle du programme le moins contestable, à une familiarisation des fictions comme des problèmes de société. Mais de la télévision de service public à la télévision privée, la conception du divertissement reste fondamentalement la même car elle a pour base une conception qui oppose travail et loisir, l'un excluant l'autre.

Ce qui est ici en jeu, ce n'est pas l'introduction du temps de travail dans les grilles de programme mais l'établissement d'une interaction forte entre travail et loisir, dans un média qui reste un média de divertissement. Ce qui est en jeu, c'est l'intégration des deux temps - travail et loisir -, c'est la transformation de la conception actuelle du divertissement et non l'existence du divertissement lui-même.

N'assiste-t-on pas, mais cette fois à partir des loisirs, à un phénomène du même ordre dans le secteur télévisuel où l'information comme la culture tendent à se résorber dans des formes de divertissement exclusives de toute relation au travail ?

Dans les deux cas, il ne s'agit pas de choisir un pôle contre l'autre, mais de les faire interagir : non pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre. Le ludique est partout à condition d'admettre, aussi, que le travail est partout. Au moment où l'intégration du travail et des loisirs devient un phénomène social irréversible, les chaînes de télévision sont confrontées à cette réalité pour reconsidérer leur programmation.

les genres télévisuels

La notion de genre permet d'identifier une émission et de lui assigner une place dans la grille : c'est une fiction, c'est un documentaire, c'est un jeu, c'est une émission de variétés, etc. Cette identification doit permettre aux chaînes de standardiser la production et d'anticiper les réactions des téléspectateurs. Les deux gestes sont liés et répondent au même impératif commercial : il s'agit bien de vendre des publics à des annonceurs. Les genres télévisuels sont empruntés pour la plupart à des genres déjà constitués : au cinéma (les genres cinématographiques), à la radio (fictions destinées aux femmes au foyer, sitcom, jeux télévisés, talk-shows), ou dans la presse écrite (feuilletons, rubriques du journal télévisé).

Quand la télévision n'agit pas seulement comme diffuseur ou comme coproducteur d'émissions ou de films réalisés à l'extérieur, les genres répertoriés

correspondent aux unités de production des chaînes (par exemple, le service économique et social, l'unité de programme de fictions ou l'unité de programme variétés et divertissement). Si une émission combine plusieurs genres, elle est institutionnellement classée selon un principe majoritaire, à savoir le genre qui est supposé dominer l'émission.

Les critères de classement sont hétérogènes, font parfois référence au contenu des émissions (le genre auquel elles se rattachent), parfois à leur mode de production (la télévision a utilisé ses propres moyens de production ou a fait appel à une société de production extérieure), et parfois au public visé (par exemple, émissions destinées à la jeunesse).

Le genre fait jouer deux types de règles, celles qui le constituent en tant que tel, sans lesquelles il ne pourrait exister, et celles qui marquent ses transformations au cours de son histoire. Si l'on supprimait les délits, les délinquants et les policiers, il n'y aurait plus de genre policier possible - le genre policier constitue un des principaux piliers des fictions télévisuelles, téléfilms ou séries. Mais les relations entre ces trois éléments changent beaucoup au cours de l'histoire du genre, comme change également la conception de chacun d'entre-eux.

Les modes télévisuels

Le recours à la notion de mode permet de regrouper des genres qui n'entretiennent entre eux que des différences apparentes ou secondaires. Les modes visent à produire une certaine quantité et qualité d'effets - émotifs, cognitifs, esthétiques - sur le téléspectateur, et ces effets sont transversaux aux genres. Ainsi existe-t-il des émissions qui visent principalement les unes à informer - journaux télévisés, magazines, documentaires -, d'autres à divertir - jeux, variétés, talk-shows -, d'autres enfin construisent des mondes imaginaires - fictions cinématographiques et télévisuelles - et participent à l'enrichissement culturel du téléspectateur.

Cette différenciation ne renvoie pas seulement aux missions traditionnelles d'une télévision de service public (informer, cultiver, distraire) où les modes prennent leur source. Elle a pour premier avantage de permettre au téléspectateur d'identifier un genre derrière une étiquette affirmée et revendiquée.

Ainsi, si une émission dite «d'information» construit un univers de référence qui lui est propre et que cet univers n'a rien à voir avec la réalité (par exemple, en organisant un suspense autour d'un événement qui ne peut avoir lieu), ou bien si cette émission vise uniquement à nous distraire ou à nous émouvoir, ce n'est pas une émission d'information.

Néanmoins, chaque mode peut emprunter aux deux autres sans s'abolir en tant que tel. Par exemple, une émission d'information peut intégrer des éléments issus de l'imaginaire et rester une émission d'information ; une émission de fiction peut intégrer

des éléments issus de l'information et rester une émission de fiction. La question est de savoir si ces éléments annulent ou renforcent la finalité affirmée par l'émission.

Alors que les chaînes thématiques affirment une forte identité de genre, aujourd'hui les chaînes généralistes se caractérisent surtout par le mélange des genres. Une émission de variétés peut très bien montrer et dénoncer les mauvais traitements infligés aux animaux. Une émission sur l'économie n'est plus toujours produite par le service économique et social d'une chaîne, mais peut l'être par son unité de programme variétés et divertissement. Les frontières que l'on croyait les plus stables sont devenues instables. Par exemple, on s'est longtemps contenté de différencier documentaire et fiction par un certain type de relation du film ou de l'émission à son référent.

On faisait d'abord remarquer qu'un documentaire, à la différence d'un film de fiction s'inspire toujours de faits réels ; qu'il peut certes intégrer des schémas narratifs propres à la fiction, mais que l'intégration de ces schémas ne saurait le détourner de son objectif : l'instauration d'une relation cognitive avec la réalité.

Un film de fiction, même quand il s'inspire de faits réels, construit un monde imaginaire dont la cohérence est avant tout interne. Son univers de référence n'est pas le monde réel, qu'il ne vise pas à mieux nous faire connaître, mais un monde qui obéit à ses propres règles de construction, variables selon les époques et les réalisateurs. Cette conception, traditionnelle, de l'opposition documentaire/fiction présuppose entre autres qu'il est facile de tracer une ligne de démarcation entre le réel et l'imaginaire, et que l'imaginaire ne nous apprend rien sur le réel. On la voit ressurgir aujourd'hui, d'une façon des plus contestables, à propos du mélange des technologies.

Evoquant le mélange d'images réelles, captées par la caméra, et d'images de synthèse, générées par ordinateur, certains discours en concluent à la fusion du réel (identifié à l'image réelle - documentaire et fiction confondus) et de l'imaginaire (identifié à l'image de synthèse générée par ordinateur). On aboutirait ainsi à de «vrais faux films».

En fait, toute image, quelle que soit la technique de prise de vues et quel que soit le genre auquel on la rattache, comporte une part d'imaginaire, de fiction, dans la mesure où aucune image ne peut coïncider avec aucune réalité. Elle n'en capte que ce qui est visible. Or toute réalité se situe dans une relation entre un visible et un non-visible et notre rapport à la réalité se constitue à travers ce que nous en savons et ce que nous nous imaginons. Toute démarche audiovisuelle construit un régime de visibilité fondé sur cette double relation. Il est des démarches qui se contentent de capter le visible et l'audible et d'autres qui s'efforcent de faire reculer leurs limites, et de rendre visible et audible ce que l'on ne voit pas et ce que l'on n'entend pas. Pour faire reculer ces limites, un documentariste

peut faire appel à l'imaginaire.

Lorsque l'information recourt à des modèles scénariques issus de la fiction, plutôt que de maintenir l'opposition fiction/non fiction, il semble plus pertinent de différencier ces modèles. On peut nous raconter l'histoire - vraie - de l'invasion du Koweït par l'Irak, de deux façons bien différentes.

Soit on présuppose que l'invasion introduit une perturbation, un désordre, dans une situation - régionale et internationale - où l'ordre prévalait (recours au schéma narratif classique qui doit aboutir à la restauration de l'ordre perturbé). Soit on présuppose que l'invasion introduit un nouveau désordre dans une situation où le désordre régnait déjà (on recourt alors à un autre schéma narratif qui ne saurait se contenter de préconiser le rétablissement du désordre antérieur). Dans les deux cas, on nous raconte une histoire mais ce n'est pas du tout la même.

Les émissions qui brassent les genres mélangent bien souvent aussi les modes (par exemple, l'informatif, le ludique et la fiction). C'est le cas pour de nombreux «spectacles de la réalité» - ou reality shows. Ces émissions s'efforcent de capitaliser les effets produits par les différents genres sans rien changer aux règles qui les régissent. Et il y a également, très minoritaires, des émissions qui mettent en question les règles du genre auquel elles se rattachent. C'est un documentaire, mais ce n'est pas le type de documentaire dont on a l'habitude. C'est une fiction, mais ce n'est pas le type de fiction dont on a l'habitude, etc. Il existe par ailleurs plusieurs conceptions possibles des différents modes, comme il existe plusieurs conceptions possibles du divertissement et du rapport social entre le travail et les loisirs. Le mode ludique ne se réduit pas aux actuels jeux et variétés et pourrait concerner, dans une autre conception du ludique, l'art ou la poésie, qui relèvent fondamentalement du jeu. Il y a peu de points de convergence entre une fiction soumise aux schémas narratifs dominants et une fiction qui leur en substitue d'autres ou tend à s'éloigner de tout schéma narratif. Un mode informatif centré sur une actualité saisie dans ses effets a peu de choses à voir avec un mode informatif centré sur une actualité envisagée dans ses processus.

pour une définition transversale

Ainsi, il n'est guère pertinent de relever un croisement de l'information et du divertissement dans une émission, si l'on ne précise pas de quelle conception de l'information et de quelle conception du divertissement il s'agit.

Pour identifier une émission et le mélange des genres dont elle est le lieu, il ne suffit donc pas de la rapporter à un genre existant, ni de croiser les critères de définitions relatifs à plusieurs genres existants. La définition par les effets, transversale aux genres, représente une

avancée incontestable. Elle ne permet pas toutefois de différencier les effets au-delà de leur qualification générique. Or il existe différents types d'effets, émotifs, cognitifs, esthétiques, et non pas un seul. Il semble donc nécessaire de définir les différents genres et les différents modes en les articulant aux différentes conceptions qui les traversent et les divisent. L'effet fiction n'est pas le même d'un type de fiction à un autre et ainsi de suite.

Il faut partir d'une redéfinition des fonctions héritées de la télévision de service public (informer, cultiver, distraire) et admettre que chaque genre et mode, supposé correspondre à ces fonctions, relève de conceptions différentes qui déterminent plusieurs types de relations entre les trois termes, et génèrent plusieurs types de jeux, d'informations et de fictions.

Le mélange des genres et des modes n'a donc pas la même signification selon qu'il se rattache à telle ou telle conception des genres et des modes et de leurs rapports. Dans la conception actuellement dominante, celle de TF1, il s'agit de combattre l'érosion du public en proposant dans la même émission des effets qui, autrefois, relevaient d'émissions distinctes, séparées dans la grille. Ces nouvelles émissions ne produisent pas de genre nouveau, mais des combinaisons nouvelles de genres anciens. Ainsi de nombreux «spectacles de la réalité» combinent des éléments issus du reportage, du documentaire, de la fiction, des jeux et des variétés. Quelques émissions introduisent au contraire des différenciations internes aux genres existants, en s'écartant des règles qui les régissent.

A l'intérieur d'une seule et même conception des genres et des modes (la conception qui domine actuellement la programmation des chaînes généralistes, qu'elles soient privées ou publiques), il existe des stratégies de différenciation des formes fictionnelles qui reposent sur la définition d'un rapport spécifique à la quotidienneté. Du téléfilm - hérité du cinéma -, à la sitcom - héritée de la radio-, on passe, dans la même grille, d'un régime narratif fondé sur l'accident à un régime narratif fondé sur l'incident. Ce qui a une incidence sur la vie n'est pas ce qui la bouleverse. C'est ce qui lui donne le sel que l'on se passe quotidiennement à table. On dit pour en désigner le faible éclat, que la vie est «émaillée d'incidents». La fiction à peine différente de celle que l'on vit tous les jours, se coule dans un temps continu, indéfiniment recommencé, et dont on ne peut envisager la fin (autant envisager sa propre mort). La sitcom idéale durerait autant que dure la vie des téléspectateurs qui la regardent, tout en scénarisant pour leur propre compte. La sitcom ne dessaisit pas le téléspectateur de ce qui fait le quotidien de sa vie. Elle l'arrime plus étroitement encore à des stéréotypes psychologiques et sociaux, à des schémas

préconstruits, à des comportements programmés. La sitcom ne scénarise pas des faits de société, c'est la société qui se scénarise à travers elle.

L'horizon culturel de toute sitcom est de contribuer à rendre la vie du téléspectateur conforme aux normes sociales en vigueur. Et d'abord en l'acceptant comme elle est, comme on la trouve devant soi. Contrairement à ce qui est parfois avancé, la sérialité télévisuelle n'a rien à voir avec la sérialité artistique (poétique, musicale, cinématographique). Elle en serait même l'exact opposé.

Dans la sérialité artistique, la dialectique même/différent, répétition/variation, trouble les repères du spectateur (du lecteur, de l'auditeur) et l'introduit dans une autre temporalité, celle générée par l'œuvre. Ce qui est attendu comme continu devient discontinu, ce qui devrait relever de la répétition devient variation, ce qui est différent paraît être le même, à première vue, à première lecture, à première écoute.

La sérialité télévisuelle s'ingénie au contraire à confirmer les repères. Le recours à la variation a pour fonction essentielle de faire oublier au spectateur que le même se répète indéfiniment, comme il se répète dans sa vie de tous les jours. Que l'on songe à n'importe quelle série policière, ou à n'importe quel journal télévisé, toujours les mêmes et pourtant reconnus pour ce qu'ils auraient, chaque jour, de différent. La sérialité télévisuelle aide à supporter une vie qui se répète, sans variation décisive qui déstabiliserait l'éternel retour du même. A cette conception de la sérialité, il n'y a bien entendu aucune «fatalité» inhérente au média télévision. C'est le mode d'insertion de la télévision dans la vie du téléspectateur qui fait problème. Rien n'interdit, au moins théoriquement, d'en changer.

■ Gérard LEBLANC

in *Les genres télévisuels dans l'enseignement*
Paris, Hachette éducation, 1996,
(reproduit avec l'autorisation de l'auteur)

TROIS CHEFS D'ŒUVRES BURLÉSQUES

Buster Keaton, Charley Chase et Snub Pollard, accompagnés en direct par le Cluster Quartet (Saxophone, piano, contrebasse & batterie)

La magie du cinéma muet prend toute son ampleur dans le cadre d'une séance accompagnée en direct. Il ne s'agit plus d'une simple projection mais d'un véritable spectacle où dialoguent sur scène deux personnages : l'orchestre et les films.

It's a gift de Snub Pollard

L'essence non polluante et économique existe-t-elle ? Un inventeur loufoque et prolifique pense avoir la solution. Une avalanche d'inventions folles ou visionnaires dans ce film surréaliste avant l'heure.

Mighty like a moose de Charley Chase

Un homme et sa femme changent en même temps de visage chez un chirurgien esthétique. Après l'opération, ils ne se reconnaissent pas et tentent de se séduire, rongés par le remords de l'infidélité. Une fable toujours d'actualité pleine de chassés-croisés d'une précision implacable.

One week de Buster Keaton

Un jeune couple en quête de bonheur cherche à construire une maison face aux éléments déchaînés. Des gags à foison, une poésie constante, un chef d'œuvre de Keaton mené à un rythme infernal.

La musique est ici au service des films, elle est composée et improvisée en relation directe avec l'image. En effet, c'est de l'action à l'écran que naît la musique du Quartet. Cette musique est contemporaine, née du bagage musical de ses interprètes. Tous sont musiciens de jazz et ont environ 25 ans : Miles Davis, Charles Mingus et bien d'autres les ont bercés mais également Prince, James Brown, Bobby Lapointe, Jacques Prévert... De cet héritage hétéroclite naît une musique vivante en parfaite cohésion avec ces images du début du siècle, affirmant l'intemporalité des films projetés.

■ Contact : Roch Havet
52 rue de la sablière
Tel : 01 45 66 93 18
Fax : 01 45 43 21 32

Quel est l'impact des informations visuelles dans la communication ? La production des images doit-elle être réservée aux spécialistes ? Cette production n'est-elle pas accessible pour le commun des mortels, et n'a-t-elle aucune vertu pour les novices et les profanes ? Pourquoi, au détour de l'enfance, la production jusqu'alors spontanée d'images, connaît-elle une rapide désaffection ? C'est à ces interrogations et à quelques autres que cet article se propose de répondre.

Tout enseignant un peu attentif aux modalités d'apprentissage et de raisonnement de ses élèves parvient aisément à repérer des styles cognitifs très différents. Manifestement, la découverte de l'algèbre et de la géométrie ne convoque pas pour tous les mêmes stratégies de raisonnement.

Quant à la mémorisation des informations verbales ou textuelles, elles dépendent, selon les sujets, de leurs contenus imagés ou non. Plus encore, l'interprétation ou la mémorisation d'un plan, d'un schéma ou d'une carte conviennent à certains et rebutent les autres. Les recherches de la psychologie différentielle concernant les modes de fonctionnement privilégiés confirment de telles observations et montrent qu'il est possible de distinguer les individus en fonction de leurs préférences perceptives et cognitives. En ce domaine, de nombreux travaux attribuent ces préférences au style cognitif de l'individu. Riding et Calvey, (1981), par exemple, montrent que le rappel des informations d'un texte par des enfants de 7 ans, varie selon leur style cognitif et notamment en fonction de leur orientation vers l'imagerie ou vers les activités verbales. Dans leurs études, Dunn, Beaudry, & Klavas, (1989), pensent que 70% de la population des jeunes scolarisés est sensible aux effets de la préférence perceptive. Ce que confirment et précisent les travaux de Barbe & Swassing, (1979). À partir de leur étude portant sur des enfants de 5 à 11 ans, ils obtiennent les répartitions suivantes : 33% de dominance visuelle, 24% de dominance auditive, 14% de dominance tactile et kinesthésique, et 29% d'enfants utilisant une combinaison de ces modalités.

Notons que les auteurs restent très prudents au sujet de la stabilité dans le temps des préférences cognitives d'un sujet, et qu'ils pensent que les variables culturelles tout comme la nature de la tâche à accomplir sont susceptibles de faire varier les stratégies perceptives et cognitives.

De tels travaux ont certainement contribué à sensibiliser une partie de l'opinion public et il

Les entraves au développement de l'image dans la communication ordinaire

n'est pas rare d'entendre des gens se déclarer plutôt auditif, verbal ou visuel. Ainsi que nous l'avons signalé, les conclusions des recherches adoptant la perspective différentielle sont généralement nuancées et font remarquer que selon les tâches, les sujets, enfants ou adultes, sont susceptibles d'adopter des stratégies différentes.

En ce domaine les travaux récents affinent les méthodes et critiquent les approches trop unidimensionnelles qui opposent radicalement les "visualiseurs" aux "verbaliseurs". (Voir Denis, 1990).

Il reste que la plupart des chercheurs considère qu'il existe bel et bien des styles cognitifs différents et que les sujets peuvent se caractériser (entre autres) selon la prédominance des orientations visuelles et imageantes, auditives et verbales, ou tactile et kinesthésiques.

Les individus qualifiés "d'imageants" ou de "visualiseurs" sont certainement des sujets disposant d'aptitudes spécifiques en ce domaine. Encore faut-il ajouter à cette population les nombreux sujets polyvalents ou cognitivement flexibles qui sont capables d'adopter une conduite imageante, si elle facilite le traitement d'une tâche ou si la situation le réclame.

Faut-il enfin rappeler qu'en général et pour tous, les informations visuelles ont un impact considérable sur la compréhension et les apprentissages ? À ce sujet Geneviève Jacquinet (1997), souligne que "11% des apprentissages se font par l'ouïe et 83% par la vue, que nous retenons 20% de ce que nous entendons et 50% de ce que nous voyons et entendons." (p.11). Les enseignants, les formateurs et les conférenciers d'Amérique du nord ont été particulièrement sensibilisés et sensibles à ces différences de styles cognitifs. Depuis quelques années, ils s'évertuent à diversifier leurs méthodes et leur pratiques communicationnelles en introduisant dans leurs présentations diverses sources d'informations visuelles.

En France, cette préoccupation ne semble pas encore très répandue et les adeptes des présentations multi-sensorielles et multi-cognitives sont encore bien rares. Les recherches

en psychologie différentielle et les exemples provenant d'autres cultures éducatives devraient pourtant éclairer les formateurs et les enseignants. En bien des domaines, les privilèges (pour ne pas dire l'exclusivité) qui sont encore accordés aux textes et au verbe devraient désormais être considérés comme discriminatoires. Hélas, l'échec relatif de l'implantation de l'audiovisuel dans le système éducatif reste un bon témoin des résistances. (1)

outils et pratiques de l'image

Au delà des différences de style cognitif et des problèmes éducatifs, force est de constater que la communication visuelle est parvenue à s'imposer comme l'un des grands vecteurs d'échange et de communication collective. Le succès de l'affiche, de la photographie, du cinéma, de la télévision, de la vidéo et déjà du multimédia en témoigne.

D'autre part le développement des techniques de production d'images commence à affecter bien des pratiques personnelles. La facilité d'emploi des appareils photographiques et des caméscopes a considérablement bouleversé la façon de gérer et de constituer ses archives familiales. En ce domaine, les automatismes de ces appareils ont libéré les "amateurs" des servitudes techniques et favorisé à la fois l'utilisation, la production...

et la consommation. De nouveaux usages et de nouvelles pratiques sont apparus et continuent d'apparaître. Nous pensons ici au développement de l'utilisation des logiciels et notamment des logiciels de création et de production d'images. Le succès récent des imprimantes couleur et des scanners indique que "l'ordinateur" (2) est en train de se diversifier et de se libérer de sa prédominance textuelle et comptable. Toutes ces réalisations se caractérisent par une montée de la production des images et notamment de la production des images ordinaires. Je reviendrai plus avant sur ce concept.

Dans le secteur des images produites avec les outils traditionnels tels que le papier, les crayons ou les pinceaux, l'activité spontanée est

débordante, mais elle se concentre essentiellement pendant la période enfantine. Depuis 1800, date d'automatisation de la fabrication du papier, ce support est devenu abondant et très disponible, (au moins dans les sociétés économiquement riches). Cette disponibilité, suivie par celle des crayons et stylos, a permis un développement sans précédent de la production graphique des enfants.

C'est ainsi que dès la fin du XIX^e siècle des chercheurs ont commencé à collectionner et à étudier les dessins enfantins.

Aujourd'hui les enfants dessinent abondamment et sont très encouragés dans cette activité par leur famille et par leurs maîtres.

Parallèlement, et en accompagnement de l'apprentissage du langage, la construction des compétences graphiques permet l'élaboration d'une riche communication plurimédias.

C'est ainsi que les échanges entre enfants ou entre les enfants et les adultes se développent fréquemment autour ou à l'aide d'un dessin. De même, leurs nombreux jeux individuels et collectifs utilisent ce mode de communication. Désormais on reconnaît aux activités graphiques une large participation dans la formation de l'individu, tant au niveau de la socialisation que de la maîtrise du geste, de l'espace, de l'observation, de la création, de l'expression, etc. Toutes les conditions favorables à une excellente communication iconique, verbale et textuelle, des enfants, des adolescents et des adulte semblent aujourd'hui réunies. Et pourtant, cela reste encore sans grands effets sur les échanges, qu'ils soient pédagogiques, ou autres. Ainsi que chacun peut le constater, seule une petite fraction de la population est à la fois capable et habilitée à produire les images que les autres se contentent de consommer. La démocratisation de la production d'image en est à ses balbutiement. Par quelle étonnante distorsion, cette compétence acquise dès l'enfance et reconnue de grande

utilité par et pour tous, est-elle encore détournée de son usage collectif ?

diagnostic

Dans un ouvrage intitulé "Au commencement était l'image, du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte" (Darras, 1996), j'ai tenté d'explorer à la fois la construction de la figuration enfantine, adolescente et adulte et les motifs de sa sous exploitation dans la communication courante. Je ne puis présenter ici le détail des hypothèses, des expérimentations et des résultats, en revanche je puis rappeler les grands axes destinés à servir mon diagnostic.

Le premier symptôme vient d'être rapidement présenté, il porte sur la relative nouveauté et disponibilité des supports et instruments de production. Cette nouveauté même laisse présager d'un développement encore à venir. (On sait cependant que grâce à leur talent ou à leur fortune, certains enfants des siècles précédents avaient accès au matériel nécessaire pour pratiquer le dessin ou la peinture, nous disposons même de quelques documents préhistoriques témoignant de l'ancienneté de cette pratique.) La second symptôme a été exploré lors d'une recherche conduite avec Anna M. Kindler de l'Université de Colombie Britannique. Cette recherche tente de montrer que les dessins d'enfants ne sont que rarement des productions isolées et autonomes. Au contraire, les enfants les utilisent dans le cadre d'une communication multimodale où la dimension visuelle fonctionne simultanément avec le langage et les gestes. C'est ce que nous appelons la communication plurimédias, (Darras & kindler, 1993, Kindler et Darras, 1994 et sous presse).

Le troisième symptôme est attribué à la construction et à la distribution des signes graphiques engendrés dans le creuset de la production plurimédias. J'ai notamment montré

que pour la majorité des enfants ces signes schématiques et stéréotypés sont très proches des pictogrammes des écritures ou des systèmes pictographiques (Darras 1992 et 1996). On peut sans aucun doute considérer que ces schémas stéréotypés et les pictogrammes

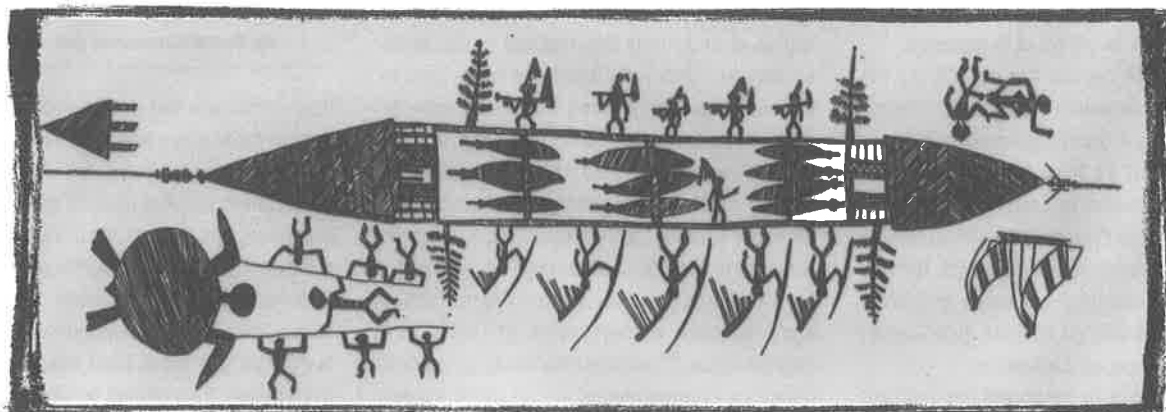
utilisés dans les proto écritures ou dans les aides mémoires pictographiques des cultures sans alphabets sont de la même famille.

Toutefois, pour ne pas confondre les schémas qui sont essentiellement des tentatives figuratives instables, avec les pré-pictogrammes et pour ne pas confondre ces derniers avec les pictogrammes socialement reconnus et transmis, j'ai proposé l'appellation intermédiaire d'iconotype. L'étude comparative de milliers de dessins indique que leur organisation syntaxique et la distribution spatiale de leurs iconotypes (et schémas) sont cousins

des systèmes d'écriture figurative. En construisant et stabilisant puis solidifiant ses iconotypes dans l'échange social et dans les actes communicationnels plurimédias, chaque enfant retrouve le chemin tracé avant lui par les peuples sans écriture ou d'avant l'écriture.

La proximité maintes fois remarquée entre les productions des uns et des autres s'explique par le partage de ce patrimoine commun. C'est avec l'image que se scelle l'alliance des différentes formes communicationnelles. C'est dans les pictogrammes que les moments ou mots clefs d'un discours, d'un pacte, d'un contrat, d'une carte, d'un chant, d'un poème, d'un mythe ou d'un récit laissent leurs empreintes. C'est dans l'arrangement des iconotypes que l'enfant inscrit ses jeux, ses récits et ses mythes. C'est dans l'arrangement des iconotypes hérités de son enfance que l'adulte non spécialisé dans la communication ou les arts visuels inscrit ses croquis, ses plans et quelques diagrammes.

Le problème surgit lors de la compétition entre les iconotypes d'une part et l'écriture (3) d'autre



Bambou gravé Kanak, Nouvelle Calédonie.

Ce bambou gravé comporte plusieurs scènes spatialement indépendantes, mais probablement intégrées dans le dispositif plurimédias dont elles constituaient la partie graphique. Le dispositif est composé de trois scènes, une pêche collective à la tortue, une scène d'offrande dans la grande cour, une scène de coït, et un voilier esquissé. Dans un même motif on peut noter l'indépendance gravitaire et l'indépendance métrique des figures entre-elles. L'indépendance, métrique et gravitaire entre les scènes provient du fait que ces éléments graphiques ne sont pas gérés par le registre synoptique et synchronique. (extrait de : Marguerite et Georges Lobsiger-Dellenbach (1957). Trois bambous gravés de Nouvelle-Calédonie, Archives suisses d'Anthropologie générale, Tome XXII, N° 1, p. 76-92)

part. Dans la société du papier abondant et de l'école, l'écrit s'est imposé comme le mode d'inscription privilégié. Son rayonnement et sa réputation sont tels que les écritures figuratives enfantines ou adultes succombent.

Ceci répond partiellement à la question de la disparition. Il existe deux autres grands motifs expliquant cette disparition ; je vais tenter de le présenter de façon synthétique.

Dans l'histoire de l'humanité les inscriptions figuratives ne se sont pas limitées à la production de pictogrammes, d'autres registres se sont ouverts et la palette des images a pu se déployer en une grande variété de formules.

En occident (mais aussi en orient) une forme a rencontré un grand succès qui ne s'est finalement pas démenti. Il s'agit de l'invention de l'espace tabulaire où les figures sont distribuées en fonction de différents ordres.

Dans notre culture l'organisation tabulaire a connu différentes périodes et modalités dont la principale s'est achevée dans l'élaboration du tableau synoptique et synchronique. C'est à dire, en termes moins savants, en la représentation d'une vue, d'une vue unique dans l'espace et le temps.

Finalement le registre du tableau synoptique, synchronique devenu perspectif a connu son accomplissement au début de la révolution industrielle dans la "mécanisation" puis dans l'automatisation de sa production. C'est ainsi que la photographie balbutiante est venue achever la lente maturation technique et idéologique de la camera obscura.

Le registre tabulaire (renforcé par celui de la photographie) a longtemps servi de modèle à toutes les productions. C'est généralement dans son filet que les iconotypes enfantins, mais aussi adolescents et adultes, se laissent piéger. Eux qui n'ont pas d'intentions synoptiques et encore moins de projets synchroniques ou perspectifs sont jugés au travers d'un registre qui leur est étranger.

Étonnamment, cette norme imposée du dehors parvient à enrôler le regard et le jugement.

C'est ainsi que les dessins des enfants ont été longtemps mal interprétés, y compris par d'aussi brillants esprits, que ceux du philosophe Georges-Henri Luquet ou de Jean Piaget. Pour ces immenses chercheurs la destination finale et unique du dessin de l'enfant était celle du tableau synoptique, synchronique et perspectif. Hors de ce registre, s'étendaient les zones primitives des peuples premiers ou anciens. (que Luquet étudiait avec beaucoup d'attention.)

Il est vrai que l'un et l'autre n'avait pas vraiment tort, et leurs théories étaient bien adaptées aux corpus étudiés. Ils se laissaient simplement abuser par une construction sociale dominante et par l'adhésion de toute une culture aux téléologies du registre tabulaire. Les corpus d'images enfantines qu'ils étudiaient étaient eux aussi

soumis aux pressions et aux tris imposés par le modèle tabulaire. L'essentiel des incohérences spatiales et figuratives qu'ils relevaient et étudiaient, prenaient leur source dans le conflit qui opposait (et oppose toujours) des registres par nature incompatibles. Notons que ce conflit existe autant dans l'esprit des producteurs qui tentent de gérer des objectifs incompatibles que dans celui des observateurs dont le regard sous influence tabulaire est partiellement inadapté à voir et interpréter ce qui s'écrit (Darras 1992). Avec l'apparition de la photographie, le tableau synoptique, synchronique et perspectif n'allait pas tarder à entrer dans une retentissante crise d'identité. Troquant son modèle optique et ses ambitions illusionnistes pour ceux qu'imposait une société désormais tournée vers l'invention et la nouveauté, le tableau allait connaître de multiples révolutions. Un vaste registre expressif et créatif émergeait.

des enfants qui étouffent

De nouveaux interprètes du dessin enfantin, allaient adopter cette nouvelle grille pour précipiter les enfants, les adolescents et les adultes novices dans la fournaise créativiste, expressive et artistique. Félicien Freinet, Victor Lowenfeld, Arno Stern et de nombreux autres chassaient les lunettes de l'art enfantin.

Exit les iconotypes, agents de la stéréotypie ; exit la communication avec le monde adulte considéré comme impure, etc. Dans ce nouveau moule sensé les libérer, des légions d'enfants étouffaient et étouffent encore. Ils n'ont pas envie de s'exprimer mais seulement de communiquer. Ils n'ont pas envie d'inventer mais de répéter les mêmes figures afin qu'elles deviennent intelligibles et facilement identifiables. Ils n'ont pas envie de créer solitairement, mais de communiquer et de jouer avec des mots, des gestes et des images. Au passage (passage !) des matrices théoriques et pédagogiques, quelques enfants parviennent à enrichir leurs compétences et à se former aux règles et ambitions des registres optiques ou artistiques. Cela n'est hélas pas le cas pour la majorité. Les colonisations à marche forcée du registre initial, laissent à beaucoup le goût amer d'un monde perdu sans compensation. C'est ce goût amer qui accompagne le sentiment de honte émanant des situations où il faut bien reconnaître que l'on n'est pas doué pour le dessin. Ce même goût qui sanctionne les tentatives affreusement stéréotypées et bien peu ressemblantes. Et toujours cette honte qui envahit quand on doit finalement avouer qu'on n'a pas d'idées, ou pas d'imagination.

Pour la majorité des adolescents et adultes, que reste-t-il de ces "apprentissages" ? Si ce n'est la déception qui colle aux dessins devenus médiocres, puérils, non ressemblants, stéréotypés, peu créatifs, et pas expressifs.

Les motifs de la désaffection de la production d'images par les adolescents et les adultes sont aussi à rechercher dans cette confusion des registres, et dans la dissonance avec les objectifs de la communication ordinaire.

les remèdes

Si mon diagnostic est juste et si le registre de la communication plurimédias est le registre adapté au déploiement des compétences imageantes de la majorité des individus, les remèdes sont simples.

La reconnaissance de l'imagerie initiale.

Le premier remède concerne le changement d'attitude par rapport à l'ensemble des productions des enfants, des adolescents et des adultes novices. J'ai pu montrer à plusieurs reprises (notamment in Darras, 1992 et surtout 1996) que les compétences graphiques de la majorité des adultes novices étaient proches de celles d'un enfant de 10 ans. Ce constat, chaque adulte l'a déjà fait et en a le plus souvent tiré des conclusions dépréciatives conduisant à l'abandon d'une pratique jugée enfantine, voire puérile. Et pourtant, hors des altérations provoquées par les registres optiques, créatifs, expressifs, ou artistiques, cette compétence s'avère amplement suffisante pour accomplir avec succès les missions de la communication plurimédias ordinaire.

Pour combattre le discrédit qui pèse sur les compétences des sujets et rehausser leur confiance en soi, il importe de montrer à tous que la destination de ces pratiques et des compétences qui leur sont afférentes n'a pas pour ambition de rivaliser avec celles qui sont requises par les autres registres. Il importe de montrer que le capital graphique acquis pendant l'enfance est toujours disponible et constitue la base de ce que j'ai appelé l'imagerie initiale, c'est à dire ce vaste ensemble des compétences forgées dès l'enfance et toujours exploitables à l'âge adulte.

la reconnaissance du fonctionnement par registres

Pour convaincre des adolescents et des adultes du bien fondé d'une telle réhabilitation, il importe de montrer à chacun les différences de fonctionnement et d'objectif qui caractérisent chaque registre d'image. Il faut au passage insister particulièrement sur les spécificités et propriétés de la vaste famille des systèmes de pictogrammes et des écritures pictographiques. En ce domaine, la désirabilité sociale étant très influente et très modélisante, il importerait de valoriser cette étude dans la formation de tous. (voir Katz, 1983 (4)). Un tel programme devrait comporter et valoriser l'étude du fonctionnement des messages pictographiques. Ceux des inuits, des amérindiens, des australiens, ou des néo-calédoniens sont particulièrement intéressants. A cette base il

faudrait ajouter l'étude de l'évolution des différents systèmes d'écriture, les hiéroglyphes égyptiens, les kanjis chinois et les multiples icônes des systèmes de communication contemporains.

La reconnaissance de la communication plurimédias ordinaire.

Ce point est d'importance, il permet de distinguer et de faire distinguer deux régimes de la communication. D'un côté la communication ordinaire, de l'autre la communication savante. Ainsi que l'ont montré les travaux de Peirce de Wittgenstein, d'Austin, de Rosch ou de Goffman, le langage ordinaire est équivoque et adaptable, fortement interactif, local et contextualisé. Sur ces points et sur de nombreux autres, il se distingue radicalement des langages savants qui tendent vers la précision, la définition, la clôture de l'interprétation, la maîtrise du discours et l'autonomie par rapport au contexte. C'est dans l'orchestre de l'échange ordinaire que la communication plurimédias ordinaire se construit et se valide, sans pré-paration ni pré-orientation. Elle est par nature et avant tout, ouverte, souple, plastique, et opportuniste.

posologie

C'est par la pratique décomplexée que la communication plurimédias ordinaire s'imposera et assurera sa promotion. Les enseignants et les formateurs étant en ce domaines les principaux prescripteurs, il leur incombe, pour le bénéfice de leurs publics, d'intégrer cette pratique dans leur activité éducative.

Si vraiment le rôle des schémas, des diagrammes, des iconotypes et des pictogrammes est utile à la pensée, et notamment à la pensée visuelle, il contribuera à améliorer les échanges ordinaires, mais aussi les apprentissages et la coopération dans le travail.

Chacun, en fonction de son style perceptif et cognitif, pourra alors bénéficier d'un accès sans réserve ni prévention à la communication plurimédias ayant intégré l'imagerie initiale et ses iconotypes. La démonstration, l'explication, la simulation, la modélisation, la schématisation, l'organisation, la réflexion, et la négociation s'enrichiront de ce brassage en direct.

Les registres d'imagerie savantes, acceptés comme fondamentalement différents, n'en seront que mieux compris et maîtrisés. Remis à leurs justes places, ils ne risqueront plus de coloniser et d'intimider les productions ordinaires. Ils pourront en revanche contribuer à l'épanouissement de la diversité des modes de communication et d'expression par l'image.

■ Bernard Darras

Maître de Conférences
Université Paris Panthéon-Sorbonne
Centre de Recherche sur l'Image

POUR EN SAVOIR PLUS

- Barbe, W. & Swassing, R. (1979). *Teaching through Modality Strengths : Concepts and Practices*. Columbus, OH : Zaner-Bloser.
- Darras, B. (1990). *La Représentation Initiale, un Registre à Part Entière, Conférence au Congrès de L'AQESAP, Québec, Canada. Octobre 1990.*
- Darras, B. (1992). *Figuratiivisen Kirjoittamisen Voima, The Finnish Journal of Education - Kasvatus n°5-92, Finlande, p.451-460.*
- Darras, B. & Kindler A.M. (1993). *Émergence de l'Imagerie Médiascope N°6, p.82-94*
- Darras, B. (1993). *Le Système de Représentation Initiale, Bulletin of the Study of Art and Design Education in the University of Tsukuba, Japon, p. 73-86*
- Darras, B. (1992). *Images de l'Art, Livre 3, Montréal, Editions Images de l'Art*
- Darras, B. (1996). *Au Commencement Était l'Image, de Dessin de l'Enfant à la Communication de l'Adulte, Paris, ESF.*
- Darras, B. (1996). *A Comunicação Icônica Usual, Graf & Tec, Julho 1996. Brésil, p.39-55*
- Denis, M. (1990). *Approches Différentielles de l'Imagerie Mentale, sous la direction de M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz, T. Ohlmann, Cognition : l'Individuel et l'Universel, Paris, PUF, p91-120.*
- Dunn, R., Beaudry, J. & Klavas, A. (1989). *Survey of Research on Learning Styles. Educational Leadership, 47(6), p.50-58*
- Jacquino, (1997). *Audiovisuel et Pédagogie: des Pratiques en Question, in G. Jacquino et G. Leblanc (eds.), Les Genres Télévisuels dans l'Enseignement, Paris, Hachette, CNDP, p.11-34*
- Katz, A. N. (1983). *What does it Mean to be a High Imager, in J.C. Mc Daniel, M. Presley (Eds), Imagery and Related Mnemonic Processes : Theories, Individual Preferences, and Applications, New York, Springer-Verla. p. 177-203.*
- Kindler, A.M. & Darras, B.(sous presse). *Map of Artistic development. In A. M.Kindler (Ed.) Child Development in Art., NAEA : Reston.*
- Kindler, A.M. & Darras, B.(1994). *Emergence and Development of Pictorial Imagery in the Early Childhood Years. Visual Art Research, vol.20, N°2-40, p. 1-13*

1 Résistances issues d'un milieu qui continue de privilégier, par effet d'auto-reproduction et d'auto-sélection (voire d'auto-satisfaction), le recrutement des sujets les plus "verbaliseurs" au détriment des "visualiseurs".

2 Qu'on me pardonne ce néologisme. Il est très pratique pour qualifier les milliers d'utilisations bien peu informatiques de l'ordinateur.

3 La même compétition s'étend à la parole et aux gestes descriptifs

4 Katz note que les individus sont enclins ou non à exploiter l'imagerie en fonction de la valeur qu'ils lui accordent. Les individus qui ont développé une attitude négative par rapport à l'imagerie, et qui adhèrent à la hiérarchisation des modes de connaissance, notamment celle qui considère que l'image est concrète et peu rationnelle, s'orientent vers des stratégies plus abstraites.



BERNARD DARRAS

AU COMMENCEMENT ÉTAIT L'IMAGE

Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte

Paris, ESF éditions, 320 pages.

Ce livre tente d'arracher les images des enfants, des adolescents et des adultes novices aux théories qui privilégient leur naïveté ou leur fraîcheur artistique. Ces images du commencement que l'auteur appelle les images initiales, sont avant tout schématiques et stéréotypées. Pour Bernard Darras elles sont d'abord des instruments de communication ordinaires et les ébauches des pictogrammes des écritures figuratives. Selon cette nouvelle perspective, elles apparaissent comme un extraordinaire laboratoire de la communication iconique dont le transfert s'accomplit, au delà du monde graphique, dans les photographies et les vidéo familiales. D'où viennent les images initiales ? Comment fonctionnent-elles et à quoi servent-elles ?

A ces questions l'auteur s'efforce de répondre en commentant les récents travaux européens et nord-américains, ainsi qu'en exposant les nombreuses observations et expérimentations longitudinales, transversales et comparatives qu'il a pu conduire en France, au Maroc, au Canada, au Japon et en Chine.

À partir des nombreuses études et observations conduites auprès des enfants, des adolescents et des adultes, l'auteur reconsidère les travaux des psychologues, des esthéticiens et des pédagogues. Il propose une nouvelle orientation dominée par les approches sémiotiques, cognitivistes et communicationnelles. En englobant les productions enfantines et adolescentes, ainsi que celles des adultes novices dans un même ensemble, l'auteur montre comment et pourquoi le schématisme et la stéréotypie se développent en ouvrant la voie de la communication visuelle. La méthode constructiviste qui inspire cet ouvrage de la collection "communication et complexité" est une véritable ouverture sur la diversité des champs culturels

Ce livre est particulièrement destiné aux enseignants, formateurs ou parents. Il concerne aussi bien ceux qui assistent à l'émergence de l'imagerie enfantine, que ceux qui souhaitent mieux exploiter la communication par l'image et développer leur pensée visuelle.

image et pédagogie l'ère des retournements

Dans un ouvrage datant de 1985, L'école devant les écrans, j'avais cherché à distinguer, à la lumière de travaux d'évaluation et de recherche et pour ne céder ni au scepticisme malthusien, ni à l'illusion d'une fausse nécessité, les apports des dites technologies, notamment le rôle des images et des sons dans l'apprentissage, et les modifications apportées par l'ordinateur. Il fallait se prémunir aussi bien contre les leitmotiv des nostalgiques du passé - ceux qui disent "on a toujours bien enseigné sans cela !" - que contre les nouveaux adeptes du miracle technologique, soutenus qu'ils sont par les discours prometteurs et entremetteurs des marchands de matériels et d'idées.

Qu'en est-il aujourd'hui, plus de dix ans plus tard? Les tendances repérées ne font que s'accroître. Les technologies se sont encore développées et diversifiées, on introduit pas seulement la télévision, la vidéo et l'ordinateur, à l'école, mais parfois aussi le vidéodisque, le CDI ou le CD-ROM, voire l'hypertexte et le multimédia, dans une fuite en avant technologique, sans qu'on ait pris le temps des bilans. Les pratiques dites innovantes se sont multipliées mais les outils technologiques servent toujours plus à améliorer la performance des enseignants qu'à favoriser les apprentissages de l'élève. On distingue de plus en plus clairement l'utilisation des médias comme "supports" d'enseignement ou de formation (Dieuzeide, 1994) et celle des médias comme "objets" d'étude - presse ou télévision -, ce qu'on appelle actuellement, l'"éducation aux médias" (Balzagette, Bévort, Savinio, 1992), mais ce ne sont pas les mêmes enseignants qui favorisent l'une et l'autre approche alors qu'elles sont complémentaires.

Mais ce qui est sans doute le plus frappant c'est de constater la permanence des questionnements, des espoirs et des leurre que fait naître chaque apparition d'une nouvelle technologie, dans la société en général, et dans la microsociété que constitue l'école en particulier. C'est pourquoi il est si important de rappeler comment les choses se sont passées jusqu'à présent, quels sont les principaux obstacles qui ont été rencontrés, et surtout, ce que nous savons de l'apprentissage par d'autres formes de médiation que la seule médiation verbale.

Nous sommes donc de plus en plus "sujets aux images" dans la société en général, comme le dit si bien Daniel Bounoux (1994), compte tenu des développements technologiques qui permettent de produire, stocker, diffuser de plus en plus d'images et de mieux en mieux : à la culture mass-médiatique traditionnelle vient s'ajouter une acculturation progressive aux nouvelles technologies. Qu'en est-il à l'école, prise dans son sens générique, c'est à dire de la maternelle à l'université ? Comment prend-on en compte cette nouvelle culture et comment prépare-t-on les jeunes à la société hypermédiatisée d'aujourd'hui ?



Sous prétexte qu'apparaissent de nouvelles technologies, on ne peut faire l'économie de ce que nous savons maintenant de la contribution de ces images et de ces sons à la diffusion des informations, des savoirs ou savoirs-faire et à la construction des connaissances. D'une part, parce qu'il faut toujours être en mesure de préciser le degré et le niveau de nouveauté de la dite "nouvelle" technologie, d'autre part, parce que tout nouveau média, fut-il multimédia, ne remet pas en cause l'ensemble des savoirs théoriques ou pratiques accumulés au long des années d'expérience, de création et de lecture des textes, des images, et des sons : il faut les inscrire dans une perspective historique.

Or le moment est venu, me semble-t-il de souligner les grands changements - voire les retournements- intervenus dans nos rapports aux images (et aux sons bien sûr), et les conséquences que cela doit avoir sur nos pratiques d'enseignement et de formation : d'où le titre de cet article.

Le retournement théorique

Point de vue sémiotique

Le concept de "pensée visuelle" est ancien (Arheim, 1976). L'intuition a précédé le concept, irriguant des pratiques diverses d'utilisation de

l'image pour la pédagogie - des planches illustratives des encyclopédies à l'imagerie scientifique en passant par Comenius, les images d'Epinal, les plaques de verre pour l'éducation populaire ou encore les premiers films du cinématographe... Le concept de "pensée visuelle" repose actuellement sur des savoirs qui contribuent à un retournement majeur : l'image est en train de passer de mode "régressif" de la signification à celui de modalité supérieure de la pensée ou "signe total". En effet, dans la tradition peircienne, on reconnaît trois modes de signifier : l'indice "prélevé sur le monde" ou signe arraché à la chose et réellement affecté par elle (la fumée indice du feu ou la photographie indice de ce qui a été "pris" en photo) ; l'icone qui ne garde de l'original que quelques traits perceptifs que seule une grande habitude culturelle nous permet de considérer comme établissant une "ressemblance" ; enfin, le symbole sans rapport ni de ressemblance (analogique) ni de contiguïté (indicielle) avec la chose et donc parfaitement arbitraire, qu'il s'agisse des signes linguistiques (le signifiant d'un mot dans une langue ne ressemble pas au référent auquel il renvoie), des signes mathématiques (les formules algébriques) ou des codes numériques (le fameux langage binaire de l'ordinateur). Ces trois modalités de signification

se situent dans un mouvement qui va de plus en plus vers l'abstraction, où rien, sinon une très ancienne tradition occidentale, culturelle et pédagogique, n'oblige à établir une hiérarchie à priori dans leur rapport au savoir et à l'apprentissage.

Or depuis le mythe de la caverne de Platon, et sauf exception bien sûr, la pensée culturelle – et donc pédagogique – occidentale n'a cessé d'insister sur les déficits sémiotiques de l'image par rapport à l'écrit : statut régressif de toute figuration par rapport à ce qui est de l'ordre du discursif, défaite de la pensée imageante par rapport à la puissance d'abstraction du langage, liens troubles de l'image avec le désir et l'imaginaire.... Une même hiérarchie implicite se réinstalle actuellement entre les anciennes et les nouvelles images, issues des calculs de l'ordinateur : on finit par reprocher aux nouvelles images d'avoir les caractéristiques que l'on reprochait autrefois aux anciennes, dans leur différence à l'écrit : aspect abstrait et algorithmique des nouvelles images qui s'oppose au caractère concret et particularisant des anciennes ; caractère dynamique et fonctionnel, "froid", a-t-on dit, voire trop rapide des nouvelles images qui s'oppose au caractère intemporel, lent des anciennes et à ce qu'elles révélaient d'une expérience authentique... Bref les iconoclastes d'hier deviennent les idolâtres d'aujourd'hui. Mieux vaut, resituant, comme le suggère Bougnoux, les trois modalités signifiantes dans un ordre d'abstraction croissante, de l'indice au symbole en passant par l'icône, souligner la place privilégiée de l'icône, au carrefour de l'indice et du symbole, toujours prête à passer de l'un à l'autre, vers la trace sensible de l'indice ou vers l'intellectualisation du symbole, témoignant d'une "coupure sémiotique" tout en maintenant la "ressemblance". Cela permet, par ailleurs, de ne pas établir de rupture mais plutôt une continuité, d'un point de vue sémiotique, entre les anciennes et les nouvelles images.

Point de vue psycho-cognitif

Là encore les choses ont beaucoup changé ces vingt dernières années, qui ont vu la psychologie, après la vague de fond du béhaviorisme triomphant, conférer à l'image mentale le statut de représentation symbolique contribuant, au même titre que le langage, à l'élaboration des fonctions cognitives. L'image mentale non observable est accessible seulement par l'introspection (ou d'autres techniques telles que le dessin, l'inférence, la durée du temps de réponse etc.) et l'image matérielle observable par tous sont toutes deux des constructions qui offrent d'ailleurs une certaine analogie fonctionnelle et structurelle. Les images mentales sont des équivalents cognitifs, non linguistiques, du réel et reflètent la structure de l'objet : les images matérielles peuvent jouer, en partie, ce rôle et

participer aux processus de construction de la pensée.

Puisque langage verbal et non verbal (gestes et images) constituent deux grands domaines de la cognition et puisqu'on a accumulé un certain nombre de savoirs sur la façon dont chacun d'eux fonctionne, reste à étudier leur interaction rendue de plus en plus accessible avec le développement du multimédia. Cette nouvelle modalité d'apprentissage qu'on appelle multimodale commence à être étudiée en psychologie : relation entre la cognition de l'espace et l'expression verbale, ou mécanisme de coopération entre le raisonnement symbolique et le raisonnement analogique, pour ne donner que quelques exemples.

Point de vue philosophique et psychanalytique

La philosophie aussi revient sur "cette séculaire et injuste condamnation" de l'image comme "leurre", "infériorisée et éloignée" (Dagognet, 1986) et à la lumière des apports de la technologie moderne et de son imagerie numérique, réinterroge les notions de plagiats, de pseudo répliques, de fraude et de pastiche et questionne l'effacement des frontières entre le vrai et le faux. Quant à la psychanalyse, qui n'avait pas oublié l'image et son rôle, dans le rêve notamment, elle a contribué au refoulement des pouvoirs de l'image (de la conception freudienne de la régression à la conception lacanienne de l'"inconscient comme un langage") et à ne voir dans l'image qu'un "signe" alors que cette conception "fait obstacle à la compréhension des relations complexes que nous y nouons" : notre relation à l'image serait tendue entre trois champs de force contradictoires (Tisseron, 1996) : le champ de la signification (qui relève de l'approche sémiologique), le champ de transformation (désir de modification de l'image dans ses rapports à l'indice) et le champ de contenance (les images comme contenant de représentations et d'affects et non représentation d'objets). Bref, l'image ne fait pas seulement signe, elle est bonheur...et il est temps de tenir compte de tous ces retournements théoriques pour en envisager les conséquences en pédagogie.

Le retournement technologique

Celui-ci est plus visible et plus rapide encore : les supports de diffusion des divers médias, autrefois distincts sont maintenant réunis, et nous pouvons avoir accès aussi facilement, grâce à la numérisation (1), aussi bien à des textes qu'à des images ou à des sons et ce, sur un même écran : d'où ce fameux "multimédia" qui mériterait davantage le nom d'unimédia (Joël de Rosnay), du moins de ce point de vue, l'aspect multiple des modes d'expression (verbale, sonore, iconique..) renvoyant plus précisément à la notion de multimodal. Autrement dit, ce qu'on appelle

communément le multimédia, permet de recevoir sur un support unique (l'écran de télévision) des informations empruntant des canaux de communication correspondant à différents sens (la vue, l'ouïe, mais aussi le toucher avec les fameuses combinaisons ou autres interfaces des mondes virtuels...) et empruntant diverses modalités langagières.

Ce procédé électronique de numérisation permet non seulement une accessibilité équivalente à ces trois types de médiation mais elle les rend mélangeables, manipulables, modifiables en temps réel, et permet la simulation de mondes virtuels.

Le retournement institutionnel ?

Il mérite un point d'interrogation. En effet, l'institution scolaire est, comme toute institution mais sans doute plus que d'autre, rétive au changement, avec ou sans raison, selon les critères retenus. François Mariet (1989) a fait remarquer depuis longtemps déjà "qu'à une époque marquée par les satellites de télécommunication et le Minitel, l'école vit au rythme de la machine à vapeur"

Les choses ont changé cependant et, sans parler peut-être ici de retournement, on peut souligner une réelle évolution : qu'il s'agisse des instructions officielles qui, sous diverses formes, encouragent les enseignants à utiliser les images et à intégrer les nouvelles technologies, ou les divers instruments de travail et d'autoformation mis à la disposition des enseignants et des élèves comme – outre de nombreux livres (2) –, un hebdomadaire de télévision pour les enseignants et les éducateurs *Télescope*, (CNDP/Télérama/Apte), les émissions de la Cinquième chaîne du savoir de la formation et de l'emploi ou des collections comme *Voir et savoir* issues du patrimoine audiovisuel de l'Institut National de l'Audiovisuel et éditée en partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale et la Caisse des dépôts, des émissions comme *Arrêt sur images* (La Cinquième) ou d'autres documents vidéographiques, pour apprendre à lire (3) voire à fabriquer des images (4), sans parler des nombreuses actions de formation organisées par le Centre de Liaison de l'Education et des Moyens d'Information (Education Nationale/CNDP) ou les Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale, voire dans les universités – et l'équivalent dans les structures du Ministère de l'Agriculture. Resterait à analyser, bien sûr, l'adéquation à la fois de ces outils et de ces formations aux besoins des diverses catégories d'enseignants et surtout leur impact sur l'ensemble du système.

Deux obstacles majeurs freinent encore la banalisation de l'utilisation des images en pédagogie, indépendamment de la résistance due

aux représentations traditionnelles : d'une part l'aspect juridique tant que n'est pas réglé la délicate question des droits (5) ; d'autre part, le maintien des structures de base de l'école, avec ses groupes-classes, sa gestion des espaces et du temps, ses programmes, ses examens et ses critères d'évaluation,

Pour un nécessaire retournement pédagogique...

Ce qui n'est pas possible au niveau macro-institutionnel, dans un pays où la conception centralisée de l'éducation rend toute adaptation difficile, peut être pris en charge, en partie, par les enseignants qui, quoi qu'on en dise parfois, sont maîtres chez eux et ont une réelle responsabilité à assumer, de ce point de vue. Michel Tardy, dès 1966, dans son livre *Le professeur et les images*, avait écrit, "le problème de la pédagogie de l'image, ce n'est pas l'image, c'est la pédagogie qui le pose". A l'heure du multimédia et des réseaux, le diagnostic reste le même.

La pédagogie n'a pas encore pris le tournant épistémologique, adopté par les sciences depuis longtemps et qui remet en cause les modèles canoniques de transmission des savoirs : la pédagogie est toujours massivement logocentrée, elle repose sur la relation duelle du face à face enseignants/enseignés - d'où la difficulté de pénétration des pratiques d'enseignement et de formation à distance - ; elle fait de l'enseignant la principale sinon la seule source de savoir alors que la multiplication et la diversification des moyens d'enregistrement, de stockage et de mise à disposition des informations font que la fonction éducative échappe de plus en plus à l'école et à ses représentants ; enfin la fonction

d'enseignement/apprentissage repose encore sur la règle implicite "des trois unités" : la même action, dans un même lieu et en un seul temps alors que la diversification des niveaux et des intérêts des publics exigerait une très grande flexibilité des pratiques, et que le recours à des machines et des programmes à enseigner permettrait une relative individualisation, voire une personnalisation des apprentissages. Il est donc toujours très pertinent et urgent de reparler du rôle de l'image, notamment par rapport au langage écrit ou verbal auquel elle a toujours été et est de plus en plus associée, dans l'enseignement et l'apprentissage.

Pour en rester au rôle de l'image, puisque tel est le thème abordé, nous aimerions rappeler qu'au plan sémiotique - qui n'est certes pas le seul à prendre en compte dans nos relations à l'image comme nous l'avons dit précédemment, mais qui est important - son utilisation en pédagogie implique un certain nombre de règles qui doivent être appliquées par ceux qui produisent, et exigées par ceux qui choisissent les documents audiovisuels à utiliser en classe (Jacquinot/Leblanc, 1996).

La comparaison des traitements sémio-discursifs dans trois exemples de documents audiovisuels "classiques", c'est à dire utilisant des procédés d'enregistrement et de distribution analogiques, et explicitement "faits pour apprendre", au contenu, aux objectifs, et visant des publics différents, nous a permis de rappeler :

- qu'image et langage, au plan sémiotique, ne fonctionnent pas selon les mêmes modalités significatives, (6)

- que les images seules, surtout articulées en discours par le montage, peuvent "signifier" par elles-mêmes, sans avoir toujours besoin du commentaire du narrateur dans l'émission ou de

l'enseignant, lors de l'utilisation - du moins pour prendre en charge certaines informations car toutes ne peuvent pas être prises en charge par la seule image, de même que certaines sont plus faciles à "faire passer", comme on dit, par l'image que par le verbe (que l'on pense à l'escalier en colimaçon plus facile à évoquer par un geste ou un dessin que par une explicitation verbale) ;

- enfin, comme l'a très bien montré Claude Baile dans le chapitre qu'il consacre à la transmission des savoirs (ss dir de Jacquinot et Leblanc, 1996) que l'image, surtout associée à d'autres modalités d'expression notamment la musique, le commentaire et le bruitage peut "signifier" et donc faire apprendre "autrement", en mobilisant plus facilement "les quatre pattes de l'intelligence humaine" (la biologique, la psychoaffective, la socioculturelle, la logico-physique), pour reprendre l'impertinente métaphore de Monique Linard (1990), si pertinente pour rappeler que l'intelligence ne se limite pas à la dimension logique qui est celle traditionnellement valorisée par l'école, et que favorise l'ordinateur.

Les nouvelles images, de leur côté, en se construisant à partir des calculs de l'ordinateur, et en recréant des mondes virtuels nous font passer de l'image/représentation d'objet à "l'objet-image" : objet manipulable (on peut modifier les différentes variables de taille, de couleurs, de grains...), actualisant diverses formes (ou scénarios), au-delà de ce qui a été filmé et organisé, et à travers un modèle qui peut les contenir toutes et tous, nous fait passer d'un type d'expérience à un autre, ce qui peut avoir des conséquences importantes au plan pédagogique : avec la communication mass-médiatique classique nous étions dans le régime du "revivre avec", avec la situation de communication interactive numérique, nous sommes dans le régime de "l'expérimenter avec" (Weisberg, 1993) : le spectateur n'est plus en situation de réception mais de partage, la machine n'est plus seulement médiatrice mais partenaire. Etant le résultat de calculs logiques indéfiniment répétables et affinables, ces images de synthèse vont constituer une modélisation de la réalité ou simulation ou "manipulation d'images fictives". Les exemples les plus classiques en formation sont les simulateurs de vol (pour apprendre à piloter), ou des simulateurs des allures du cheval (pour apprendre à monter), mais la simulation peut s'appliquer à bien d'autres exemples, simulateur de machine forestière coupant les arbres, pour prendre un exemple plus proche de votre secteur de formation... et toutes autres simulations qui permettent de "voir" les conséquences d'une modification de variable, sur un paysage, une architecture, un objet... L'image n'est plus alors représentation du réel mais exploration, connaissance du réel : elle le prévoit, l'explore dans l'ensemble de ses implications, présentes

POUR EN SAVOIR PLUS

Arnheim, Rudolphe, La pensée visuelle, Paris, Flammarion, 1976 (traduit de l'américain). Balzaguet, Bévoort, Savino, L'éducation aux médias dans le monde, nouvelles orientations, BFI/CLEMI/UNESCO, 1992.

Bougnoux, Daniel, "Nous sommes sujets aux images", revue Esprit, Paris, n°2, fev.1994.

Dagognet, Gilbert, Philosophie de l'image, 1986.

Dieuzeide, Henri, Les nouvelles technologies, outils d'enseignement, Paris, Nathan/pédagogie, 1994.

Jacquinot, Geneviève, Image et pédagogie, analyse sémiologique des films à intention didactique, Paris, PUF, Coll SUP l'Éducateur, 1977 (épuisé).

Jacquinot Geneviève, Leblanc, Gérard (ss dir de), Les genres télévisuels dans l'enseignement, Hachette/Education/CNDP, 1996.

Linard, Monique, Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies, Paris, Editions Universitaires, 1990, nouvelle édition réactualisée, chez l'Harmattan, 1996.

Mariet, François, Laissez-les regarder la télé, Calmann-Lévy, 1989.

Tardy, Michel, Le professeur et les images, Paris, PUF, Coll SUP l'Éducateur, 1966.

Tisseron, Serge, Le bonheur dans l'image, Synthelabo, Coll Les empêcheurs de tourner en rond, 1996.

Weisberg, Jean Louis, Des reality-show à la réalité virtuelle, Revue Terminal, n° 61, Automne 1993, L'Harmattan.

ou non, visibles ou non visibles, mais pensable. D'où, bien sûr aussi, une nouvelle ère qui s'ouvre pour les faussaires et les faux semblants... et une réinterrogation des notions de "vrai" et de "faux". L'image analogique en pédagogie avait tendance, par non prise en compte de ses spécificités sémiotiques, à "s'écraser" sur le référent : c'était la pédagogie du "comme si vous y étiez" (Jacquinot, 1977). L'image de synthèse, en pédagogie et pour les mêmes raisons, risque d'être trop vite assimilée à une représentation de chose: des enquêtes menées en milieu scolaire (7), montrent que si les collégiens et les lycéens connaissent les nouvelles images, notamment grâce aux médias, ils ne manifestent vis à vis d'elles aucun esprit critique, et témoignent d'une grande ignorance quant à leur procédé de fabrication : les images satellites qui leurs sont très familières grâce aux bulletins météorologiques, sont considérées par eux comme très accessibles et sont reprises dans le mouvement général qui en fait une "preuve de vérité" - alors même que leur interprétation demande le recours à divers savoirs et codifications intermédiaires. Il n'est pas inutile de rappeler qu'analogique ou numérique, l'image est toujours construction mais que les règles de construction - et donc de déconstruction et de lecture - ne sont pas les mêmes. La pédagogie de l'image (analogique) n'a encore vraiment pénétré dans l'école que déjà il faut apprendre à lire et produire de nouvelles images !

■ Geneviève JACQUINOT

Professeur de Sciences de l'Éducation
Paris 8

1 Procédé de traitement de textes, d'images et de sons, fondé sur l'utilisation d'un langage dit numérique, ou digital (de « digit », qui signifie « signe » en anglais), langage des ordinateurs où le digital, constitué d'impulsions électriques, est transmis sous forme d'éléments linéaires, c'est-à-dire formé de 0 et de 1. (Petit index raisonné des nouvelles technologies, Revue Mscope Media n°5, Nouvelles technologies et formation, septembre 1993)

2 Voir dans le numéro de la revue CinémaAction, Enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, n° 45, 1987, p 237.249.

3 Pour le cinéma, voir par exemple, des séries comme Magimage, Analyse filmique, Ministère de la culture et de la francophonie et Ministère de l'Éducation nationale

4 Voir, par exemple, pour la vidéo et l'infographie, le vidéo-livre récent Ils disent le travail de l'image, de Josette Sultan, INRP, 1996

5 Le Ministère de l'Éducation Nationale continue de négocier des droits d'utilisation des oeuvres audiovisuelles à des fins pédagogiques, comme cela est possible dans de nombreux pays étrangers. Pour l'instant, quelques séries télévisées sont libres de droit, mais il n'y a aucun accord général.

6 On pourra se reporter au rappel effectué dans le livre Les genres télévisuels et l'enseignement (ss la dir de C. Jacquinot et C. Leblanc), chapitre I, p 27.29

7 Chapelain, Les vidéothèques d'établissements, INRP, TECNE, 1996

ECOLE ET T.V. : LA GUERRE ?

Je suis si l'on peut dire un enfant des années Télé. La mort de JFK en direct, la subite interruption des programmes lors du décès du président Pompidou, la guerre du Vietnam qui s'enlisait, ce fut pour moi autant de leçons du monde par le reflet de la petite lucarne, alors que les cahiers somnolaient dans mon pupitre de pensionnaire. On avait le choix entre l'étude et le JT du soir. Mon choix a été vite fait...

Devenu professeur, prenant acte du fait que l'école n'est plus le seul endroit où l'on apprend, je considère comme un devoir d'éduquer nos élèves à la TV, de former des téléspectateurs actifs, de leur donner des outils de réflexion critique.

Pour cela, il nous faut travailler régulièrement sur la télévision, avec la télévision, dans nos classes. S'il y a plus de mille ans qu'en Occident s'est créée et développée une pédagogie de l'écrit et que la pédagogie de l'image n'en est qu'à ses balbutiements, il est temps « d'apprendre aux élèves à lire tout type de textes ». (Odile GUILLOT, « le Français d'Aujourd'hui n°9) C'est autour du JT que j'ai élaboré un outil pédagogique: le JT, c'est souvent quelque chose que tout le monde regarde et que personne ne voit...mais entend en bruit de fond ; c'est surtout un rituel, autour duquel s'organise la grille des programmes, c'est l'image de marque de la chaîne, la proue du prime-time, le plus gros pourvoyeur de recettes publicitaires.

La guerre du Golfe fut un moment fort de l'information télé, et une occasion unique d'analyser son fonctionnement: « Jamais dans une guerre, il n'y aura eu autant de médias impliqués et jamais l'opinion publique n'aura eu autant le sentiment de n'être pas informé. Jamais autant de demande d'informations et jamais autant d'appels à la censure. Jamais autant de journalistes sur le terrain, mais jamais autant de rumeurs et de désinformation, jamais autant d'images mais aussi autant de « plateaux » en studios. Jamais autant de direct, mais également jamais autant « d'images en boucles », cent fois revues, et de remplissage. Jamais autant d'informations donc et jamais autant le sentiment d'être écarté de l'essentiel, d'être à la fois frustré et saturé. » (Dominique WOLTON-WAR GAME. Flammarion 1991) Face à tous ces « jamais autant », il fallait visionner, revisionner, comparer, critiquer, distancer, mettre en perspective.

Dans la vie courante, spectateur ordinaire nous n'avons pas le temps de remonter le flot continu des infos, et pour que la TV ne soit plus une « machine à fabriquer de l'oubli » (JL GODARD), j'ai élaboré un document vidéo, à partir des journaux télévisés de TF1, A2, FR3, C+, la 5, à partir de quelques grandes thématiques:

● *Le 17 janvier 1991 : la grande fièvre des télévisions, annonce et déclinaison de la guerre à la télévision française.*

Les tés au rapport : les premiers sujets de chaque chaîne sur les débuts de la guerre.

● *Wargame - vidéogame : sélection d'images qui renvoient aux jeux vidéo.*

● *Le front des medias - la guerre des journalistes: comment les journalistes mettent en scène la guerre et se mettent en scène dans la guerre. L'information sur le pied de guerre, des journalistes « déguisés » en militaires. L'exploit de la guerre en direct, la performance technologique de la T.V. par rapport à la performance technologique de la guerre.*

● *Le théâtre des opérations - la guerre des militaires: la guerre sur maquette commentée par les experts militaires. Quelles questions cela pose? (Préparation, attente, mise en scène).*

● *War video clip : l'habillage des journaux télévisés pendant la guerre.*

Fin de partie : les guignols de l'info et la guerre du Golfe.

● *« Quelle connerie la guerre » (J. Prévert): débat à partir d'un montage d'image et de sons « jamais mis ensemble » : Télévisions françaises, CNN + télévision irakienne : sous le feu d'artifice la souffrance des victimes.*

Ce dossier en images permet d'aborder avec les élèves quantité de problématiques:

● *sur l'impact des images et des sons dans la construction des représentations sur la guerre.*

● *analyse des titres de la presse écrite du lendemain, et des images à la une.*

● *réflexions autour des notions d'ambiguïté, d'omniprésence, d'omnivoyance, d'instantanéité, de simultanéité.*

● *repérage des différentes formes d'images et des différentes sources d'images mentionnées ou non.*

● *comparaison entre les images de BUSH et de SADDAM.*

● *les mots de la guerre (champs lexical pour les alliés, champ lexical pour les irakiens).*

● *réflexion sur l'évacuation de l'autre: où sont les victimes ?*

● *relations entre journalistes et experts militaires, entre journalistes et militaires (censure, contrôle...),*

● *les valeurs de la société américaine et l'influence du cinéma de guerre...*

Pour des raisons pédagogiques évidentes, il est nécessaire de disposer d'outils (sur le JT ou d'autres produits télévisuels). Mais, pour des question de droits, ce document (montage vidéo + livret) ne peut être diffusé ni multiplié. C'est un outil pédagogique que j'ai réalisé dans un souci d'efficacité pour la formation de mes élèves : en principe, je ne peux même pas l'utiliser en classe !

Jean-Pascal FONTORBES
Lycée ALBI FONLABOUR

Les « nouvelles images » sont-elles vraiment nouvelles ?

Bouleversent-elles autant qu'on le prétend, nos représentations du réel ?

Patrice Roturier, pour répondre à ces questions, entre en débat avec les tenants de ce qu'il nomme la « médiasphère », ceux qui pensent que « les œuvres virtuelles ne se donnent pas simplement à voir, comme ces peintures que l'on effleure du regard dans les musées » mais « qu'il faut les prendre au sérieux comme des Bonsaïs ».

Son propos consiste à rappeler que l'image picturale nécessite beaucoup plus qu'un simple effleurement du regard et qu'on ne peut prétendre inventer de nouvelles images en faisant l'économie d'une authentique connaissance des œuvres de l'histoire proche ou lointaine.

En explorant des œuvres nombreuses et choisies à dessein, il met en évidence que bien des nouveautés d'aujourd'hui ne sont que des héritages des grands maîtres.

r e p r é s e n t a t i o n et **v i r t u a l i t é**

Logosphère, graphosphère et vidéosphère, ou scripturaire, pictural et numérique, ou encore symbole, icône et indice, constituent autant "d'ensembles" à l'intérieur desquels C.S. Pierce, S. Merzeau, R. Debray ou Ph. Quéau inscrivent, ordonnent et critiquent les systèmes de représentation. Découverte de l'alphabet, développement de l'imprimerie, invention du daguerréotype, naissance de la télévision, apparition des "nouvelles images" sont les plus souvent cités quand il s'agit de définir des repères dans l'histoire des images. Il est difficile de nier l'importance de ces événements-charnières; en revanche, il est assez surprenant de constater le peu d'intérêt que ces auteurs accordent à l'introduction de la perspective que celle-ci soit gothique, renaissance ou baroque, centrale, axonométrique ou curviligne.

Il est en effet difficile de dissocier l'évolution des systèmes de représentation de l'analyse des rapports entre l'observateur et la chose observée. En d'autres termes, cela revient à s'interroger sur le concept de réalité. Le refus des extrêmes a conduit comme souvent au refuge du consensus. Entre, d'une part, les solipsistes qui déclaraient que la réalité n'était qu'illusion, que rien n'existait sinon la pensée, et, d'autre part, les empiristes qui considéraient que le monde existait, extérieur à nous, et qu'il convenait d'y porter le regard le plus "juste" possible, une réalité "mixte", mélange indéfini de subjectif et d'objectif, s'est instaurée. La recherche scientifique de ces dernières années bouscule semble-t-il le confort de cette indécision. Les modifications d'échelles du monde observable, vers l'infiniment grand ou l'infiniment petit, ont transformé nos habitudes de perception. Selon la méthode d'analyse, un même objet peut offrir des images très différentes. En conséquence, nous ne sommes pas confrontés à une, mais à

plusieurs réalités, qui ne sont pas plus vraies les unes que les autres. La perception de chaque chose est tributaire de l'approche mise en œuvre. Lorsque nous rendons compte d'une observation, ce que nous exprimons n'est que la traduction de ce que notre éducation, notre savoir, notre culture nous permettent de voir. De ce point de vue, l'appareil photographique est moins un outil de reproduction mécanique de la réalité qu'une invention de l'homme lui permettant de faire correspondre l'image du monde à celle que lui impose sa culture depuis cinq siècles, celle induite par la perspective.

la construction de l'espace

Cet ensemble de lois mathématiques, établi au début du XV^{ème} siècle par les architectes Filippo Brunelleschi et Léon Battista Alberti, a très rapidement éveillé la curiosité de peintres comme Masaccio, Uccello ou encore Piero della Francesca, avant de s'imposer comme l'un des préceptes fondamentaux de la représentation tridimensionnelle de la Renaissance à nos jours. Dès lors, les images numériques sont peut-être moins "nouvelles" que la "médiasphère" ne l'affirme. Bien entendu, lorsque Ph. Quéau écrit: "Ces images de synthèse forment une nouvelle écriture, propre à modifier profondément nos méthodes de représentation, nos habitus visuels, nos manières de travailler et de créer."(1), il est parfaitement conscient de la puissance de ces nouvelles technologies, mais il n'inscrit pas ces images dans une perspective historique. En introduisant la seconde partie de son ouvrage *Le virtuel*, vertus et vertiges, le responsable du programme IMAGINA soupçonne qu'il va surprendre ses lecteurs. C'est vrai qu'il est étonnant de lire : «Les œuvres virtuelles ne se donnent pas simplement à voir, comme ces

peintures que l'on effleure du regard dans les musées. Il faut les prendre au sérieux comme des Bonsaïs.» (2) L'accès à l'image picturale nécessite beaucoup plus qu'un simple effleurement du regard. Il y a dans ce jugement un mépris pour les leçons des grands maîtres qui laisse perplexe. Les vertus de la mémoire valent mieux que les vertiges de l'oubli.

Afin de faciliter la compréhension de ce qui suit, le lecteur est invité à visionner le document de la collection "Palettes" réalisé par Alain Jaubert: *Le rêve de la diagonale*, à propos de *La flagellation* de Piero della Francesca. Cette étude parfaitement documentée est entièrement construite autour d'une reconstitution en images de synthèse de "l'espace imaginé" par le peintre. Il est important d'insister sur l'expression "espace imaginé", utilisée d'ailleurs à plusieurs reprises dans le commentaire, car elle fait émerger un paradoxe récurrent sur l'ensemble du document. La reconstruction virtuelle, de par les effets conjugués de la simulation et de la séduction, donne l'impression que l'architecture représentée par Piero résulte d'une observation. Or, la relation à une réalité observée est étrangère à la démarche de cet artiste.

L'espace peint n'est pas un fragment, un "cadrage" d'un espace réel, il relève exclusivement d'une invention permettant, dans le cas présent, de rendre cohérent et signifiant la présence simultanée de deux espaces-temps, celui de "la flagellation" et celui de la "conversation" du premier plan. Le sujet du tableau est une allégorie des malheurs de l'Eglise avec d'une part, la scène des évangiles comme référence symbolique, et d'autre part, un échange entre des contemporains de Piero qui scellent la réconciliation des Eglises d'Orient et d'Occident après la prise de Constantinople par les Turcs en 1453.

Toute la construction mathématique de la

"flagellation" est conditionnée par un rectangle aux dimensions très particulières (longueur = largeur $\times -2$). Au-delà des limites du champ peint, il n'y a rien en termes de projet plastique. Reconstruire une architecture potentielle ne présente strictement aucun intérêt du point de vue de la compréhension de l'œuvre, je dirais même qu'un tel parti pris entraîne des confusions très préjudiciables à la pertinence de l'analyse proposée.

Ainsi, lorsqu'il est question de la place du peintre par rapport à son sujet, la ligne d'horizon de l'image est utilisée comme repère, afin de valider une hauteur de regard. Or, la ligne d'horizon de La flagellation n'a aucun rapport avec un quelconque "observatoire", c'est une droite parallèle à la base de l'image, sécante de la médiane verticale du rectangle et de la diagonale du carré ayant pour côté la largeur de ce même rectangle. C'est dans le respect de ce parti pris géométrique très audacieux que Piero organise la totalité du plan de représentation. Il est essentiel de comprendre que cette image n'est pas issue d'une observation, mais générée par une organisation géométrique très rigoureuse que s'impose l'artiste. De cette partition naîtra la proposition architecturale permettant de distribuer avec le maximum de cohérence les deux groupes de protagonistes.

De même, l'évocation d'une maquette préalable à la peinture constitue à mes yeux une "injure" aux talents de Piero. Il me semble en effet qu'un simple regard sur les dessins de ce théoricien de génie illustrant De prospectiva pingendi suffit pour comprendre que celui-ci n'avait nul besoin d'un tel artifice. Il est vrai que cette hypothèse permet de réduire, une fois encore, l'acte pictural à un simple exercice de reproduction.

Si le peintre d'Urbino n'a jamais pensé la peinture en ces termes, en revanche, il peut être considéré comme le pionnier d'un art numérique. Le nombre de "repères" utilisés pour modéliser le visage du capitaine Nemo alias Richard Borhinger n'est pas plus élevé dans l'adaptation de Vingt mille lieues sous les mers en image de synthèse, réalisée par Didier Pourcel. De la même manière, la méthode utilisée par Piero dans la représentation des extrémités (mains et pieds) est comparable au principe du copier/coller de nos actuels logiciels de traitements d'images. Il en est ainsi des mains de l'homme enturbanné sous la loggia et du personnage de gauche au premier plan, ou encore de la main gauche du jeune homme du premier plan identique à celle de La vierge de l'espérance ou de la femme de dos et en habit vert dans Histoire de la vraie croix. Un catalogue de gestes codés était ainsi constitué, et le peintre puisait dans ce dernier les attitudes convenant à la scène représentée.

Il y a un autre parallèle intéressant à étudier : la difficulté à obtenir la même qualité d'intégration dans le "nouvel espace" pour les architectures d'une part et les figures humaines d'autre part. Aujourd'hui, en infographie, la simulation des mouvements du corps reste un exercice délicat et plus complexe à maîtriser que le déplacement des objets ou le rendu des décors vis-à-vis d'une trajectoire donnée. Je serais tenté de croire qu'il en était de même au milieu du XV^e siècle, et que c'est la raison pour laquelle les peintres disposaient les personnages dans des espaces quadrillés par des motifs architecturaux. Enfin, comment ne pas rapprocher le traitement pictural des matériaux ou des étoffes effectué par Piero, avec le principe de "texturage" des palettes graphiques. Autant d'exemples qui relativisent l'appellation "nouvelles images" !

"Transmises à l'ordinateur, les mesures lisibles dans le tableau recomposent un univers virtuel semblable en tous points à celui qu'avait imaginé le peintre." : c'est en ces termes qu'Alain Jaubert commente la séquence de simulation 3D de La flagellation. Or, nous l'avons déjà évoqué, le code perspectif "programme" dans l'ordinateur est exactement celui utilisé il y a un peu plus de cinq siècles par Piero ; il n'y a par conséquent aucune raison pour que les représentations diffèrent. La réalité (virtuelle) imite parfaitement l'image, CQFD ?

Eischer: les règles de la perspective... à quelques détails près

« Les choses sont de drôles de choses » est le titre étonnant d'une séquence photographique de Duane Michals. Cet enchaînement de neuf images m'a beaucoup appris et surtout désappris. J'ai compris en particulier qu'il fallait se défier des apparences ou des évidences, et que dans le domaine de l'analyse iconographique les choses ne sont pas simples, il ne faut pas rêver... et, "Faut pas rêver..." est précisément le titre d'un magazine bien connu de la chaîne publique dont je me propose de prendre le générique comme prétexte à la deuxième partie de mon exposé.

Ce générique n'échappe pas à la mode actuelle et fait donc largement appel aux images de synthèse et aux traitements numériques. Ce qui est plus rare, c'est qu'il est entièrement conçu à partir et autour de quatre œuvres graphiques du célèbre artiste hollandais Maurits Cornelis Escher. Par ordre d'apparition à l'écran, il s'agit de : *Un autre monde II*, gravure sur bois de 1947, *Cascade*, lithographie de 1961, *Exposition de gravures*, lithographie de 1956 et *Relativité*, lithographie de 1953.

L'œuvre d'Escher a toujours été très prisée des milieux scientifiques. De nombreux ouvrages scolaires de mathématiques ou de physique proposent à leurs lecteurs l'une de ces œuvres

en couverture. Une forme d'hommage à celui qui déclarait : "En exposant mes sens aux énigmes de l'univers, en réfléchissant à ces sensations et en les analysant, je m'approche du domaine des mathématiques. Bien que je manque totalement de connaissances et de formation dans le domaine des sciences exactes, je me sens plus proche des mathématiciens que de mes collègues artistes." Ce qui est sûr, c'est que le "réalisme" quasi maniaque de cet inclassable de l'histoire de l'art constitue un modèle idéal pour les fanatiques de la "troisième dimension".

De là à penser que la "transparence" de ce réalisme au service d'une naïveté thématique apparente fasse de ces images des champs d'investigation faciles d'accès, il y a quelques illusions à dénoncer. En regardant *Cascade*, je comprends que l'on soit abusé par l'évidence de la tridimensionnalité, et que l'on soit tenté par une modélisation de cette architecture.

Il y a cependant un problème, c'est que cette image est un défi au code de la perspective. Construite sur une combinaison de deux triangles de Penrose, cette cascade magique n'existe que dans le plan. De ce fait, le parti pris de l'image de synthèse 3D devient obsolète. A noter également qu'en supprimant le moulin, l'image perd un facteur-sens important, à savoir que l'agent (la roue qui crée le courant) et le produit de l'activité (le courant qui fait tourner la roue) se confondent (phénomène d'auto-alimentation), comme se confondent dans le même alignement la base et le sommet de deux colonnades appartenant à des plans étagés dans l'espace. Et encore, je ne parle pas de l'"oubli" du très subtil jeu d'escalier sur les bords du canal qui conduit l'eau vers une chute qui sera d'autant plus haute que celle-ci ne se sera pas arrêtée de descendre ! Compte tenu de la richesse de l'œuvre originale, les "nouveaux graphistes" ont encore quelques leçons à prendre. Tant du point de vue de l'invention graphique que de celui de la pertinence sémantique, l'eau pourra couler quelque temps encore sous les arcades de la création "escherienne".

Ce premier exemple n'est pas anecdotique, il est significatif de la difficulté des nouvelles images à se soustraire à l'emprise du modèle perspectif dominant, au point de confiner notre organe de vision dans le confort d'une norme. Or, tout le talent d'Escher réside dans la conception d'espaces qui respectent toutes les règles édictées par la norme à quelques détails près. La perception de ces détails et les enjeux induits par ceux-ci supposent vigilance et attention.

Un autre monde II et *Relativité* constituent deux étapes d'une même problématique. La perspective offre la possibilité de simuler un espace tridimensionnel sur un plan, celui de la feuille de papier par exemple. Mais, étant donné qu'il s'agit d'une image et non de la "réalité", pourquoi ne

pas imaginer que chacune des dimensions soit indépendante des deux autres ? C'est-à-dire que l'on va combiner en fait trois points de vue différents. Mais la chose est moins simple qu'on serait tenté de le croire. Ainsi, dans le premier cas, Escher étend le principe du point de fuite à l'horizon, au zénith et au nadir, points de convergence respectivement haut et bas des verticales. Ensuite, il décide que ces trois points seront confondus en un point unique au centre de l'œuvre. Lorsque vous regardez l'estampe, la face gauche et le fond du cube sont structurés sur l'horizon ; la face supérieure et le haut de la face droite sont construits par rapport au nadir ; enfin, les horizontales de la face inférieure et de la partie basse de la face droite se rejoignent au zénith.

En ce qui concerne *Relativité*, la construction est plus complexe. L'image est inscrite dans un triangle équilatéral ABC dont les sommets correspondent aux trois points de fuite. Là encore nous sommes en présence de trois espaces indépendants mais complémentaires. Si l'on considère la scène selon l'orientation normale, BC est la ligne d'horizon et A le point de fuite au zénith ; si l'on adopte AB pour ligne d'horizon, C sera le point de fuite au nadir de l'espace considéré ; de même si l'on choisit pour ligne d'horizon AC, B sera le nouveau point de fuite au nadir. Que reste-t-il

de cette imagination féconde dans la dernière séquence du générique, sinon un parcours maladroit dans un espace dépouillé de tout ce qui en fait sa richesse expressive ? Et pourtant, cette image-là est "virtualisable" en 3D. Je dirais même qu'Escher aurait aimé pouvoir réaliser une telle expérience, afin de prouver que "son" architecture pouvait être parcourue de trois manières différentes. On peut rêver ! Délivrées des contraintes de l'apesanteur, trois sociétés peuvent habiter, déambuler et communiquer dans le même espace en ayant chacune un rapport spécifique à la verticalité.

"L'espace tridimensionnel est la seule réalité que nous connaissions. Celui à deux dimensions est aussi fictif que celui à quatre, car rien n'est plat, pas même la glace la plus finement polie. Cependant, nous admettons la convention qu'un mur ou une feuille de papier sont plats et assez curieusement, nous continuons à donner

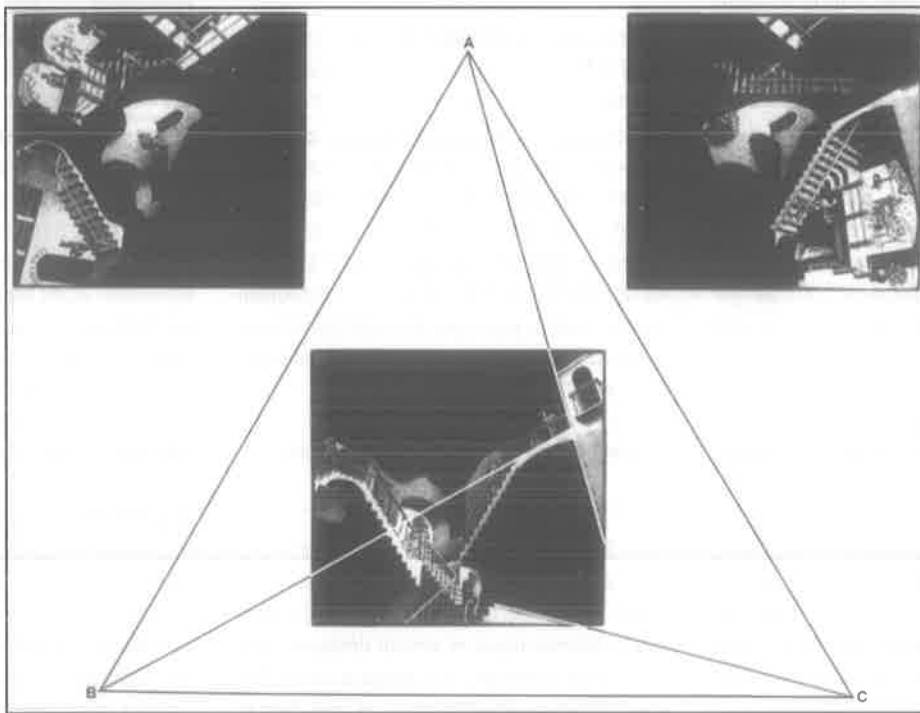
tout naturellement, comme nous l'avons fait depuis des temps immémoriaux, l'illusion de l'espace sur une telle surface. N'est-il pas absurde, après avoir tracé quelques traits sur du papier, de dire que c'est une maison ?" (3) Ce commentaire d'Escher sur le conflit entre plan et espace montre une fois de plus que la préoccupation de l'artiste n'est pas de copier la réalité, mais d'entretenir le procès permanent de la représentation. C'est dans cette perspective que la pratique et les usages des nouvelles technologies prendront tout leur sens. Lorsque Ph. Quéau écrit : "*Avec le virtuel, nous ne sommes plus "devant" les images, comme nous sommes "devant" les écrans du cinéma ou de la télévision, mais nous pouvons enfin comme Alice, entrer "dans" l'image, nous pouvons plonger et évoluer dans des espaces, des lieux virtuels, des "cyberespaces", du nom inventé par le*

en toute innocence, en toute inconscience.

Il ne fallait effectivement pas rêver, la citation de cette œuvre dans le générique relève d'une grande maladresse technique et d'une insuffisance conceptuelle notoire. Je sais que l'objectif n'était pas là, mais comment ne pas exprimer des regrets ? Le bon usage des nouvelles technologies de l'image ne peut pas faire l'économie d'une authentique connaissance de l'iconographie depuis ses origines.

En guise de synthèse et de conclusion, je vous propose une parabole sur la représentation du château fort. Dans les œuvres pré-Renaissance, la place forte apparaît fréquemment vue d'en haut, permettant ainsi au spectateur de découvrir ce qu'il était nécessaire de montrer, à savoir la garnison composée de soldats armés et disposés en rangs serrés. Ces corps sont disproportionnés

par rapport aux murailles afin de mieux "remplir" l'espace et par là, signifier leur puissance. Il ne s'agissait pas là d'une représentation réelle, c'est-à-dire correspondant à une observation, mais d'une représentation virtuelle, c'est-à-dire rendant compte des potentialités de défense du château fort. La fonction de l'image relève plus de la prévention que de la simulation. A partir de la Renaissance, le respect du code perspectif introduit à côté de l'effet



romancier William Gibson dans son livre *Neuromancer*." (4) je ne peux m'empêcher de penser à *Exposition de gravures*.

Quand j'observe ce jeune homme en arrêt devant une gravure dont les limites, obéissant à un nouvel ordre perspectif, se distordent au point de l'inclure, je ne manque pas de m'interroger sur ce qu'il advient de mon corps et de mon sort étant donné que je suis moi-même dans cette situation, à savoir : je contemple une gravure. Je ne connais pas d'autre image qui "englobe" à ce point l'espace spectatorial. Je comprends que je suis, comme le jeune homme, happé par l'image, entraîné dans le vertige de cette construction tourbillonnante. Au bout du tunnel, il y a la blancheur d'une issue rédemptrice signée par le Créateur Maurits Cornelis Escher. L'affirmation d'une telle volonté de domination m'a révélé l'incroyable mégalomanie du génial graveur hollandais. Voilà pourquoi je résiste aux charmes d'Alice et refuse de plonger derrière le miroir

d'imitation bien connu une logique paradoxale de dissimulation comme l'explique très bien. E. H. Gombrich : "...si la géométrie descriptive ne peut prévoir la façon dont nous voyons la nature, elle peut prédire infailliblement ce que nous ne voyons pas d'une scène devant nous, car c'est là que les lois de l'optique interviennent." (5) Face au château fort, le peintre mesure avant tout ce que les conventions ne lui permettent plus de voir : "Si les gens regardent l'imitation des collines de la même façon qu'ils regardent les vraies collines, c'est que regardant de la base vers le sommet, il est seulement possible de voir une rangée de collines à la fois et non pas une rangée derrière l'autre ; les ravins et les vallées dans les montagnes, eux non plus, ne sont pas visibles de cette manière. Pareillement, vous ne pouvez voir la cour intérieure des maisons, ni ce qui se passe dans les locaux du fond... dans ces conditions aucune peinture n'est possible." (Chen Koua, vers l'an 1000). Voilà

pourquoi Piero della Francesca et ses contemporains n'ont jamais confondu les lois géométriques de composition de l'image avec les lois de l'optique de l'observation de la nature. Au pied de la muraille, ils ont en quelque sorte "virtualisé" leur regard sur le monde, en s'obligeant à regarder au-delà de l'obstacle, en ne laissant jamais les contraintes de l'illusion dominer les potentialités de l'invention. Comprendre ces images, c'est accepter de parcourir lentement la grande galerie du Louvre en méditant les propos du peintre classique Nicolas Poussin : "Il y a deux manières de voir les objets, l'une en les voyant simplement, et l'autre en les considérant avec attention. Voir simplement n'est autre chose que recevoir naturellement dans l'œil, la forme et la ressemblance de la chose vue. Mais voir un objet en le considérant c'est que, outre la simple et naturelle réception de la forme dans l'œil, l'on cherche avec une application particulière les moyens de bien connaître ce même objet." (6). Malheureusement, le sens commun continue à considérer l'espace architectural de La flagellation ou celui d'Exposition de gravures comme un état de contenu objectif au lieu de l'accepter comme l'état d'un contenant symbolique, ce qu'il n'a jamais cessé d'être. Cette capacité à réduire l'acte pictural à une simple fiction du réel se retrouve aujourd'hui dans les représentations que nous offrent les nouvelles technologies. Ayant la capacité de jouer au passe-muraille par écran interposé, nous sommes invités à pénétrer dans le château fort soit pour participer à la bataille (jeux de "baston"), soit pour rechercher le trésor (jeux de "plates-formes"), en attendant que nos mains agrippent les pierres humides des courtines, que nos pieds nous propulsent dans une ascension vertigineuse du donjon afin de rejoindre une belle princesse avec laquelle nous convolerons en de plus ou moins justes noces (cybersexe) ! De là à parler d'art virtuel, il y a une culture à faire renaître.

Celle par exemple d'un Piero della Francesca qui s'est éteint le 12 octobre 1492, le jour même où Christophe Colomb posait le pied sur l'île de Guanahani, donnant ainsi le signal de la conquête d'un "nouveau monde" sous le signe de la brutalité et du déni culturel.

■ Patrice Roturier
C.R.E.A. Rennes 2

Étudier l'image télévisuelle à l'école : une possibilité, une opportunité, une urgence

A un moment où l'éducation du citoyen est mise en avant, Claude Benoit-Gonin rappelle ici que la formation d'un «spectateur sagace» est une des priorités de l'école de la République. Et qu'il est temps que les discours débouchent sur la reconnaissance d'une véritable éducation à l'image.

S

i l'on s'en tient aux discours, en particulier ceux des responsables du système éducatif, apprendre l'image est une nécessité aujourd'hui. Pour l'enseignement agricole, et plus spécifiquement l'Éducation Socioculturelle, l'expérience est longue et riche en ce domaine. Ce n'est pas sans une certaine envie que nos collègues de l'éducation Nationale, œuvrant dans le même champ, prennent connaissance des programmes que nous avons à mettre en œuvre.

Toutefois, le quotidien inspire à l'enseignant d'ESC de base que je suis, avec la modestie qu'impose ce point de vue sans altitude, un certain nombre de réflexions, quant à la mise en œuvre concrète de cette formation à l'image.

Ce numéro de Champs Culturels en témoigne, le domaine est gigantesque. On peut y entrer par des portes multiples.

Les programmes d'enseignement, et c'est heureux, nous laissent, pour une part importante, le choix de cette entrée. Se pose alors la question de l'équivalence de ces choix possibles, des objectifs qu'ils permettent d'atteindre et des conditions dans lesquelles ils s'exercent.

L'image à l'école, c'est aussi la télévision

J'ai personnellement choisi, depuis déjà de nombreuses années, de donner à LA TELEVISION une place très importante.

Le passage, pourtant laborieux, du cinéma dans le champ de la culture savante, a souvent réduit la présence de la culture audiovisuelle à l'école à l'étude de « grands films du patrimoine ». Depuis quelques années, il m'a semblé indispensable de prendre en compte le médium le plus fréquenté par les élèves de mon établissement.

Par les représentations du monde qu'elle véhicule, la TV forge incontestablement une « culture »,

dont l'école conteste, souvent à juste titre, la validité, comme elle l'avait fait jadis pour le cinéma.

Mais le fait que ce médium « populaire » propose souvent des programmes de qualité médiocre (y compris de mauvais films), ne met pas en cause son statut d'objet culturel. A son contact se construisent des apprentissages, des compétences, des valeurs, des goûts. La prétendue passivité du jeune téléspectateur est une illusion. Devant la télévision, il apprend, même si nous n'aimons pas toujours ce qu'il apprend.

une urgence citoyenne

Devant la télévision se réalise également une part considérable de la formation du futur électeur. C'est ce que dit Len Masterman (1) lorsqu'il exprime ces deux souhaits : « L'éducation aux médias devrait jouer un rôle libérateur et de responsabilisation et préparer ainsi les élèves à leur rôle de citoyen dans les pays démocratiques... », et un développement parallèle de l'éducation aux médias devrait accompagner leur essor (2). C'est cette urgence, souvent absente des débats et colloques actuels sur la citoyenneté, qui me semble faire de la télévision un objet prioritaire d'étude et de connaissance, non comme un ennemi à abattre, mais comme un instrument à apprivoiser et à maîtriser, à utiliser avec profit. Les programmes des classes de Bac Pro et de Bac techno font d'ailleurs, enfin, une place réelle à cet objectif.

une contribution à l'égalité des chances

Au fil du temps, j'ai acquis la conviction que travailler sur la télévision était également une contribution à l'égalité des chances pour mes élèves de LPA. En effet, on dit souvent que ce sont les jeunes dans des situations sociales difficiles qui sont le plus « victimes » de la

1 Article de la revue *Etudes*, janvier 1993

2 Philippe Quéau *Le virtuel, vertus et vertiges*, Coll. Milieux, Champ Vallon, 1993.

3 M. C. Escher *L'oeuvre graphique*, page 15, 1989, Tasco.

4 *Le Monde Diplomatique*, août 1993.

5 E. H. Combrich *Voir la nature, voir les peintures*, in *Les Cahiers du Musée National d'Art Moderne*, n°24, été 1988.

6 Nicolas Poussin, *Correspondance* publiée par C. Souanny, Pain, 1911.

l'image que l'expression orale, l'expérimentation des règles de la communication, ou la production de sujets courts de fiction ou de reportage, etc. La spécificité de la TV, que l'on consomme dans le cadre familial, non dédié naturellement au spectacle, offre un champ de travaux s'appuyant sur l'expérience collective.

POUR EN SAVOIR PLUS

Vidéo info : plaquette réalisée par l'association APTE en collaboration avec me MAPA, pour ceux qui utilisent la vidéo comme outil de formation à l'information.

Le développement de l'éducation aux médias dans l'Europe des années 80 - Len Masterman

et l'éducation aux médias dans l'Europe des années 90 - Len Masterman et François Mariet - Éditions du conseil de l'Europe - Service de l'édition et de la documentation F-67075 Strasbourg Cedex

civilisation audiovisuelle. Les autres semblent capables d'en tirer profit.

Faute d'appartenir à ces « communautés de lecteurs » (3) que constituent les familles ou les environnements où l'on parle, où l'on échange des points de vue, où l'on confronte les regards sur ces messages que Pierre Molinier appelle « composites » (4), les jeunes qui fréquentent nos établissements sont souvent démunis.

C'est bien le rôle de « l'école de la république » de donner à ceux-ci, comme à ceux là, la possibilité de valoriser leurs séjours devant les écrans.

former un consommateur averti

Connaitre le vin semble rendre le dégustateur plus exigeant. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour la télévision ? Contribuer à la fabrication d'un « spectateur sagace » (5), aux goûts plus affirmés, est même susceptible, pourquoi pas, d'influencer, par la modification de ses comportements, le cours même des programmes. ARTE, condamnée dès sa naissance, a été sauvée par la fidélité de ses spectateurs.

Ce sont quelques-unes des raisons qui m'ont convaincu d'approcher l'image par l'ensemble des usages qu'en fait la télévision, et ceci aussi souvent que possible.

Bien sûr, pour traiter de l'information télévisée. J'ai par exemple choisi, depuis 10 ans, de remplacer l'analyse un peu scolaire et souvent inefficace du JT, par la réalisation, comme exercice complémentaire à l'enseignement, d'un magazine vidéo hebdomadaire diffusé en direct au sein de l'établissement. (6) Rendu possible par le statut d'interne de nombreux élèves, et par l'existence de l'ASC, support de l'activité, ce magazine sert

Qu'est-ce qu'une émission de télévision ? Un objet enchâssé entre deux génériques, ou ce flux continu d'images qui commence avec la pression d'un doigt sur la télécommande, et où se succèdent des images de pub, des bandes annonces d'émissions, des images de fiction ou d'actualité, appartenant à l'une ou l'autre chaîne au gré de la programmation et du zapping ?

Qui regarde la télévision ? combien de temps ? qui paie ? qui est l'auteur de l'émission que je regarde, une personne ? pourquoi le journal de FR 3 ressemble-t-il à un écran multimédia ? que signifie cette image ? pourquoi cette émission à cette heure-là ? en direct, est-ce que c'est plus vrai ? c'est quoi la différence entre un reportage et un documentaire ? est-ce que les profs regardent aussi des émissions débiles ? pourquoi dit-on dans Télérama que l'émission que j'aime est nulle ? etc. Une foule de questions surgit dès qu'on ouvre la porte, mais seulement si le climat de la classe s'y prête.

Pour cela, chacun doit être persuadé que regarder la télévision n'est pas une maladie qu'on attrape « dehors », mais seulement un fait social, culturel et sensible, qu'on peut observer, essayer de comprendre pour le maîtriser ; chacun doit avoir le sentiment que son expérience de la télévision a sa place dans la réflexion commune. Parce que la télévision est un objet partagé par tous, son approche nécessite « un dialogue dans lequel enseignant et étudiants deviennent cochercheurs et coparticipants. » (7)

Alors, analyser une séquence de documentaire ou d'émission de variété, réaliser un petit bout de reportage, comparer des magazines TV, apprendre des rudiments de sémiologie, regarder une émission « de qualité » sont des actes qui trouvent leur raison d'être dans cette quête de réponses et ce désir de comprendre comment et pourquoi les images nous parlent.

éduquer à l'image : une reconnaissance à conquérir

Malheureusement, le temps est court, les programmes ambitieux et éclectiques, et depuis la rénovation pédagogique, les classes en ESC peu ou pas dédoublées.

Un camescope, 36 élèves, pas de banc de montage ! Il faudra des trésors d'imagination et beaucoup de disponibilité pour permettre, souvent hors la classe, à seulement quelques élèves passionnés, de vérifier par la pratique les hypothèses faites en cours.

Il faudra parfois convaincre qu'un élève, l'œil rivé au camescope, peut être au travail, que les investissements audiovisuels se raisonnent, comme les autres, en fonction des impératifs de la formation.

Il faudra s'accommoder des libertés qu'offrent les programmes, conduisant dans une même classe des

élèves dont les connaissances, dans le domaine, varient considérablement, en fonction du pôle d'excellence de l'enseignant d'ESC de l'établissement dont ils sont originaires.

Il faudra lutter contre le statut particulier qu'on essaie de faire jouer à la télévision à l'école, et essayer de convaincre collègues et élèves qu'elle n'est ni un substitut du maître, ni un instrument du « spectacle pédagogique ». Convaincre que, de même que l'écrit n'appartient pas aux enseignants de français, le langage audiovisuel n'appartient pas aux enseignants d'éducation socio-culturelle, et que tout utilisateur d'images a vocation à faire réfléchir aussi sur leur langage.

de nouveaux chantiers en perspective ?

Parce qu'elle induit une pédagogie des petits pas, qui s'appuie plus sur le vécu et l'expérience des jeunes que sur la transmission de modèles forts, l'opportunité de l'entrée de la télévision à l'école reste encore un objet de débat.

Il a fallu de nombreuses années pour que le CNDP organise une série de colloques intitulés « École, Télévision, la guerre est finie » et pour que l'image détestable de la TV dans le milieu enseignant ne s'applique plus mécaniquement aux activités pédagogiques la concernant.

L'école préfère toujours la télévision productrice d'information, ou diffuseur de produits culturels « reconnus », et rechigne à affronter l'ensemble de ses programmes et du système médiatique auquel elle appartient. L'arrivée de La Cinquième ne relève pas l'échec de la rencontre de l'école et de la télévision. Se profile d'ailleurs à l'horizon une nouvelle rencontre : celle de l'école et des nouvelles images. Comme ce fut le cas avec la télévision, l'école s'empare, au service des disciplines, des outils disponibles et, ici ou là, au nom d'une certaine idée de la modernité pédagogique, on produit de nouvelles images. Mais comme pour les autres médias, il va falloir, pour sortir de l'alternative fascination / répulsion fourbir les outils d'approche et d'analyse de ces objets créés par des hommes porteurs de projets idéologiques, culturels, marchands, esthétiques, etc.

Mes chers collègues, à nos CD !

■ Claude BENOIT-GONIN

Professeur d'éducation socioculturelle
LPA Chasseneuil-du-Poitou (86)

1. Professeur à l'université de Nottingham dans l'éducation aux médias dans l'Europe des années 90.

2. Voir article de présentation de l'association APTE

3. Pierre Molinier professeur à l'IUFM de Toulouse/Albi.

4. Messages audiovisuels trop rapides et trop complexes pour être analysés par un individu solitaire.

5. Pierre Molinier.

6. Voir *Télescope* n° 78 et « Le journal vidéo au collège et au lycée » de Jean Claude BAUDOIN et le CLEMI - Éditions du CFPJ.

7. Len Masterman.



APTE

UN PARTENAIRE POUR VOS ACTIONS D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AUDIOVISUELS

Née en 1986, issue de l'opération Jeune Télé-spectateur Actif, dont les acteurs souhaitaient pour- suivre la démarche entreprise, l'association APTE (Audiovisuel Pour Tous dans l'Éducation) n'est ni un groupe de professeurs d'audiovisuel, ni une secte ou un groupe de pression installé autour de quelques vérités improbables défendues envers et contre tout.

C'est une association dont la maturité, institutionnellement reconnue par un agrément des ministères de l'éducation nationale et de la jeunesse et des sports, s'est construite

- dans les travaux de recherche action conduits par ses membres,
- dans les échanges riches entre ses adhérents (enseignants, chercheurs, professionnels de l'audiovisuel et de la formation, animateurs sociaux, parents d'élèves, etc.),
- dans les confrontations internationales d'idées et de pratiques qu'elle conduit, entre autre au sein de l'A.E.M.A. (1) dont APTE est membre fondateur.

une structure atypique et originale

Le monde de l'image et de l'audiovisuel est riche de structures. Toutefois, celles-ci sont généralement des fédérations d'amateurs, des structures de défense du consommateur d'audiovisuel, ou plus fréquemment, des structures orientées vers la promotion, la diffusion ou la production de produits audiovisuels.

APTE s'est construite sur deux idées dominantes issues de 10 années d'expériences :

- la formation à l'image sous toutes ses formes est un droit qui devrait être accordé à chacun, mais surtout une urgence citoyenne compte tenu de la place que les médias audiovisuels occupent dans la formation de chaque être social. APTE a fait sienne cette idée qu'il est nécessaire " de compenser le développement continu des médias, par une progression égale de la conscience critique du public. » (2)
- cette formation nécessite, pour être efficace, la mise en œuvre de moyens et méthodes adaptées. APTE s'est donc saisi de cette tâche qui consiste à réfléchir, inventer, mettre en œuvre, promouvoir,

faire connaître les outils et des méthodes susceptibles de permettre aux formateurs de réussir dans leurs entreprises.

A l'époque de la démocratie cathodique, les membres de l'association ont, petit à petit, pris conscience que cette formidable machine à fabriquer des représentations, la télévision, renvoyait des images du monde dont la force s'imposait au plus grand nombre, en particulier aux enfants, aux jeunes, et à tous ceux dont la conscience critique était peu ou prou en sommeil.

C'est riche de l'expérience accumulée par l'ensemble de ses membres, intervenant dans des champs culturels et sociaux très différents, que cette constatation s'est muée petit à petit en volonté de se saisir de ce médium particulier, non pour l'affronter dans une guerre vaine et dépassée, mais pour en faire un partenaire éducatif, un objet d'analyse, un outil qu'on maîtrise et sur lequel on doit être capable de porter un regard critique.

Par la formation de formateurs, les interventions dans des colloques, la conduite d'actions de terrain, la capitalisation des expériences conduites en France et dans le monde, la mise en place d'activités aussi diverses que l'animation de classes images et l'organisation d'un festival annuel " Image ouvertes " (voir encadré), APTE est devenue une structure de " recherche

pédagogique en éducation aux médias audiovisuels". C'est à ce titre qu'elle collabore, par exemple, à la réalisation du magazine *Télescope*, ou qu'elle fut sollicitée par l'INA pour réaliser des fiches



Chaque année, APTE organise, un concours national intitulé

IMAGES OUVERTES

(ex Vidéoscoop)

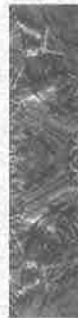
Sur le principe de la lettre ouverte, un groupe de jeunes, qui souhaite donner un point de vue, livrer une réflexion, faire entendre une revendication, dénoncer une situation, commenter un événement etc., en direction d'un ou de destinataires de son choix, élabore un message en images.

Les messages sont élaborés en photo, vidéo ou multimédia.

APTE se charge de diffuser et de rendre publics les messages sélectionnés.

d'accompagnement de cassettes vidéo.

C'est à ce titre que l'association est un partenaire possible pour tous ceux, qui, dans l'enseignement agricole, débutants ou non, cherchent à enrichir leurs pratiques, ou cherchent des interlocuteurs



GUIDE
des RESSOURCES
AUDIOVISUELLES
pour L'ÉDUCATION
à L'IMAGE
et aux MÉDIAS
AUDIOVISUELS

1996
1997

pour progresser.

Deux outils ont d'ailleurs été récemment conçus par APTE, en collaboration avec le Ministère de l'Agriculture :

- Un *Guide des ressources audiovisuelles pour l'Éducation à l'image et aux médias audiovisuels*, destiné à aider les formateurs à effectuer des choix pertinents dans la masse des ressources éducatives disponibles.
- *VIDEO INFOS*, un livret pédagogique à destination de ceux qui souhaitent utiliser la vidéo comme outil de formation à l'information.

■ Claude BENOIT-GONIN
L.P.A. Chasseneuil-du-Poitou

1. Association Européenne d'Éducation au Médias Audiovisuels.
2. Lem Masterman, Université de Nottingham, dans *Le développement de l'éducation aux médias dans les années 80*, rapport réalisé pour le Conseil de l'Europe.

Ce concours se prolonge dans le cadre de

SCOOP EN STOCK

festival national des journaux, de la vidéo, du multimédia d'initiative jeune, qui se déroule à Poitiers, chaque année, vers le mois de mars. Au cours de cette manifestation, se rencontrent durant 2 jours, des équipes, ayant ou non participé au concours.

Renseignements auprès de l'association APTE.

■ Association APTE

BP 518

86012 - POITIERS CEDEX

Téléphone 05 49 44 99 00

Télécopie 05 49 01 86 03

adresse électronique APTE@wanadoo.fr

Les élèves de nos établissements sont entourés quotidiennement d'une multitude d'images qui proposent des visions de la société dans laquelle ils vivent. Sont-ils « armés » pour, si ce n'est bien comprendre, au moins déchiffrer les diverses volontés des créateurs de ces images ? Des volontés artistiques, informatives, commerciales, voire, comme beaucoup le pensent, des vellétés de manipulation.

Partir du vécu des élèves pour leur permettre de se construire une culture de l'image, c'est l'objectif que s'est fixé Sylvain Guénard avec les élèves de B.E.P.A. au Lycée Agricole d'Airion. Former les élèves à l'interprétation de l'image mais aussi à la création dans le domaine de la vidéo, en s'appuyant sur l'enseignement modulaire ainsi que sur les activités de l'association, avec le souci de dépasser l'analyse aride de l'image pour rendre la formation plus active et plus riche : tels sont les objectifs que se donne ce professeur qui pilote des actions de création de court métrage de fiction et de réalisation d'un journal vidéo interne au lycée.

Images

AU quotidien

La création cinématographique est un domaine qui touche rapidement et facilement les élèves dans un lycée, ne serait-ce que parce qu'ils ont tous une culture cinématographique. Pour certains, elle se limite à quelques diffusions télévisées, pour d'autres, plus rares, elle peut inclure un style de film ou un auteur. Le fait de proposer dans un premier temps de travailler sur l'étude de films pour ensuite aboutir à une réalisation, est motivant... au moins au début de l'année. Car les élèves qui s'inscrivent dans cette démarche y voient avant tout un espace ludique où ils pourront visionner des cassettes vidéos en échappant à ce qu'ils vivent comme la routine des cours. Le travail du professeur consiste alors à mettre en place une alternance entre des séquences plus théoriques (sur la création de scénarios), avec celles utilisant la vidéo comme démonstration concrète des aspects précédents.

On rencontre le même genre de problème dans la réalisation d'un journal vidéo. Au début du projet, les élèves s'intéressent à un média sans trop savoir comment il fonctionne. Ils y viennent par jeu et par volonté de passer de « l'autre côté du miroir ». Viennent ensuite les problèmes. Tout d'abord, les problèmes sont techniques. Sous l'avalanche des sujets que l'on veut traiter, on filme tout et n'importe quoi. Arrive le grand moment avec le montage : il faut alors faire des choix techniques mais surtout journalistiques, réel objet de ce projet : certaines images sont-elles montrables ? A partir de quelles bases allons-nous choisir dans les sujets puisque notre temps de diffusion est limité ?

Dans les deux projets, les aspirations des élèves (réaliser un film ou être le journaliste), permettent de proposer un projet motivant pour la classe et le professeur. A partir de ce vécu initial les élèves éprouvent le besoin d'être soutenus par des apports théoriques et dans leur organisation, besoin que le professeur aura à charge de combler. A ce moment de la démarche, il devra aussi s'appuyer sur des spécialistes du domaine: les élèves ont toujours tendance à manifester plus d'intérêt pour le discours d'un professionnel qui est censé connaître beaucoup mieux le domaine qu'il explique.

une exigence de qualité

L'intérêt de ces deux démarches n'existe que parce qu'il y a une réalisation concrète et diffusée en fin d'exercice, c'est-à-dire dans le cas du journal vidéo, une diffusion périodique (tous les deux mois) suivant un format respecté (durée de dix minutes), dans le cas du court-métrage, la participation aux Rencontres Lycéennes de Vidéo de Bagnères-de-Bigorre. C'est l'occasion de mettre en avant une exigence de qualité. Une telle initiative n'est donc réalisable que dans un établissement décidé à investir un minimum dans ce domaine.

Dans l'état actuel des projets, le problème le plus important est le temps. Il faut que les élèves arrivent à se servir de la façon la plus autonome possible du matériel vidéo (caméscope, magnétoscope, table de montage et d'effets spéciaux). Nous avons donc été obligés d'établir une connexion entre les différents projets. Le plus dur est de ne pas surdimensionner le côté technique par rapport au côté pédagogique. Le

deuxième problème de ces démarches est la disponibilité des professionnels. Il est évident qu'il n'est pas possible d'avoir régulièrement l'intervention d'un journaliste ou d'un réalisateur de films tout au long du projet. Il est même difficile de faire rencontrer aux élèves plusieurs professionnels. On touche là une des limites de cette démarche volontairement pratique.

Bien sûr, il y a des points positifs : tout d'abord l'implication des élèves. Après une phase de grave interrogation sur leurs capacités à mener à bien leur projet, les élèves ont su surmonter leurs doutes, poser les bonnes questions pour ensuite mieux s'organiser et donc se « remotiver » ; ensuite, notamment à propos du journal vidéo, les projets furent très formateurs. Je citerai en exemple les interrogations, lors du montage d'un reportage sur une soirée au lycée, sur le fait de savoir si certaines images devaient ou non être présentes dans le sujet final. Cette phase de doute dans le groupe d'élèves, ainsi que leur volonté de faire appel à un arbitrage hors du groupe, leur a permis de bien cerner deux notions importantes dans l'étude des médias : la déontologie et l'autocensure.

Les limites de ce type de fonctionnement viennent de la capacité d'implication de l'équipe enseignante et des élèves. Au niveau du lycée d'Airion, les élèves de B.E.P. Agricole de deuxième année réalisent ce travail dans le cadre de leur Projet d'Utilité Sociale (1) : non seulement on trouve là le cadre horaire nécessaire à la réalisation d'un journal vidéo, mais on valorise le travail réalisé dans le parcours de formation. On notera au passage que le nouveau programme du Baccalauréat Professionnel (module MG4 en Education Socio-Culturelle) pourra également être, dans les années futures, un tremplin pour ce genre d'activité car il offre un important nombre d'heures pour réaliser un projet culturel avec toute la classe.

M.I.L. cinéma

Les Modules d'Initiative Locale (2) sont aussi importants dans la réalisation d'actions culturelles, ils permettent notamment de réaliser des projets plus ambitieux et plus fouillés dans les domaines culturels et donc dans celui de l'image (M.I.L. Cinéma). Financièrement, ces projets peuvent s'appuyer sur les ressources de l'établissement, mais aussi sur les Projets d'Action Educative ou les Projets Educatifs et Culturels. Dans tous les cas, je pense qu'il faut un professeur très impliqué qui saura faire la jonction entre les différents projets pour donner une meilleure cohésion à l'ensemble.

La création depuis deux ans au LEGTA Airion d'un M.I.L. Cinéma et le lancement cette année de plusieurs projets liés aux médias nous ont permis de mieux impliquer les élèves dans les problèmes de création des images. L'achat par le lycée de matériel vidéo, en adéquation avec les besoins

de ses divers projets, montre qu'il existe une réelle volonté de poursuivre, sur le long terme, les activités de création d'images en mouvement. Il ne faut jamais oublier qu'une activité éducative n'a d'intérêt que si elle permet aux élèves de mieux s'intégrer dans la société, donc de la comprendre. L'intérêt de leur faire étudier le cinéma et les différentes formes de journalisme télévisé résulte de la désacralisation d'un côté du média actuellement le plus utilisé (la télévision), de l'autre, du cinéma (moyen d'accès le plus facile à une certaine culture).

Le problème de cette démarche est de favoriser le traitement de l'image en mouvement par rapport à l'image fixe. Je pense toutefois que selon les principes de la pédagogie de projet, il est nécessaire de partir le plus possible du vécu de l'élève pour l'amener à s'interroger sur son rôle et sur son environnement. D'un côté, le cinéma est, selon moi, l'accès privilégié à une certaine forme de culture, en raison de son accessibilité; de l'autre, la formation à l'image télévisée a pleinement sa place dans l'éducation des futurs citoyens car ce média constitue la plus grande part de leur source d'information.

La démarche que je présente ici n'en est qu'à ses débuts. Il est évident qu'elle doit s'enrichir chaque année des problèmes rencontrés et des solutions proposées. Elle doit aussi s'intégrer aux structures existantes (par exemple, semaine de la Presse à l'école, festival Cinémalia à Beauvais). Elle doit enfin faire partie intégrante de la pédagogie. Un travail vidéo n'a d'intérêt que s'il est montré. J'ai cependant remarqué qu'il était difficile de rencontrer d'autres établissements pour partager les résultats des travaux déjà effectués. Les seuls moments où de telles rencontres s'avèrent possibles sont quelques manifestations nationales. Il serait sans doute souhaitable, selon moi, que les enseignants communiquent plus sur ce type d'activité et soient, si possible, plus souvent prêts à se rencontrer. Par expérience, je sais que le travail dans le domaine de l'image et surtout de la vidéo ne peut se mettre en place que sur plusieurs années, et qu'au contraire, il peut rapidement périr. Il est donc primordial que nous établissions tous des liens pour maintenir un bon niveau d'enseignement sur l'image. Je vous invite donc à me contacter. Nous pourrions ainsi échanger quelques cassettes...

■ Sylvain GUÉNARD

Enseignant Education Socioculturelle
LEGTA Airion (Oise)

1. P.U.S. : dispositif pédagogique qui permet de mettre les élèves en situation réelle de concevoir et de réaliser des projets et de prendre en compte leur travail dans l'évaluation de leur formation.

2. M.I.L. : autre dispositif qui permet à un établissement de proposer un parcours de formation original dont il définit les contenus, les méthodes et l'évaluation.

de l'intérêt de la FICTION cinématographique dans l'enseignement agricole

La contribution de Marie-Noëlle Brun repose sur une expérience mise en place en 1994 en Lorraine, à la suite à d'une réflexion entre l'Atelier Régional Audiovisuel du CRIPT et les Professeurs d'Education socioculturelle, ayant fait naître le désir d'explorer la fiction cinématographique, non seulement à travers l'analyse de films, mais aussi la réalisation de court-métrages. L'objectif était d'ouvrir les élèves à l'écriture audiovisuelle en partant de l'imaginaire, de les sensibiliser à la création à partir d'un autre support que le documentaire ou le reportage, plus souvent utilisés.

Le mouvement est l'âme du cinéma, sa subjectivité et son objectivité. Derrière la caméra navigatrice du temps et de l'espace, s'écarte à l'infini le double sillage de la vie et du rêve.
E. MORIN in *Le Cinéma ou l'homme imaginaire*

Le cinéma ne présente pas seulement des images, il les entoure d'un monde. C'est pourquoi il a cherché très tôt des circuits de plus en plus grands qui uniraient une image actuelle à des images-souvenir, des images-rêve, des images-monde.

G. DELEUZE in *L'Image-temps*



Le contexte régional de la Lorraine paraissait particulièrement propice: un atelier de pratique dans chaque lycée, un réseau de professeurs d'ESC formés en cinéma et audiovisuel (pour la plupart titulaires d'une licence ou d'une maîtrise de Cinéma et Audiovisuel), capables de mettre en oeuvre des projets dans ce secteur artistique, une structure régionale l'Atelier Régional Audiovisuel permettant de concrétiser une dynamique formation-production, de mettre à disposition un équipement professionnel, de coordonner des actions et d'en faciliter la mise en place et la réalisation.

Conception et déroulement du projet

Début de l'action: 1994

Durée de l'action: deux années scolaires, 1994-95, 1995-96

Etablissements scolaires concernés: les cinq LEGTA de la région Lorraine, 81 élèves impliqués directement, 130 présents aux Rencontres Régionales du Court-Métrage de Fiction.

Classes concernées: de seconde à BTS

Partenaires: le Ministère de l'Agriculture, la Direction Régionale des Affaires Culturelles, les Lycées Agricoles, l'Atelier Régional Audiovisuel du CRIPT, les Associations Sportives et Culturelles des lycées, les lieux de diffusion cinématographique.

Support de l'action

- l'écriture de la fiction cinématographique
- des interventions de professionnels à toutes les étapes, de l'écriture du scénario à la postproduction, à raison de 75h/établissement (20h sur le scénario, 30h sur la réalisation, 25h sur le montage).
- un aller-retour permanent entre approche théorique de l'écriture cinématographique, de l'histoire du cinéma, et la pratique personnelle.
- un point d'appui sur des manifestations autour du cinéma et plus particulièrement "Prix de Court" à Vandoeuvre-les-Nancy, le Festival du Film Italien de Villerupt, du Film Arabe de Fameck, les Rencontres Lycéennes de Bagnère-de-Bigorre, les lieux de diffusion cinématographique de la région: salles d'Art et Essai, ciné-clubs...
- des Rencontres Régionales autour de la fiction cinématographique permettant de présenter les travaux réalisés par les élèves, de diffuser des films de réalisateurs confirmés, d'organiser des tables rondes avec des professionnels de la production, de la réalisation et de la diffusion.
- un élargissement du public des ateliers de pratique à un nombre plus important d'élèves à travers les programmes d'Education socioculturelle: organisation et participation aux Rencontres du Court-Métrage, confrontation avec des professionnels, participation à des manifestations autour du cinéma...

Le bilan de cette action ayant fait apparaître un grand nombre de points positifs, nous avons décidé de la reconduire à la rentrée de septembre

1996 sur les mêmes bases, en modifiant uniquement son organisation temporelle, toutes les étapes de la formation se réalisant sur une seule année scolaire.

L'intérêt de la fiction

A travers cette expérience, nous avons pu nous rendre compte de l'intérêt d'une approche du cinéma basée sur l'écriture de la fiction dans un enseignement technique où la place donnée à l'imaginaire n'est pas primordiale, ou les productions audiovisuelles sont plutôt centrées sur des objectifs plus fonctionnels, didactiques ou techniques. Cette approche nous a paru très pertinente, autant pour l'acquisition d'un langage que d'une culture. Il nous a semblé, d'autre part, que l'angle d'attaque fictionnel permettait aux jeunes de traduire plus facilement un point de vue sur eux-mêmes et sur le monde que l'approche documentaire.

Dans un film de fiction la société n'est pas montrée, mais mise en scène. Le film oblige à opérer des choix, à organiser des éléments entre eux, à découper dans le réel et dans l'imaginaire, à construire des mondes possibles, qui entretiennent avec le monde réel des relations complexes: reflet ou refus, amplification de certains aspects positifs ou négatifs, idéalisation d'autres éléments, proposition de "contre-mondes"...

Ce qui peut paraître un paradoxe, la possibilité offerte par la fiction - de manière plus efficace que par le documentaire - de donner à voir et à entendre un discours sur le monde plus personnel et plus facile à exprimer provient de la nature même de ce langage. La confrontation à la construction d'univers qui partent du réel mais ne prétendent pas le refléter de manière réaliste - piège que représente pour les jeunes le documentaire ou le reportage - donne plus de liberté à ces adolescents pour traduire leur regard sur le monde, leurs questionnements, leurs angoisses...

On admettra qu'un documentaire se définit comme présentant des êtres ou des choses existant positivement dans la réalité afilmique", alors que la fiction crée un monde de toute pièce, même s'il peut ressembler au nôtre. La réalité

afilmique, c'est-à-dire la réalité "qui existe dans le monde usuel, indépendamment de tout rapport avec l'art filmique" est plus ou moins vérifiable, alors que le monde de la fiction est un monde en partie mental, qui possède ses propres lois.(1)

L'acquisition du langage cinématographique est relativement simple pour les élèves, car elle ne passe pas par une appropriation de signes symboliques arbitraires comme les signes linguistiques, mais par l'utilisation de signes iconiques, en relation très étroite avec un référent explicite et/ou une image mentale.

Avec des jeunes en difficulté avec l'écrit, c'est un moyen de faire un travail sur la structuration de la pensée à partir d'un langage différent, leur paraissant plus ludique et plus créatif, avec lequel ils se trouvent assez rapidement en adéquation. C'est de plus un mode d'expression sur lequel ne s'est pas construite la norme scolaire et qui ne suscite pas chez eux une attitude de rejet, l'idée préconçue de l'échec inévitable. Ils retrouvent une stimulation du dire, un plaisir à construire, une créativité trop souvent étouffée. Même si ce langage ne s'appuie pas sur une relation à l'abstraction aussi forte que le langage verbal, il met en jeu des interrelations complexes: construction d'un espace-temps spécifique, recours nécessaire à l'ellipse, écriture d'une narration qui puisse être "lisible", manipulation de codes spécifiques, mise en oeuvre d'un ou plusieurs points de vue. Le court-métrage, par sa temporalité spécifique est un exercice particulièrement difficile, imposant une gestion rigoureuse des contraintes et un travail mental exigeant.

" Sans détruire les qualités affective de l'image, donc l'ambivalence symbolique, toutes les techniques du cinéma mettent en action et sollicitent des processus d'abstraction et de rationalisation qui vont contribuer à la constitution d'un système intellectuel" (2)

La fiction oblige à une nécessaire écriture (scénario et dialogues), à une conception anticipée et formalisée, à un aller-retour entre l'imaginé et le visible. Elle permet, à toutes les étapes de sa réalisation, de confronter une démarche théorique et sa mise en oeuvre, de tester la pertinence de ses choix narratifs, de résoudre des questions de vraisemblance et de cohérence.

La question du point de vue et du point d'écoute, lorsqu'on manie des signes audiovisuels est primordiale. Si elle est un angle d'attaque pertinent pour l'analyse des films, elle l'est aussi pour leur conception. La mise en scène de mondes imaginés, qu'elles que soient leurs relations avec le réel, oblige à se poser cette question et à la résoudre. Non seulement doit être pensée la position des personnages et/ou du narrateur, mais sa traduction en codes audiovisuels.

La création fictionnelle - parce qu'elle relève de l'imaginaire - permet plus facilement aux jeunes de dire "je", de se libérer de la peur de donner une opinion (attitude générée par le système scolaire qui au contraire valorise l'effacement de l'individu). Le "je" reprend sa place dans un cadre pensé, conceptualisé. Il est assumé dans un langage qui se construit à travers une approche sensible. Même si ces ateliers sont une entreprise collective, même si ils se déroulent au sein de l'institution, la création d'un univers fictionnel, de personnages très proches de la réalité, mais recréés et joués, donne cette distance qui rend possible l'expression de sa propre subjectivité.

D'autre part, dans un aller-retour permanent entre écriture et analyse de films, au fur et à mesure de l'acquisition des codes cinématographiques, peut se conduire avec les élèves une véritable réflexion sur le cinéma.

Au lieu d'insister auprès des jeunes incrédules sur la nécessité de la distance critique, les dangers du pouvoir manipulateur des images et des sons, l'intérêt artistique de certains réalisateurs peu diffusés à la télévision aux heures de grande écoute, la différence entre cinéma et vidéo, il semble beaucoup plus efficace de faire ce chemin avec eux dans une dynamique où ils se sentent impliqués comme acteurs.

Le visionnement de films de fiction est pour les jeunes une pratique culturelle forte, même si, dans une attitude de consommation télévisuelle, elle s'accompagne de peu de cinéphilie. Le support audiovisuel permet de partir d'un moyen d'expression dont ils ont une représentation positive et de les amener plus loin dans l'acquisition d'une culture cinématographique. Sur un plan plus large, ce thème permet de faire le lien entre une pratique artistique volontaire et des enseignements obligatoires à travers les programmes du Bac Technologique: acquisition des codes de l'écriture cinématographique, transposition littérature-cinéma, analyse et mise en place d'actions de développement culturel.

Il facilite la collaboration avec d'autres options comme le théâtre (participation des élèves des ateliers-théâtre aux tournages des différents films). La réalisation est une expérience collective qui permet à toutes les étapes de la création un apprentissage du travail de groupe et de l'organisation.

■ Marie-Noëlle BRUN

Responsable de l'Atelier Régional Audiovisuel
du CRIPT Lorraine
Coordnatrice du projet
Tél: 03 83 21 34 51

POUR EN SAVOIR PLUS

André GAUDRAULT, François JOST "Le récit cinématographique" - Nathan - 1990
Edgar MORIN "Le Cinéma ou l'homme imaginaire" - Les Editions de Minuit - 1956
Gilles DELEUZE "L'image-temps" - Les Editions de Minuit - 1985
François JOST "L'oeil-caméra" - PUL - 1987
Umberto ECCO "Le signe" - Editions Labor - 1988

(1) André GAUDRAULT, François JOST "Le récit cinématographique" - Nathan - 1990

(2) Edgar MORIN "Le Cinéma ou l'homme imaginaire" - Les Editions de Minuit - 1956

photographie

pour un regard réfléchi

Grâce au financement de la fondation japonaise SASAKAWA, un groupe d'étudiants de première année en BTS-IAA du lycée « Les Sicaudières » de Bressuire a fait un voyage d'étude à Tokio et sur l'île d'Hokkaido en juin 96. Au programme : échange avec des élèves du lycée agricole d'Obihiro, approche de la filière agro-alimentaire et découverte de la culture japonaise. Dans le cadre de ce périple, un travail journalistique en temps réel a eu lieu. L'image y a pris une place privilégiée..

Suite à ce travail, je ne photographierai plus comme avant ; maintenant, je réagirai plus à ce qu'il y a dans le cadre.

(Yoann, étudiant BTS-IAA)

Les élèves ont collecté des informations, rédigé des articles faxés à notre partenaire, *La Nouvelle République*, qui les a publiés dans ses colonnes.

Une prise d'images vidéos et photographiques a été réalisée sur place.

De retour au lycée, la restitution a pris la forme d'une exposition, *Regards sur le Japon*, présentée au lycée en décembre dernier. L'exposition comprenait :

- un travail graphique autour de la calligraphie (calicots) et des cerfs-volants japonais;

- plusieurs panneaux situant le Japon, notre parcours et les activités auxquelles nous avons participé,

- une vidéo de 15 mn (réalisée à partir de 4h30 d'enregistrements), présentant nos visites et travaux pratiques effectués sur place,

- une sélection de 33 photographies couleurs (30x45) sur le lycée japonais, les traditions, le milieu rural, la ville.

La partie photographique de cette exposition rejoindra le catalogue de Rur'Art (réseau Poitou-Charentes des établissements agricoles) à partir d'avril 97.

L'accent a été mis particulièrement sur le niveau d'exigence, de rigueur à atteindre pour présenter des photographies aux autres. Ainsi,



Petit livreur de journaux à Tokyo

c'est parmi plus de 300 clichés qu'il a fallu choisir, avec des critères simples définis avant le voyage:

- le sujet photographié devait être évocateur pour le spectateur qui n'assistait pas à l'instant de la prise de vue. Le respect de ce point nous a amené à rejeter en grande partie des photos « miroir », préférant à nos photos de groupe les sujets traitant de la vie japonaise ;

- la composition (cadrage, traitement du sujet) et la qualité technique devaient être satisfaisantes.

L'observation et le choix des photographies ont été des plus révélateurs, et ont constitué une véritable éducation de l'œil, une invitation à devenir critique par rapport à ces photos, notamment les photos plus personnelles. Pourquoi choisir ou rejeter telle photo ? Pourquoi telle autre nous dit-elle plus de choses ? Cette étape a aussi permis de monter le côté relatif de certains critères,... ainsi le flou n'est pas toujours signe d'erreur, mais peut être porteur de sens et renforcer l'expressivité d'une photographie.

Montrer à nos élèves que l'œil précède l'appareil, et que c'est là l'essentiel ; qu'un sujet ne se laisse pas toujours saisir, qu'il faut savoir tourner autour, et donc souvent faire plusieurs photographies, attendre le moment où le photographe juge satisfaisantes l'expressivité du sujet et la composition du cadre pour appuyer sur le déclencheur ; devenir exigeant au moment de la prise de vue ; profiter au maximum de la « liberté » qu'offre l'autofocus (incontournable aujourd'hui) pour se concentrer sur le sujet et les éléments secondaires présents dans le cadre. Telle est bien

l'essence de toute pratique photographique conscientisée. Cette approche ne repousse en rien la possible incursion du hasard dans le champ photographique, mais sa mise en valeur dépendra toujours d'une prise de vue rapide mais construite... et ce n'est pas incompatible avec de l'entraînement.

L'exposition a également montré aux étudiants la mise en valeur des photos par l'agrandissement, l'apport de légendes, la mise en cadre et enfin l'installation, quand celle-ci se veut cohérente et esthétique.

Amener des étudiants à réfléchir sur la/leur pratique photographique, abandonner le « presse-bouton » pour tendre vers une plus grande acuité visuelle dans leur pratique (notamment pour les photos de famille (1)), tel a été toujours l'enjeu. Développer par la pratique cette acuité, signe d'un regard réfléchi, m'apparaît un des meilleurs moyens de les amener à porter un regard critique sur les images qui les entourent.

■ Thierry CUSSONNEAU

Professeur d'E.S.C.

Lycée de Bressuire (79)

1. Voir la très belle exposition de Max Pam et Machiel Botman *Correspondance 1990-1996*, présentée durant le Mois de la Photo à Paris. La qualité esthétique et émotionnelle, associée au fait que ces photos de famille sont échangées dans une correspondance, fait de cette exposition un formidable outil de réflexion sur l'apport de la photographie dans notre vie. Il conviendrait de mener une réflexion avec nos élèves en partant notamment de leurs photos de famille: comment, dans notre pratique photographique familiale, mieux photographeur notre êtres chers, et mieux leur dire en image ce qu'ils représentent pour nous?

l'élève et le photographe

histoire d'un regard qui s'ouvre

Le lycée agricole Olivier de Serres, à Quétigny, a mis en place une option photographie. Cette action est soutenue et encouragée depuis l'origine par la D.R.A.C. Bourgogne, qui finance l'intervention d'un artiste, Christophe Jobard. Celui-ci, photographe professionnel indépendant, a fait ses classes auprès de Georges Tourdjman et Jacqueline Salmon et travaille régulièrement pour les musées de Haute-Marne.

Au long des deux années de formation, les élèves, sous la conduite de l'artiste, modifient la perception qu'ils ont du monde, et dans le travail photographique, se révèlent à eux-mêmes.



En mettant en place il y a quatre ans un atelier de pratiques sociales et culturelles consacré à la photographie, un problème

s'est vite posé : celui du passage d'une simple pratique - la photo « souvenir » -, à une démarche créatrice, à un acte de création réfléchi.

Ce passage s'est effectué avec plus ou moins de rapidité et de facilité chez les participants de l'atelier. La prise de conscience, le « déclic », ne se programment pas. C'est essentiellement Christophe JOBARD, artiste photographe soutenu par la D.R.A.C. Bourgogne qui, à travers ses interventions hebdomadaires (trois heures tous les mardis après-midi), ses séances de prises de vue, a joué ce rôle de « révélateur ». Montrer ce qui à travers un certain cadrage, une lumière donnée, un angle de vue... va transformer le paysage banal, l'objet anodin, en un objet photographique : c'est à lui qu'appartient la lourde tâche qui consiste à faire passer les élèves d'une certaine conception de la photographie à une autre. Il les amène à donner du sens aux images, voire de la poésie, parfois de l'humour ou de la violence.

Au fil des deux années de formation (cette option ne s'adresse qu'aux élèves de 1^o et Terminales S et S.T.A.E.), le regard sur le monde change. Le « portrait » de la maison des grands-parents devient peu à peu une interrogation sur les pierres qui ont servi à son édification : c'est le cas d'Arnaud Sourdin, qui, après avoir fait ses « portraits » d'architecture, s'est progressivement intéressé à quelques clichés délaissés sur les planches contacts. Tout le travail de Christophe Jobard a consisté à l'amener progressivement à changer sa façon de voir les choses, à dépasser la première perception. Une nouvelle série de clichés a ainsi vu le jour, images de blocs taillés (parapets de ponts, bancs, pierres tombales...) abandonnés au milieu des herbes folles : « C'est Christophe Jobard qui m'a donné envie de faire une série de quelque chose qui ne représentait rien pour moi, sinon quelques

cailloux au milieu des herbes. Je ne pensais pas que ça puisse avoir une signification. Mais maintenant oui... ça a complètement changé mon regard »,

reconnait Arnaud. Au moment où il avançait dans ses travaux, il a découvert, lors du mois de la Photo de Talant, seule manifestation de la région dijonnaise offrant une vision de qualité de la création contemporaine, l'œuvre d'Olivier Sorret. C'est dans ce cadre très officiel qu'il s'est rendu compte que son travail avait à voir avec celui de cet artiste confirmé et reconnu : il retrouvait sur les cimaises

nombre de « ses » idées, de « ses » images, tout au moins une perception du monde minéral voisine de la sienne. Ce fut pour lui un deuxième déclic qui l'a amené à réaliser une nouvelle série photographique.

Nicolas BELLET
Blessure 1 et Blessure 2
printemps 95



Invité par le maire de sa commune à présenter ses clichés dans une exposition artistique (voir encadré), il fut surpris de l'accueil enthousiaste des spectateurs et incité à poursuivre son travail dans de nouveaux domaines. C'est ainsi

Professeur et photographe-ethnologue

que des clichés de pierre taillée il s'est retrouvé au cœur de la forêt de Lux pour photographier les carrières abandonnées. Deux ans ont ainsi été nécessaires pour passer de la pierre «humanisée» au chaos des pierres abandonnées, deux ans d'une lente évolution de la perception. C'est ce même phénomène que l'on observe chez tous les participants de l'option photographie, avec des phases plus ou moins décalées dans le temps.

Chez Nicolas Bellet, ce même type de démarche a eu lieu avec les arbres. Le résultat final est un admirable regard sur les «blessures» qu'on retrouve à la surface de nombre d'entre eux. Pour d'autres, c'est une réflexion sur les ombres, l'eau, le portrait, et très souvent sur le paysage.

Chez Nicolas Bellet, ce même type de démarche a eu lieu avec les arbres. Le résultat final est un admirable regard sur les «blessures» qu'on retrouve à la surface de nombre d'entre eux. Pour d'autres, c'est une réflexion sur les ombres, l'eau, le portrait, et très souvent sur le paysage. Une des fonctions de l'artiste intervenant en milieu scolaire consiste ainsi à faire évoluer la perception des élèves : mais avec 13 élèves, c'est 13 sensibilités et 13 approches différentes. Au tout début de la première année, les façons de voir sont assez proches, uniformes et «pauvres», mais, mois après mois, les individualités s'affirment. Ce n'est souvent qu'au cours de la deuxième année qu'on assiste à un véritable déblocage.

Ce n'est plus seulement l'appareil qui entre en action, mais bien l'œil.

■ Jean-Pierre CASSAGNES

Professeur d'Education Socioculturelle
Lycée Olivier de Serres - Dijon-Quétigny

LES ÉLÈVES (S')EXPOSENT

Chaque élève de l'option Photographie réalise une série photographique, qui est ensuite présentée sous passe-partout dans des cadres Nielsen.

Au total, ce sont ainsi une cinquantaine de clichés qui vont ensuite parcourir la Côte-d'Or.

Grâce à une étroite collaboration avec les Foyers Ruraux du département, toute une action d'animation et de diffusion culturelle a été mise en place. Les accrochages ont parfois lieu dans des endroits peu habituels : en plein, sous les arbres, lors d'une fête de la forêt, ou au milieu des stands d'une foire aux plantes, dans une maison éclusière, dans le hall de la Poste de Quétigny (trop petit pour accueillir l'exposition dans sa totalité, trois clichés nouveaux sont exposés chaque semaine...) ou celui de la Poste Centrale de Dijon. Les M.J.C. de Dijon, ainsi que les bibliothèques municipales viennent également se «servir» au Lycée.



photo © Christian Malon

Christian Malon est professeur d'éducation socio-culturelle au lycée professionnel agricole de Vire (Calvados). En plus de son travail d'enseignant il parcourt chaque année les foires et photographie les ruraux auxquels il voue une solide amitié, une tendresse et un attachement profond qu'il cultive depuis son enfance, en Auvergne.

Les éditions Corlet, dans le calvados, se sont très vite intéressés à ses travaux de photographe et viennent de publier son 3ème album de 43 photos intitulé *Gens du pays*.

Les photos de C. MALON sont de véritables documents ethnographiques, témoignages d'un monde rural. En quelques lieux privilégiés, une foire à Etouvy ou un «24 d'Août» à Saint Sever, ce passé, peut encore exceptionnellement resurgir ou transparaître mais il faut vraiment avoir l'œil du photographe averti pour le saisir.

J'ai rencontré C. MALON dans son bureau, proche du foyer socio-culturel animé du L.E.P.A. de Vire, et il a accepté très volontiers de se livrer à *Champs Culturels*.

● *Comment en es-tu venu à la photographie et à t'intéresser au monde rural et agricole ?*

C.M. : Comme beaucoup de professeurs d'éducation socio-culturelle je suis arrivé dans le métier avec une dominante. Pour moi c'est la photographie. J'ai continué à pratiquer ce moyen d'expression artistique favori pour plusieurs raisons. D'abord parce que je sais faire ce travail, en tant que photographe ethnologue et non en tant que plasticien de la photographie ; ensuite parce que je suis très sensible aux mutations du milieu rural et que je pense contribuer à la préservation de la mémoire. Je me considère donc

comme personne ressource et témoin privilégié de moments qui disparaissent et que je souhaite fortement «enregistrer» à jamais pour témoigner du passé et le partager avec les autres. J'espère ainsi contribuer à rendre compte d'une réalité du monde agricole et rural, qui nous permette peut-être de réfléchir aux évolutions futures.

● *Comment, sur le terrain, t'y prends-tu pour photographe ?*

C.M. : Souvent, surtout dans ces moments, j'ai du mal à dire les choses que je ressens, j'agis dans l'immédiateté. Ces moments de photographie sont très importants car j'y mets toute ma sensibilité ; c'est une synthèse instantanée. La photographie, pour moi, se fait à la prise de vue ; c'est un instant magique avec une part de hasard assez importante. J'estime qu'une photographie est pratiquement prédéterminée et seule ma sensibilité au monde rural me guide pour la capter à des moments que j'estime favorables. Avant de saisir l'instantanéité, j'observe et je m'imprègne beaucoup des cultures et des pratiques des personnages. Quant au travail de laboratoire, il me permet essentiellement de traduire ce que j'ai réalisé à la prise de vue : cadrage et travail sur les valeurs.

● *En tant que professeur d'éducation socio-culturelle, quel(s) lien(s) assures-tu entre ton travail personnel de photographe et ce que tu dois enseigner à tes élèves ?*

C.M. : Il me semble que la photographie est plus accessible aux élèves que les autres activités artistiques. Le langage est apparemment plus accessible mais ils se rendent très vite compte que ce n'est pas si facile que cela ; alors je les guide pour aller plus loin.

Le travail réalisé par les élèves consiste dans un premier temps en l'apprentissage de

techniques de prises de vue et de techniques de laboratoire dans le cadre des cours d'ESC mais aussi lors de la réalisation des projets tels que les PUS, les MIL, etc. Dans un second temps les travaux réalisés sont montrés au public par l'intermédiaire de l'exposition; le travail consiste à mettre en valeur les travaux photographiques dans des espaces divers, à l'extérieur du lycée (mairie, salles polyvalentes de communes rurales, etc.), ouvertes au public et en dehors des galeries traditionnelles. L'élève dans le cadre du cours ou du projet pratique la photographie, réfléchit à l'utilité de l'exposition, met en espace l'exposition photographique et diffuse la culture photographique en milieu rural.

Ceci se fait sous la responsabilité du professeur dans le cadre des missions formation et animation rurale assignées à l'enseignement agricole et en relation avec la DRAC (convention Agriculture-culture).

● *Comment articules-tu travail personnel et travail professionnel?*

C.M.: J'ai commencé à m'intéresser à la mémoire agricole et rurale dès ma formation à Dijon, et c'est avec la photographie que j'ai voulu la traduire. Je me suis toujours senti investi par cette mission et j'estime que j'ai la chance de pratiquer ma passion avec un immense plaisir et de la partager avec les élèves dans le cadre de ma profession. Par conséquent je nourris l'acte pédagogique et mon activité professionnelle de ma passion et vice versa. Les établissements agricoles doivent se sentir concernés dans le cadre de leurs missions par ce travail de mémoire. Il est de notre responsabilité et particulièrement du ministère de l'agriculture d'encourager la conservation de la mémoire. Il serait intéressant de confier des missions aux établissements agricoles, et donc aux enseignants concernés et volontaires, par convention.

● *Comment es-tu arrivé à exposer et à publier plusieurs albums?*

C.M.: Suite aux nombreux travaux photographiques réalisés, j'ai commencé par exposer un certain nombre de photographies. Très vite j'ai pris conscience de l'importance de mes réalisations et de l'intérêt porté par le public à mon travail.

Dès les premières expositions le public a été frappé par l'authenticité des photos, la mise en valeur de la communication gestuelle et des agriculteurs et le travail de la mémoire.

Des universitaires et en particulier A.FREMONT (Université de Caen) ont suivi avec beaucoup d'intérêt mon travail. D'ailleurs, certaines de mes photos ont été retenues pour illustrer un livre intitulé *Mémoires de Normandie*.

● *Quels prolongements penses-tu donner à ce travail ?*

C.M.: Suite à la demande des éditions Corlet, j'ai commencé à mettre en forme plusieurs livres qui vont paraître prochainement. Parallèlement à ces réalisations, je continue à pratiquer la photographie avec mes élèves, en cultivant leur regard, et en initiant de plus en plus de projets liés à la photographie.

■ Interview de Chadli Si-Mohammed
Professeur d'éducation socioculturelle
Lycée agricole de Sées

OUVRAGES DE CHRISTIAN MALON

Etouvy-en-bocage, 1992.

Le bocage, 50 ans après, 1994.

Gens du pays, 1996.

aux éditions Charles Corlet, Condé sur Noireau - Calvados.

En cours de publication

Le 24 d'Août, reportage de photographies de la foire aux moutons à Saint Barthelemy,

Sainte Catherine, reportage de photographies d'une foire millénaire (Briouze, Orne).

Condat, racines Auvergnates , reportage de photographies du pays du Cantal.

En préparation: Vire et le bocage

Expositions réalisées ou en projet, à la demande de collectivités locales, de villes allemandes, des universités de Cologne et Kessel, avec le soutien du Conseil régional de Basse Normandie, du Conseil général du Calvados, de la DRAC Basse Normandie, de la DRAC Auvergne, de l'Office départemental de la culture du Calvados, de la DGER.



photo © Christian Malon

un jardin botanique pyrénéen sur CD-ROM



'image scientifique, avec le multimédia et bientôt Internet, fait une entrée remarquée dans le savoir-faire de nos élèves. Quoi de plus naturel

que de leur proposer donc une opportunité de comprendre cette image en la construisant eux-mêmes ? Réaliser un CD-ROM avec des élèves pouvait paraître ambitieux l'an dernier, mais les technologies de réalisation multimédia se vulgarisent vite.

Une flore pyrénéenne diversifiée

Le milieu montagnard est un support de choix par la variété de ses paysages ; la flore des Pyrénées est riche et diversifiée, avec beaucoup de plantes endémiques. L'idée consiste à présenter cette flore dans un CD-ROM inédit. Inédit car aucun ouvrage écrit existant n'offre toutes les entrées au lecteur. L'utilisateur du CD-ROM pourra à loisir chercher les plantes qui l'intéressent selon l'espèce, le milieu (pelouse, éboulis, tourbière...), le port (tapissant, érigé...), la saison, ou la couleur de floraison, la taille, l'altitude...

La montagne, la botanique, la photo et la micro-informatique.

Les élèves sont motivés tout autant par l'option qui les a menés à notre établissement, que par l'utilisation de nouvelles technologies de communication. Notre objectif d'enseignants est de les sensibiliser à la mise en place et au suivi d'une action de valorisation du patrimoine naturel. Plusieurs activités se succèdent au fil des saisons : les sorties et les études de milieu en montagne avec détermination des plantes et prises de vues (numériques) à la belle saison, les traitements d'images et d'informations au lycée pendant l'automne et l'hiver.

Le travail de conception a débuté par la mise au point de la fiche/plante (liste des critères retenus, taille et emplacement des clichés, des schémas, des textes...) et par l'organigramme du CD-ROM : du paysage aux détails de la fleur par exemple.

CHAMP... et CONTRECHAMP



Un partenaire de choix: le Parc National des Pyrénées.

Le travail de collecte et de traitement sera en grande partie effectué sur deux années, mais se traduira ensuite par une mise à jour permanente du CD-ROM. En convention avec le Parc National des Pyrénées, notre plus proche voisin, nous devrions pouvoir utiliser un important stock de diapositives qui n'attendent que leur numérisation.

Le CD ROM sera diffusé dans les établissements agricoles et auprès des collectivités territoriales des vallées pyrénéennes, dans un premier temps, et pourrait toucher un public plus large par la suite.

Mais dès ce printemps, plus modestement, une maquette non interactive a été présentée lors du Salon agricole de Tarbes (du 6 au 11 Mars 1997).

Un travail d'équipe.

Une telle action ne peut aboutir sans la motivation d'une équipe (Bernard VERGEZ, Philippe BERTRAND, Christiane VAN DEUREN, Gilles LACOMME), chacun apportant des compétences pointues, ni évidemment sans les groupes d'élèves intéressés : les BAC Pro Travaux Paysagers, les BTA Gestion et conduite des chantiers paysagers (dernière promotion), ainsi que tous les élèves des autres classes, intéressés par cette action, et membres du club CD-ROM qui se réunit un lundi sur deux.

Les partenaires extérieurs

Le Parc national des Pyrénées, avec Gérard LARGIER et des gardes de secteurs, pour l'encadrement, la logistique et la mise à disposition du fonds d'images, la Région Midi-Pyrénées et la D.G.E.R. pour le financement.

■ Bernard VERGEZ
L.P.A. TARBES
Domaine ADRIANA
59 Route de PAU
Tél : 05 62.93.07.32
Fax : 05 62.93.74.13

Depuis 7 ans que se déroule **Champs... et Contrechamp**, les acteurs de cette opération menée par les établissements agricoles de la région Midi-Pyrénées n'ont plus à démontrer leur savoir-faire. Grâce à l'appui de la Cinémathèque de Toulouse, qui effectue un remarquable travail de diffusion cinématographique, les établissements agricoles ont su créer un rendez-vous annuel d'importance pour l'action culturelle en milieu rural.

Projections de films longs et courts sur des thématiques diverses (LE POLAR RURAL en 91, AMÉRIQUES, AMÉRIQUES en 92, LE WESTERN en 93, LE CINÉMA SE RACONTE en 94, UN SIÈCLE DE CINÉMA FRANÇAIS en 95), rencontres avec des professionnels du cinéma, expositions, réalisation de courts métrages par les élèves eux-mêmes... autant d'occasion de célébrer le cinéma, de mieux le faire connaître, de le pratiquer.

En 96, Champs... et Contrechamp a mobilisé un grand nombre d'établissements autour du thème LE DOCUMENTAIRE, C'EST DU CINÉMA. Le lien au réel que porte, par nature, ce genre cinématographique, a dynamisé le travail des équipes : des passerelles ont ainsi pu être établies avec les autres disciplines d'enseignement. De nombreuses projections/débats se sont déroulées dans une quinzaine de lycées et ont soutenu les démarches pédagogiques locales autour des questions de déprise agricole, d'aménagement du territoire, de la peinture, des luttes sociales ou de l'exclusion...

Le projet 97 poursuit dans cette direction le travail engagé par les équipes. L'action LE DOCUMENTAIRE C'EST DU CINÉMA (2) aura cette année la particularité qu'on mettra moins l'accent sur les thématiques que sur la qualité de l'écriture cinématographique.

Depuis qu'il a été créé, le réseau **Champs... et Contrechamp** fonctionne sur le principe du volontariat. Les professeurs d'Éducation Socioculturelle des lycées agricoles de la région Midi-Pyrénées y adhèrent s'ils le désirent, certains choisissant de s'investir dans d'autres formes d'expression artistique (arts plastiques, théâtre...). Suivant les années, le nombre des lycées impliqués varie selon les difficultés rencontrées. Difficultés qui sont liées

● au statut des enseignants d'E.S.C. : il est de fait d'une part que les horaires qu'ils consacrent à l'animation sont en régression au profit de l'enseignement et que si certains peuvent insérer l'animation dans un enseignement modulaire, beaucoup témoignent de leurs difficultés à les mettre en place ; d'autre part, la nomination d'agents contractuels, souvent à temps partiel,

fragilise la pérennisation des projets d'action culturelle dans les établissements.

● à l'absence, parfois, de soutien de la part de l'équipe de direction qui n'accorde pas d'aides financières, refuse d'accorder des autorisations diverses ou est absente des manifestations organisées dans ce cadre. Malgré ces difficultés, Champs... et Contrechamp poursuit ce travail, non seulement pour la richesse pédagogique de son contenu, mais aussi parce que le S.R.F.D. (Service régional Formation Développement) impulse et coordonne les actions, et a su créer une véritable dynamique régionale en fédérant l'ensemble des professeurs d'E.S.C.

L'équipe régionale des professeurs d'Éducation Socioculturelle cherche encore à améliorer la formule et se donne pour objectifs d'améliorer la fréquentation tant des élèves que des équipes pédagogiques en pratiquant des regroupements pour les transports, d'étudier les nécessaires aménagements des emplois du temps des élèves, de mieux sensibiliser les différents publics, d'alterner projections et ateliers,...

■ Luce QUÉHEC
ENFA Toulouse

LE BILAN 96 EN QUELQUES CHIFFRES

- 15 lycées agricoles ont participé à l'action,
- 19 séances « scolaires » suivies de rencontres/débats devant près de 500 lycéens,
- 24 séances publiques en présence d'invités (réalisateurs et personnalités du cinéma) sur 5 lieux (la Cinémathèque de Toulouse, le Centre multimédia de Vic-en-Bigorre, le Cinéma-Nouveautés de Lavar, le cinéma Le Régent de Saint-Gaudens et l'Amphithéâtre d'Albi,
- 60 films longs et courts ont été projetés,
- 7 lycées ont réalisé des films documentaires (Lavar : Georges Pégasse, portrait ; Vic-en-Bigorre : Pourquoi pas ? (sur un élevage d'autruches) ; Cahors : Sida prévention ; Ondes : Sida ; Figeac : L'eau ; Auch : Apprentis ; Montauban : enregistrement d'un spectacle, Sur les planches.
- 4 expositions (Pamiers : Les indiens d'Amérique du Nord ; Albi : Le rugby ; Saint-Gaudens : La parapsychologie ; Vic-en-Bigorre : Ciné-boum, présenté par les Petits Débrouillards.
- 4500 km parcourus dans toute la région,
- un budget équilibré.

l'image

au ministère de l'agriculture, de la pêche et de l'alimentation

Depuis de nombreuses années, le ministère de l'agriculture, de la pêche et de l'alimentation entretient avec l'image des rapports privilégiés. Dès 1923, le cinématographe agricole naît de la volonté du ministère qui entend miser sur l'utilisation pionnière de cet art nouveau. Instrument d'éducation et de divertissement, le cinéma dispense alors ses leçons de lumière et ses illusions scéniques jusque dans les campagnes les plus reculées. Les préceptes d'une vaste politique de modernisation du monde rural, les messages d'hygiène et de prophylaxie voisinent avec les programmes de documentaires et de fictions. La première cinémathèque publique voit le jour dans cet élan, elle compte aujourd'hui plus de 3000 films en diffusion active, ses films sont utilisés par un large public et régulièrement présents dans les festivals.

En 1947, une photothèque est créée sur des visées similaires. Constituée de plus de 8000 photographies, la vocation première de la photothèque est de répondre aux besoins des iconographes, des enseignants, des chercheurs, des journalistes et des publicitaires. En 1985, une politique de production photographique d'auteur est mise en oeuvre. Elle débouche sur la mise en place d'expositions et l'édition d'ouvrages de librairie. Son propos demeure la constitution d'une collection photographique, donnant à voir et à comprendre, au travers du regard du photographe, le monde rural français et européen à l'aube du 21^{ème} siècle. Cette collection s'enrichit au fil du temps par l'apport de commandes, mais également par l'aide apportée aux photographes travaillant en résidence d'artiste dans les établissements d'enseignement agricole.

Outil de communication, objet d'éducation, d'information ou de divertissement, l'image, au ministère de l'agriculture se conçoit aussi et surtout comme une possibilité d'appréhender les multiples réalités d'un monde en permanente évolution. Le regard du photographe et le talent

du réalisateur permettent la prise de recul nécessaire qui donne au documentaire valeur de témoignage. C'est dans cette alchimie de la rencontre du talent et du document que les images d'aujourd'hui deviendront les archives du futur. C'est grâce à cette recherche permanente de la qualité et de la pertinence que ces travaux contribueront à faire mieux comprendre le temps présent.

■ Bureau Audio-Visuel

Service de la communication

Ministère de l'agriculture, de la pêche et de l'alimentation

LE BUREAU DE L'AUDIOVISUEL AU SERVICE DES ETABLISSEMENTS AGRICOLES L'EXEMPLE DU LYCÉE DE SEES

Chacon sait que le Bureau de l'Audiovisuel, qui dépend du service communication du Ministère de l'Agriculture, possède une cinémathèque, véritable mémoire audiovisuelle du monde rural depuis trois quarts de siècle. Créée en 1924, elle conserve et entretient une collection de plus de 5000 films (courts et longs métrages). Par contre, la photothèque est très peu connue et par conséquent très peu utilisée ; elle tient pourtant à la disposition des usagers et de la presse spécialisée une très grande collection de photographies liées, bien sûr, au monde agricole et rural. M. Didier ROUSSEL, responsable du bureau, regrette le peu de sollicitations des établissements agricoles, et pense qu'une des missions du bureau est de collaborer avec ceux-ci sur des projets initiés par leurs usagers. Depuis quelques années, dans le cadre d'une action intitulée Images de l'environnement, le lycée agricole de Sées a entrepris un véritable partenariat avec le bureau de l'audiovisuel. Parmi les partenaires de l'opération, le bureau de l'audiovisuel joue un rôle important dans la

réussite de l'action et nous aide à plusieurs titres:

- le prêt de films moyennant un abonnement annuel abordable.
- un soutien efficace dans la programmation, notamment en proposant des films récents, voire inédits, et en prenant contact avec les réalisateurs. Cette année nous faisons venir trois réalisateurs grâce à la collaboration avec le bureau de l'audiovisuel.
- animation de 2 séances de projection par M. Michel HUET dans deux communes rurales de L'Orne (Sées et St-Pierre-du-Regard) ; ces animations avaient pour thème l'environnement rural, avec 2 films de la cinémathèque, en présence des réalisateurs:

- Bibi, de Philippe Haudiquet,
- Le cheval vapeur, de Maurice FAILEVIC.
- la réalisation d'une exposition intitulée ESPACES et PAYSAGES . Il s'agit d'un aperçu des collections photographiques du Ministère de l'agriculture présenté par Monsieur Eric Perrot, responsable de la photothèque. Actuellement le bureau de l'audiovisuel:
- réalise 8 à 10 documents audiovisuels par an et des reportages photographiques,
- diffuse , principalement en milieu scolaire et associatif, des films et des vidéogrammes récents,
- participe à de nombreux festivals en apportant des aides à la programmation, et l'attribution d'un prix «Ministère de l'Agriculture» dans les manifestations ayant une compétition et un thème en rapport avec le monde rural,
- organise des expositions photographiques. Le travail réalisé avec le bureau de l'audiovisuel est très fructueux, et je ne peux qu'encourager les collègues intéressés par l'image à prendre contact avec MM. Michel Huet , Didier Roussel et Eric Perrot pour l'utilisation du film et de la photo en tant que support pédagogique ou d'animation.

■ Chadli SI-MOHAMED

Professeur d'ESC

LEGTA DE SEES

Le Centre Régional de la Photographie Nord-Pas de Calais

des adolescents à l'œuvre

Créé en 1981, reconnu en 1991 comme "centre d'art" en Région Nord-Pas-de-Calais par la Direction des Arts Plastiques, le Centre Régional de la Photographie poursuit une politique culturelle originale, avec des missions diversifiées qui fonctionnent en synergie : diffusion, édition, conservation et formation.

Le Centre Régional de la Photographie est surtout connu comme lieu de création, car il joue un rôle moteur par l'accueil et la rencontre avec les artistes, par l'établissement de commandes, dont celle par exemple de la Mission Photographique Transmanche (22 cahiers photographiques questionnant les divers aspects de la construction européenne dont le percement du tunnel sous la Manche est le symbole ; créations artistiques confiées à des auteurs tels que B. Plossu, M. Parr, J. Koudelka, Dityvon, P. Lesage...). Il s'est aussi engagé, depuis son origine, dans des activités expérimentales de formation. Cette mission essentielle donne au projet culturel du Centre toute sa signification.

Ses actions de formation sont multiformes. Dans le champ scolaire, par l'intermédiaire de convention de jumelage, ses interventions vont de l'école primaire à l'université, en n'oubliant pas, bien sûr, les écoles de photographie. Aux publics relais ou spécialisés tels que les enseignants, les bibliothécaires-documentalistes, les attachés culturels sont aussi proposées des interventions adaptées dans le cadre de leur formation initiale ou continue (IUFM, MAPPEN). Une autre activité de formation concerne les

publics réputés difficiles : adolescents en difficulté, en secteur scolaire ou non, en France (Zone d'Education Prioritaire, Développement Social Urbain), ou à l'étranger (Camps de réfugiés en Territoires occupés, Palestine), personnes incarcérées pour de longues peines (centre pénitentiaire de Clairvaux). A chaque fois, il s'agit de s'emparer de la photographie comme moyen d'expression autonome, non connoté par l'échec, et au bout du compte de remotiver des êtres humains exclus pour une raison ou une autre de la normalité sociale.

A travers la mise en place d'atelier de pratique artistique s'adressant à des volontaires, ce type de formation s'appuie sur la motivation personnelle, la découverte d'un art et de la spécificité du médium en particulier dans son rapport au réel et au temps. L'originalité de la démarche éducative réside dans le fait qu'il associe étroitement une approche de l'acte photographique -lecture, histoire, technique, critique, usage- à la confrontation avec des oeuvres originales et les artistes, donnant à chacun les moyens de pouvoir exprimer sa propre sensibilité. Ces circonstances contribuent à installer un climat propice à la création, où intelligible et sensible sont également sollicités. Les jeunes prennent rapidement conscience des possibilités d'expression que peut leur apporter la photographie.

La photographie -mieux que le cinéma- apparaît comme le médium le plus approprié à cette approche de nouvelles représentations. Au delà des contraintes techniques et financières, un impératif s'impose : la photographie ne se raconte

pas, elle nomme. Son silence et son économie de moyens offrent l'ouverture la plus large à des interprétations multiples.

Se saisir alors de l'appareil photographique, et photographier son environnement, permet de rencontrer son territoire, et de prendre conscience de ses enjeux. Cet acte ne peut exister que dans le moment tendu où l'individu et le territoire se rencontrent par la pertinence d'un regard. Cette expérience leur permet de vérifier, par eux-mêmes, que la photographie peut être autre chose qu'illustration, qu'elle peut acquérir un grand pouvoir d'expression, par la métaphore ou le symbole, et qu'un portrait ou un paysage peut être chargé de sens autant qu'une image de reportage. Les images produites sont révélatrices de l'adéquation du vécu des jeunes, et de ce qu'ils donnent à voir. Elles sont aussi significatives de l'autonomie de leur choix. De ce point de vue, il s'agit d'une véritable prise de pouvoir : pouvoir de sentir et surtout de s'exprimer.

A l'opposé de toute pratique consensuelle, ces activités éducatives et artistiques ont donc pour objectif de former des citoyens et non des consommateurs d'art. Depuis dix ans, et quel que soient les publics, c'est dans cette perspective vivante et dynamique que le Centre Régional de la Photographie travaille à travers ses actions de formation. Bien plus qu'un simple outil pédagogique, ou qu'un objet ludique d'enseignement, fonction à laquelle on voudrait la réduire parfois, la photographie se révèle alors dans toute sa véritable dimension, forme d'expression artistique, moyen d'investigation de soi et de rencontre de l'autre, clé possible d'ouverture au monde.

■ François Devlin

Professeur d'éducation socioculturelle

Lycée Horticole de Lomme

Tél : 03 20 17 03 90 Fax : 03 20 09 27 99

■ C.R.P

Place des Nations

59282 Douchy-les-Mines,

Tél : 03 27 43 56 50 /Fax : 03 27 31 31 93



Atelier de pratique artistique- Collège E. Littré- Douchy-les-Mines (Nord)- Centre Régional de la Photographie Nord Pas-de-Calais

les **CRIPT** section audiovisuelle

CRIPT signifie « complexe régional d'information pédagogique et technique ». La forme juridique de "complexe", qui prévoit l'association d'établissements publics, est utilisée au début des années 80 pour coordonner au sein des régions ce qui procède de l'information pédagogique et technique. Trois sections sont identifiées, susceptibles d'être des "vecteurs" d'information: l'audiovisuel, l'informatique et la documentation.

La règle d'institution des CRIPT était commune à toutes les régions : des établissements publics d'une même région mettent volontairement en commun des moyens selon trois formes : matérielles (mise à disposition de locaux...), humaines (mise à disposition de personnes...) et pécuniaires (cotisations...). Conjointement à cet effort régional, la DGER s'engageait à financer pendant deux années le fonctionnement et les investissements des CRIPT naissants. Passées ces deux années, les CRIPT devaient s'autofinancer... Chaque section a suivi des fortunes diverses.

La section "documentation"

Dans un premier temps, les documentalistes ont coordonné l'informatisation de leurs fonds, puis plus tard se sont préoccupés de leur mise en réseau. C'est sans doute dans ce secteur que la structure légère des CRIPT a été la mieux appropriée : le réseau documentaire demandait peu de moyens matériels et des moyens humains souvent fournis par des documentalistes depuis leur établissement. Notons que certains ont beaucoup payés de leur personne pour faire vivre leur réseau.

La section "informatique"

Le secteur informatique a été rapidement soutenu par une disposition importante : la création de délégué D.R.I. (Délégué Régional Informatique), qui ont le plus souvent cumulé cette fonction avec la responsabilité de la section informatique du CRIPT. L'informatisation étant à ses débuts, les DRI avaient le plus souvent une fonction de

conseil et d'assistance technique aux établissements. La demande était telle qu'il n'y avait aucune ambiguïté sur leur fonction de service. La création de la fonction de DRI, correspondant à un poste budgétaire, a été capitale pour la pérennité de cette section qui n'avait plus à assurer le financement du poste d'animateur.

La section "audiovisuelle"

Les sections audiovisuelles se sont développées selon deux axes, avec des niveaux d'implication différents.

L'axe *formation à l'audiovisuel* s'est développé par l'intermédiaire de stages de formation parfois très complets (LENFA en Midi-Pyrénées par ex.). Ceux-ci s'adressaient généralement à des enseignants d'éducation culturelle -mais pas exclusivement- et étaient orientés vers la pratique pédagogique de l'audiovisuel. L'objectif *in fine* était de développer l'expression audiovisuelle des élèves. Le relais de la programmation de ces formations a été repris ensuite par les GRAF (Groupement Régional pour les Actions de Formations), devenus alors commanditaires de formation auprès des CRIPT. Parfois les établissements ont été équipés de matériel de montage léger ; dans d'autres cas, le CRIPT centralisait ce matériel, ou mettait à disposition un pool de matériel qui circulait dans les établissements (c'est toujours le cas de Rhône-Alpes).

L'axe *production institutionnelle de documents* était revendiqué par quelques CRIPT qui s'équipaient en matériel professionnel. Des formations de spécialisation, voire de professionnalisation, ont alors été mises en place par les institutions dijonnaises (INRAP puis INPSA). Cette orientation est souvent portée par des animateurs audiovisuels motivés, non comptables de leur énergie et de leur temps.

Des fortunes diverses

Les CRIPT ont connu des fortunes diverses, liées aux contraintes rencontrées. Si on confronte les critères matériels, humains et la filmographie, seuls 3 CRIPT réunissent actuellement à la fois

du matériel professionnel actualisé, au moins un animateur à plein temps, et une filmographie conséquente. Il s'agit d'Aquitaine, de Rhône-Alpes, et des Pays de Loire.

À côté de ces trois CRIPT, pour lesquels les régions ont affecté un poste, d'autres ont manifesté des volontés de production, sans toutefois y mettre les mêmes moyens humains. Il s'agit du CRIPT Lorraine, très bien équipé, mais dont l'animatrice est à mi-temps ; du CRIPT Normandie, dont l'animateur est aussi DRI, et, de ce fait, consacre peu de temps à la production audiovisuelle. du CRIPT Bretagne, qui est inséré dans l'INPAR. Notons l'existence du CRIPT PACA qui n'a pas de structure de production et sous-traite quelques films au secteur privé.

Les autres CRIPT, plus orientés vers la formation, ont une activité réduite, en tout cas discrète. Les quelques heures de décharge parfois obtenues ne permettent pas une activité conséquente. En quoi les CRIPT section audiovisuelle ont-ils eu des difficultés pour se développer, voire se maintenir. Celles-ci sont avant tout structurelles.

les problèmes rencontrés

On ne se professionnalise pas du jour au lendemain. Les compétences de producteur professionnel ont été longues à acquérir (dans ce métier, l'expérience est fondamentale), puis à être reconnues. Le monde de la production professionnelle est très éloigné du monde de l'enseignement, il a été parfois mal accepté qu'un "collègue" change de métier ou de fonction. Tout cela ne pouvait pas vraiment être sérieux... et n'était pas soutenu par une conviction forte... Les budgets étaient faibles.

La production de qualité commanditée nécessitait non seulement des équipements, mais la constitution d'équipes professionnelles (la production audiovisuelle est un acte collectif), que peu de CRIPT avaient les moyens de réunir sur des budgets ridiculement faibles au regard de l'audiovisuel institutionnel (le coût moyen d'un film d'entreprise de 13 mn était de 150 KF dans les années 80 alors qu'un CRIPT avait parfois 5 à 10 KF pour une production de qualité équivalente).

La décharge horaire était souvent insuffisante. Les animateurs CRIPT avaient des décharges très variables qui allaient de deux heures-semaine à un plein temps. Ces petites décharges étaient antinomiques avec la notion de production audiovisuelle qui est une activité très consommatrice de temps. Le travail était ainsi sous-évalué donc sous-estimé.

La question de l'autofinancement en paysage public.

Une contradiction majeure a fortement perturbé le fonctionnement des sections audiovisuelles des

CRIPT. Ceux-ci devaient largement autofinancer, à la fois leur poste, le matériel et les coûts de production, en s'appuyant sur un marché public (les établissements adhérents) par définition réduit, pas très argenté, et peu enclin à payer l'audiovisuel (produit de luxe) à son coût. De fait, le statut des CRIPT les plaçait dans le cadre d'une entreprise privée qui aurait dû vivre des subsides d'établissements publics ne représentant pas un marché réel...

Comment fonctionner dans ces circonstances ? Face à cela, les sections audiovisuelles ayant opté pour la production ont périclité, ou se sont maintenues en s'adressant au seul marché susceptible d'apporter des ressources : le marché institutionnel privé ou public, extérieur à la DGER.

On voit bien dans quels paradoxes les CRIPT ont parfois été placés : mandatés par les établissements publics de formation, il leur fallait aller chercher leur fonctionnement à l'extérieur...

Dans d'autres cas, c'étaient les expédients habituels : l'animateur, homme orchestre, faisait tout, absolument seul (tournage, prise de son, éclairage, interviews, montage), là où 3 personnes sont nécessaires. La qualité de la production en pâtissait naturellement et rentrait dans une spirale bien connue de la profession : petits budgets = petits moyens = bouts de ficelle = petits résultats en conflit avec une attente restée démesurée des commanditaires.

D'autres ont trouvé un compromis en mettant en place une activité de formation des élèves, en s'associant les compétences de professionnels. C'est ainsi que le CRIPT Aquitaine et Franche-Comté, chacun avec sa méthode, ont créé des films de qualité dans un contexte de formation. Les quelques CRIPT producteurs actuellement en activité le doivent le plus souvent à des subventions régionales relayées parfois (et pas toujours) par des subventions nationales. Ils le doivent beaucoup à l'énergie de leurs animateurs, qui ont su conserver leur enthousiasme malgré les difficultés. Cependant, nombreux sont ceux qui sont passés par des phases de doute et de découragement.

quel avenir pour les CRIPT?

L'idée de réseau régional audiovisuel était à l'origine des CRIPT. Il appartient donc aux S.R.F.D. et aux établissements d'une région de définir les missions de la section audiovisuelle du CRIPT. Néanmoins, nous pouvons identifier quelques pistes possibles.

Un appui à la formation

À une époque où le matériel de formation n'était pas accessible à un établissement, parce que trop cher ou trop sophistiqué pour l'usage

auquel il était destiné, parier sur une l'aide d'une section régionale était tout à fait concevable et souhaitable. C'est moins vrai aujourd'hui. Un établissement peut investir à des coûts abordables dans des outils de tournage et de montage adaptés à la pédagogie. S'appuyant sur les compétences des établissements, les élèves peuvent ainsi s'initier à l'expression vidéo dans le cadre d'activité d'éducation culturelle, et d'ateliers de pratiques. Dans ces conditions, le CRIPT peut alors intervenir comme conseil en équipement, et organiser, avec ou sans le GRAF, des formations régionales ou sur site. Le CRIPT audiovisuel se définit alors comme une compétence régionale d'appui à la formation audiovisuelle.



Une production régionale

Peut-on continuer de mutualiser du matériel et des hommes à des fins de production institutionnelle ? Il faut savoir que la France est un des derniers pays européens pour la production audiovisuelle, loin derrière l'Allemagne, l'Angleterre, les Pays-Bas, l'Italie... Il n'y donc pas chez nous une culture audiovisuelle et une demande comparable à ces pays. Par ailleurs, les médias audiovisuels sont très sous-utilisés dans l'enseignement, pour des raisons nombreuses et diverse trop longues à développer ici. Est-ce suffisant pour dire qu'il n'y a pas de besoins régionaux ? Je ne le pense pas.

Le film, et le film documentaire en particulier, est un formidable moyen de connaissance du réel, des phénomènes sociaux, des comportements, des situations ayant trait à une région. Et chacun sait combien nos régions sont diverses et originales. Par ailleurs, il existe un déficit chronique de médias de formation, en particulier dans les disciplines techniques. L'audiovisuel, la vidéo, peuvent contribuer à expliquer des processus de production, des mécanismes techniques, des comportements professionnels, des gestes, des situations de laboratoire...qui sont peu abordables sans une visualisation. Cela suppose d'être convaincu que l'apprentissage avec l'image est spécifique, parfois indispensable et

difficilement remplaçable par une autre forme d'expression. Le consensus est loin d'être acquis sur ce point parmi les enseignants.

Il y a donc une place pour une production régionale, pour peu que les contradictions et paradoxes structurels évoqués plus haut soient en partie résolus, pour peu que les régions fassent ce choix, et pour peu également que la qualité de la production permette un reconnaissance nationale.

Une coordination nationale

Cette dernière condition est importante, d'une part pour tisser des liens professionnels, puis de collaborations avec les CRDP et autre structures de production, et d'autre part pour diffuser nationalement des produits réalisés dans les régions. À ce titre, une coordination des productions entre CRIPT producteurs est sans doute nécessaire pour éviter les doublons et pour permettre de produire des documents éditables nationalement. Il ne s'agit pas pour autant de se substituer à l'autonomie des régions.

La coordination de l'édition actuellement mise en place à DIJON peut permettre de renvoyer aux CRIPT des projets de production. D'autres pistes éditoriales sont à explorer. Il revient aussi à la DGER, c'est à dire à nous tous, d'afficher une organisation éditoriale cohérente et reconnue et de coordonner les différents projets éditoriaux, issus des différentes

sous-directions et bénéficiant à tous.

Il faut savoir également que d'autres structures produisent dans les régions, en particulier certains CRDP, les TPR (Télé Promotion rurale). Faire appel à eux, ou à d'autres prestataires, est une autre démarche que celle qui consiste à se doter d'une structure intégrée comme un CRIPT. Mais ce peut être une solution.

Les CRIPT sont des structures régionales, associées aujourd'hui à la décentralisation. Il leur appartient de se positionner, de s'orienter et de se développer dans le cadre des régions (collectivités territoriales, DRAF, DDA, corps consulaires), voire auprès de plusieurs régions avec le soutien du SRFD et du DRAF. C'est une affaire de choix politiques, de convictions quant à l'importance d'une communication audiovisuelle et pédagogique, de compétences et capacités à produire des documents de qualité.

■ Gilbert RENAUD
ENESAD/CNERTA

qui parle ? qui montre ?

LE POINT DE VUE DES ECRANS

J.D. COLLET - Dieu sait quoi



Comment aborder aujourd'hui la question du "point de vue" de l'image dans une pratique pédagogique ? Cette notion qui fut le point de départ d'un "autre cinéma" retrouve son actualité dans une société de communication où se généralise une relation imagée aux écrans. Il nous faut donc repartir du lieu où elle se pose, l'espace de la consommation, celui que l'anthropologue des mondes contemporains Marc Augé nomme la "surmodernité" : espace immatériel composé d'écrans, de câbles, de carte de crédits, de centres commerciaux, espace où l'on est seul devant la scène du monde, en face à face, espace que nous n'avons pas encore appris à regarder et qui provoque la recherche du point d'entrée. Un lieu non-lieu puisque l'écran n'est pas un espace où il y aurait des individualités singulières, des relations réciproques et une inscription dans l'histoire.

La question du "point de vue" ne se pense pas en dehors d'un monde médiatisé auquel nous confronte l'information. Elle se heurte à la figure du Présentateur (Jean-Pierre Esquénazi) au journal télévisé, qui de sa lucarne, reproduit pour le XXI^e siècle le geste de lecture du monde : assis devant son prompter, il lit le Grand Livre d'images et nous fait le récit (« je vais vous raconter ce dont il faut se souvenir ») de notre univers quotidien. Ce Grand Narrateur, dont le geste d'interprétation organise une première mise en forme du "spectacle de la réalité" n'a pas d'âme. C'est une technique, un œil et non un regard par son refus de s'annoncer comme subjective et d'introduire une relation articulée au monde. Cette neutralité, convention temporelle d'un discours, constitue ce par quoi une partie du réel se donne à comprendre de manière évidente. C'est cette évidence, cette convention, qui restent largement opaques aux élèves et qui constituent matière à intervention pour le pédagogue. Cette situation nous renvoie à la manière non pas de "dénoncer" l'illusion d'une neutralité mais d'en repérer le mécanisme profond qui fait en sorte

que notre "fenêtre sur le monde" n'est qu'une fenêtre partielle orientée du "spectacle de réalité". Par quel bout prendre le problème ? *"La vision n'est pas seulement ce que nous voyons : c'est une position, une idée, une géométrie - un point de vue dans les deux sens du terme"* (Octavio Paz). Interroger le point de vue suppose réintroduire un acte de critique. Placer en priorité "le travail sur l'énonciation" introduit à "l'existence de l'œuvre", celle qui dérange, celle qui perturbe le mécanisme du tout communicable. La définition de l'œuvre est d'être en tension entre des intentions et des effets, ouverte à l'interprétation et à une multiplicité de paroles. Une pédagogie de l'image va donc faire ressurgir des partis pris, des choix de réalisation, souligner l'absence d'une voix institutionnelle qui vous conduit et détermine le sens, ouvrir à la fonction du regard dans la société des écrans. Le poète et cinéaste Jean-Daniel Pollet en balise la trace : *"J'essaie de concevoir des images qui convoquent une autre dimension : comme si on ne pouvait ne considérer que le derrière de l'écran. Je suis peut-être un cinéaste de l'irréel après la caméra stylo, le théâtre au cinéma, le cinéma du réel et le cinéma vérité. Tout doit être dedans et tout doit être perceptible au-delà de l'écran."* Cette démarche ne vise pas seulement à une philosophie de la conscience (la différence des points de vue), elle s'attelle par l'esthétique à "outiller" une critique dans le cadre du système de communication.

Aborder le territoire du documentaire contemporain confronté à sa difficulté de statut (cinématographique ou audiovisuel) et dont le cadre de référent de réalité est devenu problématique est un atout pour reformuler le point de vue. Reconstruire les termes d'une approche de la réalité installe le questionnement d'une énigme propre à ouvrir le champ de la connaissance.

"Trouver la juste place du spectateur, telle fut, pour une part cruciale, la structure d'intention de la tradition moderne" (Michael Fried). Cette structure est bouleversée. Nous assistons à un

changement de règles dramaturgiques auquel s'attelle le *reality show*, ces spectacles de la réalité de la communication, en introduisant le fait de présentation, réévaluant la fonction du documentaire comme de la fiction. Ainsi, selon Emmanuel Terray, si au XIX^e siècle, la fiction était en charge de dire des vérités que la science ne pouvait dire, la fonction aujourd'hui de la fiction nous ramènerait à une fonction de divertissement plus qu'à une fonction de vérité. Quant au documentaire, sa visée ne tient plus à une valeur de saisie directe des choses mais à discriminer ce qu'il en est de présenter et de témoigner, de "sur représenter". "Je ne veux pas être un ennemi, je veux être un témoin" dit de La Télévision l'écrivain et cinéaste Jean-Philippe Toussaint.

Quelle serait donc la pédagogie du "point de vue" de ces nouvelles formes de représentation ? Si, selon le psychanalyste René Kaës, *"penser, c'est se représenter l'activité de représentation, cette activité a comme condition que soit représentables les liaisons entre les objets, les écarts entre les objets et ce qu'ils représentent et dès lors les liens de générations entre les objets de la pensée"*, la réflexion sur le point de vue documentaire subjectivité et impliqué est une des conditions d'accès à la loi de la composition de l'ensemble. Le mouvement par lequel le réel aujourd'hui se transforme, objet de récits possibles, suggère d'observer ces jeux de construction. Ainsi dans les écritures contemporaines, chez les cinéastes Robert Kramer ou Amos Gitai, on assiste à la résurgence de cette figure de catalyse : le Grand Médiateur, "personne-personnage" qui expérimente des parcours scénographiés. C'est donc à l'interface que revient de déchiffrer les espaces en mutation et au pédagogue d'en repérer et d'en souligner le rôle.

■ Marie-Christine Peyrière
responsable du projet pédagogique
Documentaire sur Grand Ecran,
critique de cinéma
chercheur en anthropologie à l'E.H.E.S.S.

histoires d'image



LE PROJET PÉDAGOGIQUE DE
DOCUMENTAIRE SUR GRAND ÉCRAN

Depuis novembre 1995, la mission pédagogique de Documentaire sur Grand Ecran propose une série de parcours pédagogiques et de repères référentiels dans le cadre de l'histoire du cinéma documentaire. La démarche reste classique : mettre en place des matinées scolaires dans la salle CINEMA DES CINEASTES à Paris -salle soutenue par le syndicat de producteurs, l'ARP - à partir des films du catalogue de Documentaire sur Grand Ecran, association et société de distribution soutenue par le C.N.C., la S.C.A.M., la D.R.A.C. Ile-de-France et la Procirop afin de soutenir la diffusion d'œuvres du patrimoine et contemporaines appartenant au courant du cinéma direct. Mais la proposition "documentaire" de cet "autre cinéma" présuppose des "outils d'analyse" méconnus chez l'élève comme chez l'enseignant. Ainsi en 1996 ma présentation, à l'initiative de la Cinémathèque de Toulouse, d'une carte blanche de Documentaire sur Grand Ecran aux journées de Vic-en-Bigorre auprès d'un public de jeunes de lycées agricoles en a dénoté plus d'un, confrontés à une méthode d'approche dont ils ne repéraient pas les finalités. Aussi le deuxième volet de la mission concerne un axe de formation du public et d'accompagnement à travers des stages, des cycles de programmation. Le partenariat avec des structures telles que des festivals (Ciné Junior en Val de Marne, Graines de cinéphage du Festival de films de femmes de Créteil) l'action culturelle du Rectorat de Créteil, la Ville de Montreuil pour l'accompagnement de la résidence de cinéaste en lycée de Dominique Cabrera, l'A.P.C.V.L en région Centre, le soutien du C.N.C. sur l'opération pilote Lycéen au Cinéma permet la mise en place de dispositifs adaptés ouverts à une histoire des relations cinéma et télévision, documentaire et fiction, stimulante pour une découverte cinématographique de la mise en scène, de la fonction du regard et de l'importance du point de vue.

Documentaire sur Grand Ecran
6 rue Francœur 75018 Paris
Responsable projet pédagogique:
Marie-Christine Peyrière
Tel : 01 42 62 92 52 / Fax : 01
42 62 92 52



Paysan sur une plage de Nicoya (Costa Rica), au petit matin.

Outil de communication par excellence, l'image trouve aux côtés de l'ESC un champ virtuel de travail et d'interprétations infinies. Regard de synthèse sur la vagabonde des limbes.

Les lointaines provinces du passé nous ont appris que Giotto a donné à l'image l'essence même de son devenir : la recherche d'un développement (ou d'un renouvellement) de l'espace-temps figuratif dans une perspective nouvelle, où l'univers ne représente plus l'actualisation de la pensée de Dieu.

Logique, quant on sait que la star du Trecento était en rupture complète avec la représentation médiévale de l'image, qui donnait au dogme christologique l'entière responsabilité (artistique) sur laquelle reposait la hiérarchie sociale de l'univers en question.

En d'autres termes, si le peintre bysantin privilégiait dans son art le fait que toute représentation cohérente de l'espace exige la croyance dans une finalité spirituelle (qui se fonde sur le symbolisme du visible et de l'invisible), Giotto de son côté a traversé le miroir des signes, en permettant à sa peinture d'actualiser des lieux et des temps autres que ceux de la tradition évangélique. Générateur d'un véritable système figuratif moderne, il a ramené les épisodes légendaires au niveau des scènes de la vie quotidienne, constituant ainsi LA novation intellectuelle qui remet en cause le couple espace-temps (l'espace étant « le perçu » ou « l'imaginaire », basé sur la croyance). Choc entre deux époques, deux mondes, qui stipule que le Moyen-Age aurait découvert la référence nécessaire à un absolu du temps, et la Renaissance la référence aussi nécessaire à la réalité physique de l'espace.

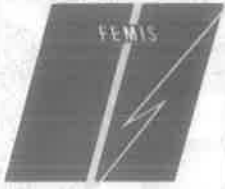
Giotto a donc insufflé à ses images une humanité vivante, avec de nouvelles codifications dites naturalistes car saisissant dans un même mouvement l'homme, l'espace et le paysage. L'image peinte va dès lors se projeter dans le

temps à une vitesse jusque là inégalée, pour nous parvenir tour-à-tour linéaire (découverte de la perspective), géométrique (les travaux d'Uccello), voilée (le sfumato de Léonard de Vinci), créative (la puissance tragique de Michel-Ange), mais aussi revendicative (la contestation manériste), chantante (le baroque), enjouée (le rococo), noble (le néo-classisme), violente et idéaliste (le romantisme, le réalisme). Une quête du réel qui a commencé au début des années 1300, dans une Toscane florissante et baignée de lumière, pour s'achever dans l'explosion grandiose et instantanée des premiers essais impressionnistes. En effet, ces nouveaux peintres de l'instant jouent avec la rupture annoncée d'un siècle finissant, où la photo et le cinéma vont réinventer de nouvelles formes de représentation du réel immédiat. L'image n'aura donc plus qu'à bien se tenir, car ses derniers secrets, fixes ou en mouvements, vont être dévoilés au monde par chambre noire interposée. L'action se fige au gré de celui qui en décide ainsi, fouillant dans les zones d'ombre les plus intimes les recoins cachés de ce qu'elle transporte. Véhiculée par des sensations fortes et nouvelles, l'image peinte va également suivre sa révolution, puisque Picasso la manipule en la décomposant, tandis que Kandinsky va l'asseoir sur le socle de l'abstraction définitive.

L'image, tous supports confondus, va donc devenir expressive, constructive, objective ou carrément surréaliste, chantant ses vertus en couleur ou en noir et blanc. Son passage dans l'histoire nous l'a rendue intacte, drôle, émouvante et tragique à la fois. Elle nous est, à présent, totalement indispensable, enfermée en nous-mêmes, ce qui ne nous empêche pas de la laisser s'échapper de temps à autre, lorsqu'elle décide de surfer de son propre chef sur les vagues virtuelles d'Internet !

Un sacré livre... d'images !

■ Roland SCHREMBACHER
Enseignant ESC
CFAA de Valdoie (90)



FEMIS



L'Institut de formation et d'enseignement pour les métiers de l'image et du son, communément appelé FEMIS, a inauguré ses cours en 1986.

Il prenait la suite de l'IDHEC, qui, de 1944 à 1985, avait accueilli 41 promotions et formé 873 professionnels français et 566 étrangers.

L'Institut a jusqu'à présent reçu 11 promotions, d'abord dans les locaux du Palais de Tokyo et, depuis 1994, dans les anciens studios Pathé de la rue Francœur.

Il se trouve aujourd'hui à un nouveau tournant de son histoire, marqué notamment par la décision du Parlement de créer une Ecole nationale supérieure des métiers de l'image et du son, qui a vocation à lui succéder. Cette décision de créer un établissement public de l'État pour la formation aux métiers du film avait été envisagée au moment de la création de l'Institut, mais elle n'avait pu alors aboutir. Elle est, en tout cas, bien dans la continuité de l'implication accrue des pouvoirs publics dans l'enseignement du cinéma qu'avait déjà marquée l'étape de 1986. Désormais, l'État reconnaît qu'il est de sa mission permanente d'assurer cet enseignement, au même titre que ce qu'il fait depuis fort longtemps pour les autres disciplines artistiques, à travers notamment l'École nationale supérieure des Beaux Arts ou les Conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse de Paris et de Lyon. Le futur statut de l'Ecole nationale supérieure des métiers de l'image et du son prévoit néanmoins de conserver et d'amplifier les liens que l'IDHEC, puis la FEMIS, ont toujours entretenus avec les professions du cinéma, et cela aussi bien sur le plan institutionnel que dans la pédagogie même de l'École, qui ne dispose pas d'enseignements permanents titulaires, mais fait appel chaque année à plusieurs centaines de professionnels. Le choix par le législateur d'un établissement public à caractère industriel et commercial permet en effet de tenir compte de la spécificité de l'industrie cinématographique, qui marque fortement l'École elle-même, tant en ce qui concerne le personnel permanent que

les intervenants pédagogiques.

Ainsi devrait se trouver pleinement conciliée l'affirmation que l'enseignement du cinéma est une mission qu'il convient à l'État d'assumer, et l'impérieuse nécessité d'un lien permanent et sans cesse approfondi avec une profession elle-même en évolution.

les objectifs de la FEMIS

Le changement de présidence et de direction intervenu en 1996 a été l'occasion d'une première mise à jour du projet pédagogique de l'École. Un document intitulé "Pour une école de cinéma" et élaboré par un groupe de travail animé par René Bonnell, qui a succédé à la présidence de l'École à Jean-Claude Carrière (premier président de l'Institut), a permis de préciser les grandes orientations de la FEMIS.

Ce document rappelle que le premier objectif d'une Ecole telle que la nôtre est de connaître et de maîtriser les contraintes qui pèsent sur la création : contraintes techniques, contraintes économiques, contraintes personnelles aussi, qui sont au cœur de la relation entre l'étudiant et la formation qu'il reçoit. Ce document affirme aussi avec force que, si une école de cinéma ne saurait sans risque majeur s'affranchir de sa relation à l'industrie cinématographique, ce serait une erreur pour celle-ci de croire qu'elle peut se passer d'une grande école de cinéma, qui n'a par ailleurs aucune prétention au monopole. L'organisation pédagogique de l'École repose sur un fonctionnement en sept départements : scénario, réalisation, production, image, son, décor, montage, auxquels s'ajoute une unité de formation au métier de scripte. L'École devrait s'interroger dans les années à venir sur l'opportunité de développer, dans la limite de ses moyens, des formations aux métiers de directeur de production et d'assistant réalisateur.

L'existence d'un tronc commun pour la première année d'enseignement et l'organisation, dans la suite du cursus, d'activités transversales permettent de pallier certains effets pervers de la "départementalisation" et de marquer que



l'unité pédagogique d'une école de cinéma est ancrée autour de l'acte de réalisation auquel concourt chaque métier du cinéma.

Cet axe essentiel se traduit dans le choix, comme support pédagogique majeur, du tournage en tous formats et tous supports. C'est de cette façon que s'acquièrent les savoir-faire, que s'apprennent et se renforcent les attitudes de collaboration et que s'éprouvent les solidarités. Cette "pédagogie de plateau" est la carte maîtresse de l'École et elle justifie l'importance des moyens techniques et financiers qui sont mis en œuvre à cette fin et le nombre de films que les élèves sont amenés à réaliser au cours de leur scolarité.

Complémentairement, l'existence d'un enseignement soutenu d'analyse de films, le développement, à conforter, de l'ouverture vers les autres disciplines artistiques et la culture générale, permettent d'inscrire la formation dans une perspective à la fois historique et contemporaine, dimension indispensable de tout apprentissage artistique et technique.

Dans le même esprit, l'École renforcera prochainement la formation à la direction d'acteurs, qui concerne certes au premier chef les futurs réalisateurs, mais également l'ensemble des professions, en ce que la matière première du cinéma est le corps de l'acteur dans toutes ses composantes.

L'organisation des études, la nature des exercices, la relation avec la profession tendent ainsi à construire une articulation dynamique entre apprentissage et singularité. Si une École ne peut être un lieu de déstabilisation, ni d'insécurité, elle ne saurait non plus être un lieu de conformisme et la réforme doit y être permanente, à la fois en raison de l'évolution des techniques et des exigences de toute formation artistique.

C'est la raison pour laquelle la FEMIS a engagé, depuis cette année, des actions dans le cadre de la formation continue. Une telle initiative était attendue de la part de nombreux professionnels et va renforcer l'ouverture de l'École sur les réalités professionnelles. L'écho rencontré et les partenariats obtenus, notamment l'aide de l'Union Européenne, dans le cadre du programme

Media II, sont tout à fait encourageants. Divers modules sont programmés pour le premier semestre et concerneront progressivement les différents métiers du cinéma. Par ailleurs, un atelier permanent de formation au scénario a été mis en place à l'automne 1996.

FEMIS 2000

On voit ainsi se dessiner un des axes majeurs de l'action de la FEMIS dans les années à venir. A partir d'une pratique pédagogique approfondie et renouvelée, l'Institut entend valoriser ses savoir-faire, mettre ses compétences au service d'un nombre accru de partenaires, et rester un lieu de référence pour la profession cinématographique. Cela est particulièrement vrai pour l'action internationale. Nous sommes régulièrement sollicités par l'intermédiaire notamment des postes diplomatiques pour apporter un conseil, développer une expertise, assurer un cursus de formation.

C'est le cas actuellement avec les deux principales écoles de cinéma de Beyrouth, l'ALBA et l'IESAV, dans le cadre du programme PROFFIL (programme de formation professionnelle pour la fiction longue). Douze étudiants libanais sont concernés et préparent par groupes de 3 un projet de long métrage. D'autres contacts sont en cours, qui s'inscriront dans les mois à venir dans la mise en place d'une véritable stratégie internationale fondée sur le partenariat autour de projets communs. La demande est considérable et l'Institut doit se mettre en capacité d'y répondre, en faisant appel aux compétences nécessaires. L'ensemble de ces chantiers pédagogique, institutionnel, international, ainsi que les perspectives d'aménagement des locaux des studios Pathé, définissent peu à peu les contours d'un projet FEMIS pour l'an 2000 qui permettra tant en interne qu'en externe une mise en cohérence et une efficacité accrues de notre dispositif de formation, au service du cinéma.

■ Patrice BÉGHAIN,
Délégué général de la FEMIS.



Réalisé par les CEMÉA (1) avec le soutien du Centre National de la Cinématographie et du Ministère de la Culture, ce double CD-ROM constitue un outil particulièrement riche d'apprentissage des métiers du cinéma.

De l'écriture d'un film à sa réalisation, du tournage au montage, de la production à la diffusion, le CD s'appuie sur un vrai court métrage de 17mn (*Les morts ont des oreilles*), effectivement distribué et diffusé à la télévision et dans des festivals de courts métrages.

A partir des activités proposées par une vingtaine d'ateliers interactifs, il est possible d'apprendre à monter ou sonoriser une séquence, choisir le jeu des acteurs, construire un scénario, choisir des décors... La palette des enseignements techniques et des tâches abordées est extrêmement large. Chaque atelier constitue donc en soi un important module de formation portant sur chacun des aspects de la réalisation.

Le titre comprend deux heures de film, deux heures de son, 200 photographies, un lexique, des fiches techniques et économiques, des rappels sur l'histoire du cinéma.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION, DE LA CULTURE ET DE LA FORMATION:

Adolescents et adultes se laisseront facilement prendre par cette approche mêlant découverte, apprentissage et création, basée sur un matériau très riche grâce auquel on ressort rarement déçu. Après quelques heures d'immersion dans Ciné-Studio, on regarde les films avec un regard plus aiguisé. C'est là sans

doute que réside l'utilité principale du programme: au-delà de la sensibilisation aux techniques du cinéma, il permet de comprendre comment on fabrique des images, comment on y met de la force et du sens. Une œuvre éducative critique autrement plus efficace que les mises en garde incantatoires contre les méfaits de la télévision!

LIBÉRATION

L'arborescence du CD-rom, absolument vertigineuse (mais très ergonomique) mène à un travail de plus de 100 heures! Si le titre est ludique, il n'en est pas moins formateur et exigeant pour l'utilisateur.

Prix public: 490F TTC

Prix éducation (5 CD-ROMS): 1.715F TTC
à commander à

■ CEMEA Publications
76, Boulevard de la Villette
75940 PARIS CEDEX 19

1. Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active constituent un mouvement pédagogique agréé par les ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture. Les CEMEA se sont dotés d'un département spécialisé dans l'éducation à l'image.



CINÉMA

CINÉMA ET ARTS BUISSONNIERS EN HAUTE-SAÔNE

**1993-1996 :
3 ANS POUR UN ECRAN...**

1993 : l'écran buissonnier est créé par deux fédérations départementales d'éducation populaire acteurs du milieu rural, foyers ruraux (UDADMIR 70) et POL 70, et le Lycée d'enseignement agricole E. MUNIER à Vesoul.

L'objectif de l'action est de permettre la rencontre du public haut-saônois et des professionnels du cinéma en s'appuyant notamment sur des événements puisque sans événements il n'y a pas de médiatisation et sans médiatisation il n'y a pas de subventions.

A propos de subventions, il est important de dire que l'ECRAN BUISSONNIER a été rendu possible grâce à la participation des partenaires: Ministères de l'Agriculture et de la Culture dans le cadre de la convention du même nom, Conseil Régional de Franche-Comté, Conseil Général de Haute-Saône, municipalités, entreprises privées, sans oublier l'aide de l'Agence Culturelle Technique Régionale et du Centre Franc-Comtois du Cinéma.

Il ne s'agit pas de dire ici que tout a bien fonctionné et que tout le monde a été très gentil. Vesoul n'est pas Deauville. Mais le bilan 93-96 est plutôt satisfaisant:

- soirées avec C. SAUTET (*Un cœur en hiver* en 1993 et *Nelly et M. Arnaud* en 1996), C. SERREAU (*Romuald et Juliette*), P. GRANDPERRET (*L'enfant Lion*), B. PELISSIER (actrice du film *Les apprentis* de P. SALVADORI), C. et S. NAJMAN (réalisateur et actrice de *La mémoire est-elle soluble dans l'eau?*), J. DESCHAMPS (*Méfie toi de l'eau qui dort*).

- projections des principaux courts métrages réalisés en Franche-Comté.

- rencontres avec les réalisateurs, techniciens, acteurs de la région.

- réalisation d'un reportage vidéo sur la politique régionale du cinéma en Franche-Comté (réalisation confiée à une classe de BTS du Lycée E. Munier) et organisation d'une table ronde sur le cinéma en région avec les principaux partenaires : région, département, CNC, DRAC, propriétaires de salles, animateurs de circuits itinérants.

- ateliers d'écriture et de réalisation avec des collégiens et des étudiants BTS encadrés par un réalisateur haut-saônois, A. BAPTIZET. Ces ateliers ont

abouti à la réalisation de quatre courts métrages 16 mm et un document vidéo sur la réalisation d'un film cinéma.

L'ensemble de l'action a touché environ 3 000 spectateurs et participants.

Concernant les retombés «pédagogiques» il est intéressant de souligner que le cinéma a été très présent dans notre établissement durant cette période : rencontres, projections, stage de cinéma, ateliers de réalisation et d'écriture, recherche documentaire...

1996-1997 : MUSIQUE BUISSONNIÈRE

Dès le départ de l'écran buissonnier nous avons envie de ne pas en rester au cinéma mais de proposer une sorte de « revue des arts en Franche-Comté » qui permettrait l'expression des artistes régionaux qui n'ont pas toujours la reconnaissance qu'ils méritent et la diffusion auprès d'un public qui est souvent loin des lieux de diffusion culturelle.

C'est ainsi qu'est née la petite sœur de l'écran buissonnier : MUSIQUE BUISSONNIÈRE (l'essentiel pour nous étant, vous l'avez remarqué, que cela reste buissonnier). Depuis septembre 1996 et ce jusqu'en juin 1997 au moins, trois groupes francs-comtois se produiront dans des communes du département et dans notre établissement:

- Rue Lepic : La chanson française

des années 30, 40 et 50

- 6ème sens : L'histoire du jazz mis en spectacle musical

- Patch and the sound system : Un aperçu de la musique reggae et africaine,

Trente spectacles sont prévus à ce jour en partenariat avec les associations locales, association du LEGTA E. Munier... des rencontres avec les artistes pour les scolaires.

Cette fois encore nous bénéficions de la convention culture-agriculture, ce qui nous permet de proposer ces spectacles à des prix intéressants et ainsi toucher un large public.

Et comme nous l'avons fait pour le cinéma, la chanson et la musique seront parmi les thèmes majeurs de l'année scolaire 1996/97, en attendant les années prochaines qui nous permettront, on l'espère, de présenter d'autres formes d'expression : théâtre, peinture...

Nous vous tiendrons au courant si vous êtes sages... comme une image.

Pour l'équipe d'organisation des arts buissonniers

■ Dominique DEON
Professeur d'ESC
LEGTA Vesoul
Tel : 03 84 96 85 24
Fax : 03 84 75 43 87

SPECTACLE VIVANT

3^{ÈME} BOURSE

AUX ARTISTES D'ICI

Organisée dans le cadre d'un Module d'Initiative Locale par la classe de BTA Services en Milieu Rural, la Bourse aux Artistes du Lycée Agricole Louis Giraud de Carpentras Serres vient de tenir sa 3^{ème} édition les 6 et 7 février 1997, labellisée pour la 2^{ème} fois par "Les Semaines de la Chanson".

Quelques chiffres donneront une idée de son déroulement :

- 33 extraits de spectacles de 15 mn ont été présentés en 4 sessions (chanson française, musique traditionnelle, café théâtre, contes, spectacles pour enfants...),

- 3 expositions-conférences : le métier de luthier, la "Chanson des Années Noires", le décor de théâtre,

- 8 groupes de jeunes musiciens (rock, funk, jazz...) ont animé les casse-croûte musicaux qui ont accueilli 250 convives,

- 600 spectateurs en deux jours, dont 200 enfants d'écoles maternelles ou primaires,

- 50 diffuseurs ou prescripteurs de spectacles ont été présents à l'une ou l'autre des 4 sessions.

Les spectacles retenus ne devaient pas coûter plus de 5.000 F, et ne pas être accompagnés sur bande ni par ordinateur pour la chanson. Une quinzaine de spectacles ont dû être refusés.

Des publics, des objectifs

Préparée depuis octobre, en partenariat avec la SACEM, Pro Musica (école d'artistes), l'Association Départementale de la Musique et de la Danse, l'ANPE cellule culturelle, la FOL, cette manifestation vise trois types d'objectifs.

Culturels d'abord : favoriser la diffusion culturelle en milieu rural en faisant connaître les ressources artistiques locales aux diffuseurs occasionnels (associations, comités des fêtes et professionnels, et faire découvrir le spectacle vivant à un public d'enfants

et d'adolescents.

Economiques : aider les intermittents du spectacle et les initiatives de créations, en créant un lieu et un moment d'échange et de rencontre avec des acheteurs, pour déboucher sur des contrats d'engagement.

Pédagogiques enfin : mettre les élèves du Lycée Agricole en situation professionnelle, en leur donnant la gestion complète de l'organisation logistique, et en confiant leur formation technique aux diverses régies (son, lumière plateau, vidéo) à des professionnels venus de théâtres partenaires.

Le budget

Financée par un PAE (7000 F en 1996), par le Lycée et par divers commanditaires démarchés par les élèves, le coût de cette manifestation ne dépasse pas 30 000 F en "monnaie circulante", auxquels il y a lieu d'ajouter le travail et les prêts de matériels des partenaires.

Le bilan 97 est à peine terminé que l'édition 98 commence déjà à stimuler les imaginations, avec sans doute pour février prochain des attractions musicales ou visuelles pendant les entractes, un travail de recherche sur l'histoire de la chanson française en relation avec les écoles partenaires et qui donnera lieu à un spectacle commun, une réflexion sur des critères de choix de spectacles plus précis... mais nous aurons peut-être l'occasion d'en reparler.

■ Christian VERMOREL

Professeur d'éducation socioculturelle
Lycée Agricole de Carpentras-Serres
84200 Carpentras
Tél. 04 90 60 80 80

SITER: Céline et Stéphanie à la régie son



SEULEMENT POUR LES FOUS

Continuant son action de création et de diffusion culturelle, l'Espace Culturel Olivier de Serres, qui dépend du lycée agricole d'Aubenas, a produit en ce début d'année une pièce de théâtre *Seulement pour les fous*, de Roger LOMBARDOT.

La création de cette pièce a eu lieu les 16 et 17 janvier dans l'amphithéâtre du lycée, transformé pour ces deux soirs en salle de théâtre. Ecrite, mise en scène et interprétée par des professionnels, elle a permis à une vingtaine d'élèves d'y participer en tant qu'acteurs.

Parmi les thèmes abordés : ceux de la violence, de la paix, et de la démocratie sont ceux qui, par leur actualité, ont permis aux jeunes de réagir et de s'exprimer pendant la préparation des représentations et, pour un plus grand nombre, au cours d'ateliers au sein du lycée et d'autres établissements scolaires de la ville. Ceux-ci étaient animés par les comédiens eux-mêmes, dont Zarina KHAN (rapporteur pour l'UNESCO pour la culture de la paix et chargée de mission à l'Education Nationale pour la prévention de la violence et les conduites à risques en milieu scolaire), qui ont accompagné et suivi les deux représentations. Ils ont permis, en ces temps où la notion d'éducation à la citoyenneté est mise en avant, d'aborder par le jeu théâtral ces problèmes majeurs qui se posent à notre société.

Ces représentations ouvertes à tous publics ont rencontré un large écho et ce "lieu théâtral éphémère" a fait salle comble.



Seulement pour les fous
(photo du spectacle)

Cette création a été rendue possible grâce à la collaboration des villes d'Aubenas et de Vaulx-en-Velin. En effet, des jeunes lycéens de la banlieue lyonnaise y participent activement, comme ceux d'Aubenas. Dans quelques semaines, la pièce sera jouée dans un lycée de Vaulx et les animations par ateliers s'y dérouleront.

Des lycéens du lycée professionnel du bois "François Mansart" de Saint-Maur-des-Fossés (94) ont construit les éléments du décor. Ils pourront également bientôt voir la pièce à Paris. Cette collaboration étroite d'établissements scolaires de zones géographiques, de formations et de milieux sociaux différents a enrichi cette expérience.

La création d'un spectacle professionnel en milieu scolaire est un parti-pris original qui doit aider à la rencontre et favoriser l'accès à la culture.

La pièce, qui va maintenant partir pour un "tour de France" (Vals les Bains, Vaulx-en-Velin, Lyon, Toulouse, Paris et peut-être Avignon cet été), est à la disposition de tous avec les ateliers l'accompagnant.

■ Alain JUTON

Espace Culturel Olivier de Serres
Le Pradel
07170 MIRABEL
Tél : 04 75 36 76 56
Fax : 04 75 36 76 02

PARTENARIAT

L'ENSEIGNANT ET SES PARTENAIRES AU SERVICE DU PROJET CULTUREL

Le témoignage que je propose est inspiré par deux expériences personnelles : une carrière d'enseignant déjà longue et 12 années de contact avec les projets au sein de l'équipe académique chargé du suivi des actions culturelles. Bien que chargé actuellement de la mise en place du plan de site culturel en Dordogne, mon propos ne portera pas sur cette expérience.

Ce qui semble surprenant, c'est que le terme partenariat, qui paraît usé tant il est employé, n'a eu l'honneur du dictionnaire qu'en 1987 avec la définition « système associant des partenaires sociaux ou économiques ». Le mot partenaire, lui, y était entré en 1923, nous apprend le Dictionnaire historique de la langue française. Venu d'Angleterre au XVIII^{ème} siècle il conserve sa graphie anglo-saxonne, le partner est celui ou celle « avec qui l'on danse ». Ce mot avait pourtant des origines dans le terme de vieux français « parner » mais il ne prend le

scientifique
l'enseignant
Mais le
participa
prendre u
être associ

Vivre unités qu'il connaît, des d'accord ans du domaine culturel stratégie, sdes noms et les propose la product

Un parte s'interroge aussi sur projet et quires financiers capables intervenir ter le projet. Nous ne projet, il pas ici de ses mécènes, enseigna participation n'est que responsab ils ne sauraient prendre

La diffèctive dans l'organisation projet s'culturel.

confrontat moi que cette affirmation de leurs que pas aux collectivités mot est de les qu'on ne peut

Le parte en tiroir-caisse ; elles et ses sa une conception moderne ses points le, la volonté et le droit langage ; sur les objectifs et les

projet, autrement dit de statut de vrai partenaire. rtenaires sont donc dans les projets culturels lexe d'associer des s étrangères à l'école n acquis. Le partenariat rtie des mœurs ques.

, si on analyse de plus jet, ou si on assiste à une

personne régulation, on constate associat la liste des partenaires concerné, une liste d'intervenants.

à l'équipe,naire c'est bien sûr, accepter L'équiper, gratuitement ou non, des les parteneces techniques, artistiques, de suppoous, compétences que parlerons ant n'a pas et qu'il sollicite. car si leur partenariat dépasse cette matérielle, tion. Etre partenaire, c'est une part ane part dans le projet, c'est du projet é à sa conception dès le début.

Il va de vrai partenariat c'est se mettre ne s'appliqur les objectifs, négocier la territoria/entendre sur l'aboutissement, transformçion, l'évaluation.

ont, dans tenaire est impliqué dans un de leur rósoucieux de sa réussite. Un d'influer nt est seulement invité dans le finalités du ne le porte pas avec les prendre leints, il ne se sent pas Les parle.

présents arence est essentielle car le ! Le réfnrichit, se nourrit de cette personneion des partenaires, du choc paraît bieppigiques toutes différentes (le fait pe J.C. Mézière).

pedagogique, outre ses cornnaissances Pourtanvoir faire évidents, apporte près le pro de vue, ses démarches, son réunion dce qui donne son vrai sens au souvent qu

est en fait, Etre parte, d'apporte



Réalisation des élèves stagiaires en E.S.C. de l'ENFA

projet culturel. Sans cela il restera scolaire, interne à l'école, même s'il est agrémenté, parfois pour la forme, de quelques illustrations venues de l'extérieur.

Il n'y a pas de hiérarchie entre partenaires, chacun s'investit sans dominer l'autre. L'enseignant a son éthique éducative, le partenaire ses options culturelles. Et même si l'enseignant conserve la responsabilité civile et pédagogique du groupe d'élèves, la maîtrise du projet, il n'exerce pas d'autorité sur le partenaire.

Nous observons donc deux partenariats : l'un superficiel, l'autre enraciné et plus fécond. Le premier n'est pas condamnable, mais le second va apporter au projet et à ses acteurs un enrichissement souvent insoupçonné.

Comment pouvons nous expliquer cette généralisation du partenariat ?

L'histoire récente de l'institution scolaire nous éclaire.

Le partenariat correspond à la volonté d'ouverture de l'école sur le monde. Cette idée prend corps dans les années 70, même si elle est avancée bien avant.

En 1980 le Ministre C. Beullac écrit : « En cette fin du XX^{ème} siècle, une école de qualité peut-elle être une école retranchée derrière de hauts murs ? ».

Pourquoi une telle prise de conscience à ce moment-là ?

Sans doute l'apparition, après les 30 glorieuses, des problèmes socio-économiques liés aux deux chocs pétroliers, les premiers soucis dus à l'urbanisation et à l'intégration des populations d'immigrés, la nécessité de scolariser et de faire réussir l'ensemble d'une classe d'âge, tous ces facteurs génèrent une période aux contours mouvants, où mutations et adaptations nécessaires font reculer les certitudes, même pédagogiques.

L'école ouverte apparaît comme une réponse à ces inquiétudes. Cette ouverture nécessite l'appel à des partenaires. Mais il manque le dispositif, et aussi le temps scolaire où les partenaires seront mis en jeu, j'ai envie de dire la niche tant cet espace est réduit. La Mission d'Action Culturelle est alors créée au Ministère de l'Education Nationale puis dans les

Académies. Elle doit dynamiser cette politique d'ouverture et promouvoir les projets culturels.

L'enseignant reste le médiateur du savoir mais il est aussi celui qui met en communication l'école et le monde extérieur pour mieux l'expliquer à l'élève et lui donner les moyens de s'y insérer.

Ainsi naissent les P.A.C.T.E. puis les P.A.E. qui ont fait souffler un vent nouveau dans les établissements. Depuis, les projets se sont diversifiés mais tous ont la même ambition : plonger le jeune dans son siècle.

Grandeur et servitudes du partenariat

Nous le voyons, le partenariat n'est pas une fantaisie, une mode mais la traduction concrète des relations que l'école se crée avec le monde qui l'entoure. Cette école ne peut rester un carmel isolé du siècle, une maison close où n'entrent que quelques personnes averties, elle doit être un espace en osmose avec le monde du dehors. Les projets culturels forment cette membrane osmotique, source de respiration et de régénération. Et même si, récemment, la médiatisation hystérique des violences à l'école ont poussé certains à réclamer pour elle une barrière solidement gardée, cette ouverture n'est pas remise en cause. Ce qui ne signifie pas que l'école est un moulin ouvert à tous vents.

Nous avons parlé de projet culturel, il vaudrait mieux dire « projet d'action culturelle ». En effet il y a longtemps que l'école doit apporter la culture avec la transmission à l'élève d'un patrimoine : les œuvres des grands hommes, les savoirs, les comportements souhaités par la société. Le terme d'action est capital car la culture est en mouvement et chacun participe à son élaboration.

L'école doit permettre de prendre part dans ce devenir, de développer son sens de la création et des responsabilités. Dans le projet culturel, l'élève est acteur, et pas seulement récepteur.

Avec le partenaire, c'est le monde qui entre dans l'école ; ce n'est pas un changement mineur ou passager, mais une orientation nouvelle, révolutionnaire, et, je pense, irréversible de l'institution.

Les problèmes de la société actuelle nous encouragent à faire découvrir cette culture vivante à l'élève, pour le préparer à maîtriser son avenir.

Même si nous sommes convaincus qu'il faut relever ce défi, nous ne pouvons ignorer les difficultés. Organiser un projet partenarial est chose délicate.

L'enseignant, même volontaire, présente des faiblesses.

Tout d'abord la méconnaissance plus ou moins grande des partenaires potentiels et du tissu culturel de son environnement. Par exemple, peu d'enseignants pourraient dire quelles sont les missions du Fonds d'Action Sociale, du Centre Régional des Lettres, de l'ANVAR, des CAVE...

Le professeur conseiller peut apporter ces renseignements, s'il est sollicité, mais parfois son existence est inconnue. Paradoxalement, l'institution a su faire partager son exigence de partenariat, mais pas toujours assurer l'information sur ses propres ressources humaines.

En second lieu, la formation de l'enseignant n'a pas privilégié cet aspect de la pédagogie, et ne l'a guère préparé à ce rôle de négociateur.

Parfois, c'est lui qui a des scrupules à ouvrir son projet à des étrangers plus compétents que lui. Ne va-t-il pas y perdre une partie de son autorité ou de son rayonnement ?

C'est vrai, le métier a longtemps été vécu comme une confrontation solitaire du détenteur du savoir face au groupe d'apprenants.

L'intrusion de l'Inspecteur, d'un stagiaire, du partenaire, trouble cette intimité, mais il me semble que beaucoup d'enseignants ont dépassé cette réaction de défense.

D'ailleurs si le partenariat est l'aboutissement d'un dialogue, il est souvent le début d'une relation qui dépasse une forme de coopération culturelle. Ni l'élève, ni le maître, ni le partenaire ne sortiront indemnes du projet.

Nous avons énoncé que le projet s'enrichissait des compétences, mais aussi du contact des personnalités. On nous envie, je crois, à l'étranger, notre organisation des ateliers de pratique artistique, à cause de la confrontation féconde du pédagogue et de l'artiste. Mais on évolue sur le fil du rasoir : si l'un veut s'imposer au détriment de l'autre, affectivement par exemple, c'est un gros risque pour le projet.

Ce couple enseignant - artiste, qui ne peut fonctionner qu'avec un minimum d'affinité, ne saurait être remplacé facilement par un professeur

de cinéma ou de théâtre, fût-il bien formé.

Je suis convaincu que le sens créatif, la passion de nombreux élèves perdraient beaucoup d'intensité.

Le projet rencontre au sein de l'institution des obstacles, voire des ennemis. L'action culturelle bouleverse la vie de l'établissement, les horaires, les enseignements disciplinaires. Il faut braver la grogne des collègues qui eux, ne perdent pas leur temps dans ces fariboles, des parents qui, plus soucieux que jamais, ne jurent que par les examens, de l'administration qui mesure la gêne, le trouble jeté sur l'organisation, et parfois des « bons » élèves qui demandent « quand allons-nous reprendre le cours ? ». Ces élèves traduisent l'estime que la société et l'institution portent à l'action culturelle.

Heureusement un sondage récent nous rassure : à la question posée aux élèves « Pour vous, sur quoi l'école doit-elle être davantage ouverte ? », la culture est le choix premier des jeunes ; avec 86 % de réponses, elle devance, dans l'ordre, les problèmes de société, l'entreprise, la sexualité, la politique.

Conduire un projet est une aventure exaltante mais épuisante. Il faut en avoir mesuré les effets bénéfiques pour affronter ces obstacles. L'institution n'encourage pas assez les projets, à mon sens. Je me souviens d'une phase enthousiasmante de M. le Recteur Pouille à notre équipe académique : il faut assaillir les élèves de culture ! Or, on voit bien qu'en ces temps de restriction budgétaire, le projet culturel connaît l'étiage des crédits de la part des Administrations centrales. C'est dire que l'Action Culturelle est encore considérée comme le superflu, le luxe pédagogique, face aux enseignements disciplinaires.

On l'a compris, le partenariat est un mariage dont la réussite ne dépend pas que du pédagogue. Le partenaire doit consacrer du temps au dialogue, il ne doit pas induire de déviation en proposant des produits tout ficelés. Un projet d'action culturelle est unique, il se construit par la prise en compte, par des enseignants, d'un groupe d'élèves qui a des caractères, une histoire, des envies, des rêves, avec un ou plusieurs partenaires, qui ne peuvent appliquer des schémas préétablis. On voit fleurir aujourd'hui des structures d'animation culturelle ou scientifique, de type associatif ou privé, qui proposent des

interventions modélisées, sans rencontre préalable avec l'enseignant. C'est une perversion du système, et, dans ce cas, on ne peut pas parler de projet culturel.

Et même, le danger est grand pour des organismes culturels importants qui ont réussi à créer un service éducatif de qualité, de glisser dans ce travers pour accroître la fréquentation.

Ils doivent, à mon sens, veiller à toujours se ménager des moyens pour la concertation préalable, l'adaptation des propositions aux besoins analysés conjointement. Ils doivent avoir cette exigence, même si le maître ne l'a pas.

En guise de conclusion

Ainsi, dans le cadre du projet d'action culturelle, le partenariat est l'expression moderne d'une volonté qui cherche à créer une nouvelle relation entre la société et l'école.

Il est au cœur du projet, il lui apporte sa richesse mais aussi sa cohérence en refusant la séparation entre l'enseignement et la culture. Culture, que Jacques Rigaud dans son ouvrage de 1975 au titre éloquent, La culture pour vivre, définissait ainsi : « Ce sentiment d'être porté au-dessus de soi-même, d'accéder à des trésors et de les incorporer, par une alchimie personnelle, à notre mémoire vivante, fait notre bonheur, même au plus dur des épreuves de la vie. »

Pouvons-nous espérer jouir longtemps de cette grâce, sans la partager avec tous ceux qui en sont, à leur insu, frustrés, et que nous osons appeler « nos frères » ?

Le partenariat demande beaucoup d'efforts pour se comprendre, se situer, se compléter.

L'enseignant y perd son monopole, mais il devient l'intermédiaire entre le jeune et le monde. Le projet culturel peut même contribuer à réduire le divorce des jeunes générations et de l'école.

C'est à ce prix que nous pourrions expliquer à l'élève le monde qui est le sien, et surtout lui apprendre à l'aimer.

■ Jean-Marie DUPRAT

Chargé de mission pour le développement de l'éducation artistique
Inspection académique de la Dordogne

PEUPLE ET CULTURE AU LEGTA DE TULLE-NAVES :

UN RAPPROCHEMENT FERTILE

Depuis longtemps investis dans le même territoire auprès d'un public en partie sociologiquement similaire, Peuple et Culture Corrèze et le Lycée Agricole de Naves se rapprochent depuis quelques années.

L'association d'éducation populaire Peuple et Culture Corrèze fonctionne depuis 1951, assurant depuis sa fondation un travail important et suivi en milieu rural.



Le «BOTCHIO» du lycée,
Sculpture de R. Hazoumé
(1992, H. 3m)

Avec des Béninois : Culture et Citoyenneté.

En 1992, Peuple et Culture, qui organise chaque été à Tulle depuis maintenant une douzaine d'années une exposition d'un ou plusieurs artistes reconnus autour d'un projet de création pour et dans le milieu local (1), propose au lycée d'accueillir pour quelques mois un atelier ouvert d'un jeune artiste béninois, Romuald Hazoumé, qui viendra ainsi séjourner cinq mois à Naves.

Développant à cette époque une phase de sculpture, Hazoumé crée d'une part des sculptures importantes sur bois (hautes de 1,20 à 3m et parfois longues de 5 ou 6m), travaillées avec une tronçonneuse, et d'autre part des "masques-bidons", récupération et détournement de bidons d'huile mis au rebut. L'atelier de sculpture est situé sur le plateau sport et devient vite le lieu de rencontre privilégié des élèves. Romuald Hazoumé, fort de sa carrure et de ses trente ans radieux, est le meilleur ambassadeur de l'art contemporain qu'on puisse rêver auprès d'adolescents. Prenant tous ses repas avec les élèves, il leur parle un jour du statut de l'artiste, un autre jour du maniement de la tronçonneuse, ou encore, du sens caché de ses œuvres, "le vaudou", sa religion, présent derrière chaque masque, chaque statue (ou "botchio" : sculpture rituelle, en langue Fon).

Romuald Hazoumé expose ses sculptures réalisées au lycée agricole à partir de juin 1992 au Musée de Tulle puis en octobre au Festival des Francophonies à Limoges.

On comprend que cela ait pu contribuer à faire évoluer la nature des relations entre l'établissement et PEC, les militants et permanents de l'association venant régulièrement voir l'artiste, le proviseur, l'économiste.

Puis en 1994, Peuple et Culture Corrèze décide de renouveler l'expérience avec Cyprien Tokoudagba, autre béninois, féticheur du dieu de l'eau, peintre et sculpteur, qui n'était alors venu en Europe qu'une seule fois pour la grande exposition "Magiciens de la terre" à Paris. Son séjour pour cinq ou six semaines dans le milieu rural corrézien éveillant quelques inquiétudes quant à son intégration dans notre société, il vient donc accompagné de sa femme Madeleine Tessi, modeleur sur

terre, et de Romuald Hazoumé, mentor du couple dans ce lycée qu'il connaît bien (Romuald s'investit alors dans la peinture).

Manée Tessandier, secrétaire-générale de PEC (et conseiller d'orientation) sent bien les difficultés réelles de communication entre le couple Tokoudagba et les élèves, les remarques racistes devant ces Noirs qui mangent avec leurs doigts et jettent les os par terre au réfectoire ; chacun des partenaires du projet d'atelier ouvert devient plus attentif et tout va pour le mieux, passée la première semaine.

Plusieurs employés ou enseignants achètent une statuette peinte au couple (qui en offre à certains des élèves familiers de l'atelier), et le lycée acquiert une grande peinture de Romuald Hazoumé.

Plus d'une centaine d'élèves ont pu se rendre pour la première fois à une exposition ou un "vernissage" d'un artiste qu'ils connaissaient... et pour certains, aborder les visiteurs pour leur parler de l'expérience vécue, lors de l'exposition Tokoudagba fin juin ou de l'exposition Hazoumé en septembre, à Tulle.

Dernier instant de l'aventure béninoise: la venue en septembre dernier du duo de comédiens béninois "Bio et Kossi", présentant une pièce sur la dévaluation du franc CFA : premier élément de la programmation scénique de l'année au LEGTA, première rencontre dans le cadre de la progression "théâtre et société" en classe de 1ère, avec Gisèle Graffouillère (lettres, histoire-géo) et Patricia Bernier (ESC), nous sommes trois enseignants mobilisés pour sensibiliser Bac Pro, BTA et BEPA à ce spectacle du Festival International des Francophonies en Limousin décentralisé à Naves, festival dont la coordination pour le département de la Corrèze est confiée à Peuple et Culture. Une jeune femme, du Comité Directeur de l'association, ayant participé au voyage d'étude initiateur des projets avec le Bénin venant présenter ce pays avec documents et diapositives, le passage la semaine suivante de Romuald Hazoumé profitant d'une escale en France...et c'est encore cette année de l'étonnement, de la découverte, de l'intérêt réel qui jaillissent à l'assaut des préjugés culturels et du racisme latent.

Les approches de la culture du Bénin (comme en 1992 l'accueil du Ballet

National du Rwanda, qui donna un spectacle à Tulle et une conférence au Lycée Agricole auxquels assistaient des élèves de 4ème et 3ème, dans le cadre du Festival des Francophonies) sont une chance pour le lycée ; et comme il se trouve que cela passe toujours par Peuple et Culture Corrèze, on ne peut que souhaiter de part et d'autre la poursuite de ce type de rencontre.

Respect de l'étranger, sens de l'accueil, ouverture à d'autres cultures, autant de sujets que nous avons tous à cœur d'insuffler aux jeunes : nous souhaitons tous développer de front culture et citoyenneté.

Formation initiale.

Il n'est sans doute pas besoin de revenir plus largement sur les actions citées ci-dessus, chacun aura compris combien elles sont précieuses pour vivifier, conforter ou même bâtir des progressions au sein de la formation initiale, dans sa dimension de culture générale et artistique.

Désormais, toutes mes progressions dans les modules à objectifs artistiques et sociale de l'art dans les sociétés d'Afrique de l'Ouest, et spécialement chez le peuple Fon du Bénin.

Des œuvres importantes sont sur place, interrogeant tous les visiteurs, tous les nouveaux élèves.

Un avantage est que le terrain culturel étant pour de nombreux élèves "terra incognita" dès que l'on sort de la culture diffusée par TF1, France 2 et M 6, on ne rencontre pas en parlant d'art contemporain ethnique les a priori qui surgiraient en travaillant sur Picasso : tout au contraire, la curiosité, l'étonnement et le mythe diffus du bon sauvage excusent d'avance toutes les excentricités, toutes les croyances, tous les faits socioculturels inouïs.

Signalons en outre que depuis son origine, Peuple et Culture organise des conférences ou des séminaires de réflexion sur les grands sujets de société, d'actualité, de politique internationale.

Aux "Uni-Pop" (Universités Populaires) des années 70 ont succédé les "Droits de Question" (référence claire à une célèbre émission télévisée). Universitaires, chercheurs, sociologues, journalistes spécialisés du Monde Diplomatique ou de Politis s'y adressent

à des citoyens responsables, et l'on peut hésiter à y amener des élèves de BEPA, même si cela s'est fait sous couvert de l'Education Familiale et Sociale pour "la famille en Limousin, aujourd'hui" avec les BEPA Services aux personnes.

Par ailleurs, un instituteur mis à disposition du PEC est venu quelques fois parler de Peuple et Culture Corrèze dans le cadre de l'initiation à la vie associative.

Et nous parlerons plus loin de l'organisation d'expositions, avec l'appui de PEC, par des classes de BTA ou de BEPA.

Mais il est clair que c'est sur un plan plus large que la formation initiale que se joue l'essentiel, de l'impact de la collaboration entre Peuple et Culture et le lycée de Tulle-Naves.

Animation locale.

Des missions diverses de l'EPLA sont touchées par le rapprochement entre le LEGTA et Peuple et Culture Corrèze.

Ainsi, s'il est évident que les actions peuvent être réinvesties pédagogiquement dans la formation initiale (continue ou par alternance), la mission d'animation locale est assurée à travers cette collaboration avec PEC :

- en accueillant des "ateliers ouverts" d'artistes contemporains résidant au lycée agricole, pôle de rencontre de découverte et de réflexion. Certes, les voisins ne se précipitent pas dans les ateliers, mais des membres de l'association PEC, des employés de l'EPL, des journalistes de la presse régionale ou nationale, tel spécialiste de l'art contemporain, le conservateur du Musée et son personnel, viennent rencontrer les artistes sur place.

- en amorçant un travail de programmation scénique publique dans l'amphithéâtre-auditorium (dont l'acoustique est excellente) par un spectacle du Festival des Francophonies soutenu par le public du réseau PEC. Il faut dire alors que l'aide de l'ADIAM Corrèze sur la musique permet d'étoffer la programmation d'une série de concerts publics.

Avouons que l'écoute rencontrée auprès de ces trois partenaires culturels et les conditions économiques très favorables que l'on a en travaillant avec les Francophonies et l'ADIAM participent grandement à la motivation de l'équipe



Cyprien Toukoudagba dans son atelier au Lycée de Naves

(proviseur, enseignants de lettres et d'ESC).

Coopération internationale.

Même s'il y a là comme une réponse conjonctuelle à des contingences extérieures, le choix conscient d'opportunités diverses toutes liées à l'Afrique et plus spécifiquement au Bénin permet d'alléguer que, d'une façon originale, la mission de coopération internationale est assumée.

Certes, le lycée agricole de Tulle-Naves a fait partie, vers 1990-19992, du réseau Mali du Ministère de l'Agriculture, mais ce qui le dynamiserait aujourd'hui dans le sens d'actions extérieures de coopération serait bien plus une réflexion sur le Bénin.

Cette direction n'est pas intégrée au projet d'établissement, ne serait-ce que du fait qu'aucun enseignant ou ingénieur ne prend à son compte la mise en route d'un collectif, d'un club, d'une recherche-action de plus large envergure. Et ce d'autant qu'à Naves comme ailleurs, les obligations de services font que le pourcentage de contractuel ne baisse pas, et que la mission d'animation des personnels d'ESC, toujours pas reconnue par le logiciel de gestion des personnels, ne peut être assurée de façon satisfaisante. (2)

de l'œuvre d'art (formelle, sensible, technique, socio-historique...) donne aux jeunes la possibilité rare de se confronter autrement à leur environnement scolaire, de devenir eux-mêmes formateurs (et, par là, à égalité avec leurs enseignants), de vivre une situation de communication en grandeur réelle tout en réévaluant leurs capacités et leur image. Ce peut être l'occasion pour eux de s'affirmer en tant qu'individus et d'endosser des responsabilités tout en affirmant leur manière de voir.

Et s'ils peuvent le percevoir comme un jeu de rôle, en se faisant guide ou critique d'art d'un jour, ils formalisent, transmettent et font partager leur approche sensible, leur rapport affectif aux œuvres présentées. Il va de soi qu'on ne multiplie pas les visites guidées (deux ou trois seulement) ; aussi a-t-on soin de réaliser des cartels, commentaires écrits des œuvres reflétant le travail des élèves (qui signent leur textes). Ainsi, tous, enseignants, surveillants, agents et élèves ont-ils l'occasion de se confronter à des œuvres originales issues des collections de l'Artothèque Régionale et du Fonds d'Art Contemporain du Limousin (FACLIM), empruntés auprès du relais départemental que constitue Peuple et Culture Corrèze (l'association investit parallèlement dans un fond documentaire, revues, livres et vidéos).

Chacun peut en tirer un enrichissement multiforme à travers les choix et les analyses des élèves.

Lors des ateliers ouverts, c'est la même dynamique de formation globale de la collectivité qui fonctionne, l'artiste remplaçant alors les élèves dans le rôle d'interface avec l'œuvre.

Cohérence intellectuelle globale.

Ma conception de l'éducation socioculturelle tend de plus en plus à gommer les frontières entre les différents arts, au profit d'une approche socio-citoyenne, plus globalisante, embrassant dans une même progression pédagogique arts plastiques africains et occidentaux, musique vivante et expression théâtrale comme autant d'approches concomitantes de la réalité d'une société en un temps donné.

Il se trouve que l'état d'esprit de PEC est le même, et ce depuis les origines de l'association dans l'immédiat après-guerre ; faut-il rappeler que Peuple et

Il va de soi qu'une réflexion plus poussée pourrait très utilement être menée avec Peuple et Culture qui développe déjà ses propres actions de coopération culturelle avec le Bénin : soutien à la création en arts plastiques et soutien à l'archivage ethnologique des rites ethnoculturels dans le Nord du Pays (avec Pierre Dassabouté).

La collectivité éducative éduquée à l'art contemporain.

Si la sensibilisation et l'initiation des élèves aux différentes expressions artistiques contemporaines est un but prioritaire de l'éducation socioculturelle, but qui sous-tend l'ensemble du partenariat entre le lycée et PEC, c'est aussi la collectivité éducative qui est concernée.

Au delà des apports cognitifs, induits dans la formation initiale par la présentation d'un spectacle (billetterie mais aussi promotion par voie de presse et d'affichage) ou d'une exposition dans les murs du lycée, il est important de prendre en compte l'intérêt de la collectivité dans son ensemble, membres de l'équipe éducative, agents et ouvriers.

Soulignons par exemple que l'organisation de visites guidées par les élèves lors d'expositions d'œuvres originales issues de collections publiques, dans une approche multiple

Culture, nationalement et localement, est né de l'orientation vers l'éducation populaire des motivations de liberté, égalité, fraternité, d'une poignée de jeunes résistants ?

Il ne faut donc pas s'étonner que pour l'année 1996 - 1997, les orientations de travail commun s'étendent sur des terrains aussi divers que le théâtre, les arts plastiques et le cinéma (projet de projeter Farrebique et Biquefarre, suite à l'expérimentation pédagogique "action de démonstration en agri-environnement" en BTA et Bac Pro).

Comme, dès lors que les mêmes élèves croisent en tant d'occasions les axes multiples et convergents de l'action de Peuple et Culture Corrèze, ne pas leur présenter comme un exemple insigne cette association, alors que l'on parle en cours des formes et enjeux du militantisme associatif ?

Quel avenir ?

Les aventures de Peuple et Culture avec l'Enseignement Agricole ne s'arrêtent pas là. Nationalement, le mouvement est reconnu par le Ministère, puisqu'il bénéficie d'un poste FONJEP partiellement affecté à PEC Corrèze. Et les projets locaux ne concernent pas que le lycée agricole.

Proposant actuellement un séminaire sur les enjeux de la culture en milieu rural, destiné aux élus locaux et

responsables associatifs, PEC Corrèze a posé quelques jalons auprès du S.R.F.D., en vue de proposer ce type de formation au public de C.F.P.P.A.

Mais surtout, on peut espérer aboutir à une convention culturelle entre le lycée de Tulle-Naves et l'association : ceci permettrait de bénéficier d'un peu plus d'appuis pour de futures actions culturelles.

Dire que la majorité de la communauté éducative adhère de façon déterminée aux actions menées jusqu'à présent serait abusif. Tout au plus y perçoit-on une originalité de l'établissement. Les enjeux réels ne sont pris en compte que par un noyau dur restreint. Mais si les "lobbies" font partie du contenu de certains modules de formation, c'est bien qu'à l'Agriculture, on croit aux vertus des minorités agissantes !

■ Didier P. Christophe
LEGTA de Tulle-Naves, 19460.
Tél. 05 55 26 64 56
Fax. 05 55 23 50 91

1 Ainsi furent exposés Michèle Blondel, Ernest Pignon-Ernest, Henri Cueco, Michel Salsmann, Louis Jammes, Georges Rousse, Tony Soulié, José Balmès, entre autres.

2 Vis des impératifs de cours, un poste budgétaire plus un mi-temps région totalisent 35 heures aux emplois du temps, dont seulement 2 heures sur les missions d'animation, et certaines classes ont un enseignant d'une autre discipline en ESC.

ouvert sur l'établissement pendant une année scolaire. Il mènera sa recherche et pourra ainsi créer autour de lui une dynamique et des surprises.

D'autre part, créer avec lui un lieu d'exposition au Paraclet pour y accueillir les artistes de la Picardie, ce sera rendre plus proche géographiquement et symboliquement l'expression plastique. Et ouvrir cet espace aux populations voisines, c'est aussi la mission d'animation rurale de l'enseignement agricole : les communes de la vallée de la Noye de Boves jusqu'à Ailly, leurs écoles et collèges, et tous les habitants seront intéressés de multiples façons.

Accueillir Bertrand SIFFRITT en résidence, c'est donc pour nous la possibilité d'établir un rapport de voisinage direct et relationnel avec l'art.

Parce qu'il est un peintre réaliste, Bertrand SIFFRITT est a priori proche

de la représentation que notre population scolaire se fait de la peinture. Mais, dans le dialogue qui s'installe actuellement avec les élèves et les étudiants, l'artiste situe avec pertinence sa démarche par rapport aux autres tendances de l'art contemporain.

Il sait également montrer qu'être artiste peintre aujourd'hui, c'est dégager une conviction, et, le moment venu, en témoigner pour autrui sur d'autres supports que la toile tendue sur châssis, et dans d'autres univers.

Il compte d'ailleurs mobiliser son expérience de scénographe dans son action.

un peintre du paysage urbain au lycée agricole : un paradoxe de surface

Les œuvres récentes de Bertrand SIFFRITT semblent le désigner comme un peintre du paysage urbain et, à ce titre, il peut paraître incongru de lui demander d'intervenir dans un lycée de la nature et du vivant.

Pourtant, sa peinture nous interroge sur la poussée vertigineuse et inquiétante de ce « paysage sans l'homme », qui grignote puis avale des kilomètres carrés de campagne, gagne du terrain - une autoroute par ci, une rocade par là, de la brique d'ici au béton de partout - manifestation irrésistible de la suprématie de la ville sur la campagne.

D'aucuns - sociologues de leur état - parleraient d'acculturation : mode de vie, mode de ville.

Le dialogue et la réflexion naîtront de cette confrontation.

Une maille à l'endroit, une maille à l'envers, les projets naissent de la rencontre ...

■ Jacqueline MONTEIX
Professeur d'Education Socio-Culturelle
L.E.G.T.A. Le Paraclet
03 22 35 30 00

ACTION LIVRE

PORTRAIT D'UNE ROMANCIÈRE

EN KAMIKAZE :

PASCALE ROZE, GONCOURT 1996...

En novembre dernier, Pascale ROZE fit la une des journaux en recevant le Prix Goncourt 1996 et le Prix du Premier Roman pour *Le chasseur zéro* publié chez Albin Michel. Depuis, plus de 350.000 lecteurs ont découvert l'histoire de la jeune Laura, obsédée par d'étranges vrombissements d'avion, cherchant la vérité sur la mort de son père et apprenant finalement qu'il a disparu à Okinawa en 1945 sur un porte-avions américain coulé par un kamikaze japonais.

Le 19 décembre, sans faire la une des journaux, Pascale Roze est venue au Lycée du Fresne, répondant favorablement à l'invitation d'un enseignant.

Là, à quelques heures de fêter Noël et les vacances, n'était-ce pas pour une romancière jouer au kamikaze que de plonger dans un amphithéâtre surchauffé, rempli de plus de 300 élèves de toutes classes, d'enseignants de toutes matières et de journalistes de tous bords ?

Pendant une heure, avec la « froide et sereine détermination du kamikaze » qu'elle admire, et dont elle a parlé avec chaleur, elle a affronté avec le sourire les questions des élèves, expliquant la genèse de son roman, parlant de ses lectures et de son travail de comédienne, avant d'avouer ses difficultés à écrire « avec le minimum de mots pour le maximum de sens ».

Un instant, les problèmes littéraires devenaient concrets et vivants. Les réponses vives, précises, acérées, touchaient les cibles une à une. Finalement, chacun repartit avec l'envie de lire ou de relire. L'objectif était atteint.

La métaphore s'arrête là. Car, si les kamikazes ne revenaient jamais de mission, Pascale Roze, quant à elle, est repartie sous les applaudissements

ARTISTES EN RÉSIDENTE

BERTRAND SIFFRITT AU

PARACLET

En 1990, les ministères de l'Agriculture et de la Culture signent la convention qui leur permettra de combattre les inégalités devant la culture, particulièrement sensibles en milieu rural. Dans ce cadre, et dans cette perspective, un double projet investi par le peintre Bertrand SIFFRITT s'esquisse au Lycée agricole du Paraclet (Amiens), où il réside depuis un mois.

D'une part, l'artiste dispose d'un atelier



Pascale ROZE, Prix Goncourt, au lycée d'Anger-Le Fresne

et les fleurs... avant de reprendre ses voyages et missions de lauréate Goncourt à travers la France.

Mais ici chacun attend déjà son prochain roman, espérant qu'elle reviendra en parler avec autant de force et de charme.

**Propos d'un écrivain...
ou le jeu des
« questions-réponses »**

Q : Zéro est-ce l'anagramme de Roze ?

R : C'est une coïncidence.

Q : Votre roman est-il autobiographique ?

R : C'est vrai que je déteste prendre l'avion et que mon père était officier de marine. Mais l'histoire que je raconte est pure fiction.

Q : Comment avez-vous eu l'idée de votre roman ?

R : Le déclic est venu d'une émission de radio sur les kamikazes. Ces guerriers sont fascinants avec leur bravoure extrême et sereine, avec ce rituel précédant le combat... Un écrivain est toujours hanté par la mort, mon livre lui porte un regard différent.

Q : Y a-t-il des écrivains qui vous ont influencée ?

R : Oui, je lis beaucoup. Marguerite Duras a été un auteur déterminant pour

moi. C'est elle qui est à l'origine de mon écriture. Et je lis aussi beaucoup de nouvelles de Tchekhov, Buzzati, Maupassant...

Q : Que vous a apporté le Prix Goncourt ?

R : C'est une grande confiance qui m'a été accordée, et un magnifique encouragement. C'est aussi la reconnaissance de mon statut d'écrivain... et cela compte pour moi qui étais comédienne (intermittente du spectacle, comme on dit aujourd'hui), et qui ai connu le chômage.

Q : Connaissez-vous le chiffre de vos ventes ?

R : Environ 1500 exemplaires dans le mois précédant le Prix. Environ 300.000 le mois suivant.

Q : Pensez-vous aux lecteurs quand vous écrivez ?

R : Quand on écrit, on le fait d'abord pour soi, et je ne pense donc pas aux autres. Mais c'est une main tendue et j'attends qu'on la prenne.

Q : Comment écrivez-vous ?

R : Cela vous étonnera peut-être, mais j'écris très lentement, très difficilement. Mes phrases doivent être courtes, car je ne sais pas faire d'ornement. Le minimum de mots pour le maximum de sens. Voilà ce que je recherche constamment. Comme un petit silex à la

pointe d'une flèche décochée vers un impact tout petit, d'où partent des ondes pour laisser sa part de création au lecteur...

Propos d'élèves

● « La venue du Prix Goncourt dans le Lycée montre que l'agriculture ne délaisse pas la culture » (Ludovic L.)

● « Derrière un livre, l'auteur reste souvent mystérieux : là, on dialogue directement, et on perce même quelques secrets de fabrication d'un roman. » (Fabrice J.)

● « J'ai pu me faire une idée de Pascale Roze différente de ce que radios et télévisions montrent. » (Audrey H.)

● « C'est rassurant pour nous d'entendre un écrivain reconnu avouer sa difficulté à écrire, son angoisse devant la page blanche. » (Mickaël E.)

● « Rencontrer un écrivain vivant, en chair et en os, cela change de certains cours où l'on parle d'auteurs morts et inconnus. » (Laure N.)

Propos d'enseignant

Sans rappeler le Dictionnaire des idées reçues de Flaubert, les Bouvard et Pécuchet modernes (fussent-ils écrivains, enseignants ou élèves) écriraient volontiers : « les écrivains : tous morts » et « les élèves : tous incultes ».

Toute action susceptible de renverser de tels préjugés et représentations est donc digne de retenir l'attention d'un professeur de lettres, ou d'éducation socioculturelle.

Pratiquées régulièrement ces dernières années, les rencontres entre écrivains et lycéens ne ressemblent en rien à une quelconque Rencontre du troisième type ! Ce n'est qu'un moyen, parmi d'autres, de placer le livre au centre d'une relation entre l'élève et les différents acteurs de la chaîne du livre (écrivain, éditeur, imprimeur, journaliste critique...), un moyen de faire sortir la littérature du manuel scolaire et des étagères des C.D.I. et bibliothèques. En un mot, de faire vivre un texte. Ou, sous une forme plus officielle, de situer une œuvre littéraire dans son environnement culturel, technique, socio-économique, comme les programmes le stipulent.

En 1988, l'étude de textes signés par quelques « écrivains-paysans » et la rencontre avec certains d'entre eux ont été l'occasion de montrer la place

de la littérature dans le patrimoine culturel du monde agricole en voie de disparition, et sa valeur de témoignage, pour rendre compte du monde rural actuel.

Puis ce furent des actions sur les rapports texte/image, d'abord autour d'une exposition de photographies et de poèmes, ensuite autour de la nouvelle de Jean Giono L'homme qui plantait des arbres et du film d'animation que Richard Bach en a tiré.

Fin 1996, l'action s'est centrée naturellement autour du livre de Pascale Roze, après une étude du fonctionnement des prix littéraires. La rencontre avec une classe s'est transformée en événement médiatique vécu par l'ensemble du lycée, et le contact s'est spontanément établi entre les jeunes et un auteur habitué aux ateliers d'écriture en milieu scolaire et carcéral. Mais, au-delà de la découverte du livre et de son auteur, cela a généré une étude d'articles critiques, de comptes-rendus de presse, et a débouché sur la rédaction d'articles par les élèves qui ont perçu ainsi non seulement les techniques propres au journalisme, mais aussi les coulisses, les pressions et les présupposés propres à toute communication de masse.

Aujourd'hui, d'autres projets sont en cours. Pour mettre en valeur le patrimoine littéraire de la Région Pays de la Loire, à travers des auteurs comme Bazin, Gracq ou encore Trassard, sans en oublier d'autres, moins connus, dont les textes donnent âme, couleur et parfum au terroir.

Dans tous les cas, pour montrer le livre et l'écrivain au cœur d'un réseau vivant de liens littéraires et historiques, géographiques et économiques, sociaux et culturels, commerciaux et médiatiques... où le réel et l'imaginaire s'enrichissent mutuellement.

■ Joël Glaziou
Professeur de Lettres
LEGTA Angers-Le Fresne
49 036 Angers
Tél. 02 40 24 93 10
Fax. 02 40 42 92 98

ÉCRITURE :

L'ADOLESCENCE DANS TOUS SES ÉTATS

Permettre aux jeunes de prendre la plume et la parole sur des thèmes qui les concernent, tel est l'objectif que la D.G.E.R. se donne pour l'année scolaire 97/98.

Dans le cadre des actions de prévention menées avec les élèves et étudiants de l'enseignement agricole public, des ateliers d'écriture vous sont proposés. Les jeunes ont déjà été acteurs de la prévention en créant une exposition puis en participant au spectacle « Larmes de sang ». Pour cette troisième phase qui permettra de prendre le temps de la réflexion et de l'analyse, les adolescent (élèves, apprentis, étudiants, stagiaires) auront la possibilité de s'exprimer sur l'angoisse face à l'avenir, l'attitude qu'ils adoptent face aux drogues et toxicomanies, la prévention des conduites à risque, l'enthousiasme face à des projets, l'amitié, l'amour, la lutte contre l'exclusion, la solidarité...

Pour cette aventure humaine, poétique et littéraire, 10 sites seront sélectionnés selon les critères suivants :

- implication d'un groupe-classe ou d'une équipe composée d'au moins 15 jeunes adultes ou adolescents,

- suivi de l'atelier d'écriture par deux personnes de la communauté éducative : enseignant, infirmière, conseiller d'éducation, documentaliste, surveillant, personnel administratif... désireux travailler en binôme,

- participation d'un intervenant extérieur (écrivain, animateur d'ateliers d'écriture, metteur en scène de théâtre...)

Le projet motivé sera présenté en 10 lignes par les différents acteurs.

Calendrier

- Date limite d'arrivée des candidatures: 30 mai 97.

- Sélection de 10 sites par un comité de pilotage qui donnera sa réponse au plus tard le 20 juin 97.

La D.G.E.R. attribuera une somme de 5000F à chaque projet retenu.

- Création des ateliers d'écriture dès la rentrée 97.

- Dans le cadre de la Journée

Mondiale de lutte contre le SIDA, dont le thème vous sera précisé ultérieurement, chaque équipe enverra à la D.G.E.R. quatre textes individuels ou collectifs concernant la prévention du SIDA, pour une publication à 1000 exemplaires le 1er décembre 97.

- De décembre 97 à avril 98, poursuite des ateliers d'écriture.

- En mai 98 : sélection, par un jury composé en partie d'élèves, des textes les plus représentatifs en vue d'une publication à 2000 exemplaires en juin 98.

Partenaires

Pour cette opération, la D.G.E.R. aura comme principaux partenaires la S.M.A.R., la Direction générale de la Santé (division SIDA), la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie.

Quant à vous, vous êtes invités à trouver un partenariat local, institutionnel, associatif ou privé : D.R.A.C. (conseillers livre et action culturelle), D.R.J.S. (conseiller technique pédagogique), D.D.A.S.S. (chargé de mission SIDA), Rectorat (médecin conseiller du recteur), collectivités territoriales, fédérations d'éducation populaire, radios associatives ou autres médias...

Cela permettra, en dehors des publications nationales, de faire une exploitation plus large des textes (publications régionales, théâtre, lectures radiophoniques, lectures publiques, exposition, publication dans la presse...)

Les fiches de candidatures doivent être envoyées avant le 30 mai 97 par la voie hiérarchique au

■ Ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation
DGER -S/S POFEGTP
à l'attention de Monsieur LEBLANC,
Sous-Directeur,
1ter, Avenue de Lowendal
75700 PARIS SP 07

EXPOSITIONS

TERRES D'ICI ET D'AILLEURS

AU LYCÉE AGRICOLE DE VENOURS (86)

Terres d'ici et d'ailleurs, la nouvelle exposition de l'Espace d'art contemporain du Lycée Agricole de Venours, présente deux artistes appartenant l'un au continent africain, Ousmane Sow, l'autre au continent américain, Charles Simonds. Ce choix n'est pas tortueux.

Aujourd'hui, alors que sonnent de funestes tintamarres, nous avons grand intérêt à comparer et à comprendre les différents modes de relations au réel qui organisent les cultures. Plus que jamais sans doute il devient crucial d'examiner ce qui fonde la singularité d'une chose, ce qui fait qu'elle est reconnaissable ou qu'elle se distingue parmi tant d'autres. S'il existe une victoire pour l'homme, elle se trouve bien ici : recenser sans relâche l'ensemble des activités humaines, analyser, en tirer des enseignements pour le bien-être des individus et non pour celui des sociétés. Ousmane Sow dresse ses guerriers sur le sol recouvert d'argile et de sable coloré et nous laisse entendre la puissance contemplative de l'être. Pour Ousmane Sow les rites forgent la spiritualité et préparent à l'envol. Chez Charles Simonds le rituel est également à l'œuvre. Ses minuscules architectures faites des matériaux les plus élémentaires mettent en scène le « cycle naturel de la naissance, de la vie et de la mort ». Le caractère apparemment archaïque de cette conception n'atténue pas pour autant sa dimension politique. Penser l'architecture en fonction de l'histoire, des mythes et des conditions naturelles conduit à libérer le corps, à le ressusciter en quelque sorte. La vie exige d'être envisagée essentiellement sous l'angle de nos modes d'occupation de l'espace, et cela dans une perspective qui échappe à la pensée rationnelle et consacre la jubilation des sens. Mais la force de cette exposition vient de son thème immémorial, à savoir la terre. Comment l'homme peut-il vivre avec sa terre ? Quelle voie nous ouvre-t-elle

alors que chancellent les sociétés surindustrialisées ? Ecartant la passion élégiaque qu'elle exerça sur les esprits au cours des siècles, l'idée de la terre dans son acception la plus large renvoie à une triple notion du rapport de l'homme à son environnement : l'universalité, la chimie, et enfin le paysage.

La figure divine, le territoire et le politique.

Quant aux origines de la symbolique, l'image de la terre non seulement traverse l'ensemble des textes sacrés mais elle en est aussi le principe fondateur. Dans la Bible, Dieu crée d'abord le ciel et la terre avant d'envisager le chantier humain. Le ciel représente ici, à mon sens, Dieu acteur. En agissant il se réinvente, autrement dit Dieu n'existe que dans le mouvement, la vie se mesure autant que la matière se meut. D'abord figure divine, la terre devient ensuite un lieu de regroupement, de culture, une zone à circonscrire, puis un territoire dont l'espace, savamment distribué, structure les relations entre les individus. Nous ne nous sommes jamais autant battus que pour défendre une terre ; l'animalité rejoint le politique dès lors que la terre doit être partagée. En plaçant un support sur lequel l'homme fut contraint de se déplacer, Dieu a réuni les conditions de la division et de la discorde. En comparaison, le péché originel paraît bien ridicule. Quand il s'agit de créer, le diable n'est jamais loin. Il nous faut toutefois nous méfier de gémir trop hâtivement, l'imperfection est indissociable de la création, la part d'erreur précède la part d'absolu, cette dernière agissant à la manière d'un placebo.

La dispersion du corps

L'homme voit ainsi se profiler la suite de ses jours : il se tient sur sa terre et celle-ci le brutalise en retour : il y construit des monuments qui témoignent de sa maîtrise sur les éléments, mais ceux-ci engendrent le fanatisme, il y dessine des frontières pour protéger son identité acquise au prix du sang, mais celles-ci suscitent la convoitise des autres. Si cette phase participe de la connaissance, de l'apprentissage, une autre se rapporte à l'idée de fusion.

« Tout va dans un même lieu ; tout provient de la poussière, et tout retourne à la poussière. », la célèbre sentence nous rappelle le principe des cycles. Vivre s'achève par un retour, une fusion avec les éléments chimiques. Les corps sont inhumés ou contraints par le feu. La mort correspond à une dispersion de la chimie humaine dans celle de l'univers. C'est la fin du corps, de la conscience, des distances, l'hégémonie du grand tout. Tout ce qui précède cet instant de fusion, c'est-à-dire les millions de battements cardiaques de notre physiologie, relève d'un parcours du combattant. L'éducation, puis se préparer à mourir. Cependant nous persistons à nous reproduire aveuglément, car il semble que l'homme soit amoureux du plaisir qu'il connaît à travers les épreuves. Le plus étrange réside en ceci : nous sommes doués pour la marche (le mouvement) et nous nous trouvons sur un sol dont la recherche des limites ne cesse de nous hanter. Voici l'homme mobile, découvreur de paysages.

L'univers est un paysage

La terre associée à la marche enfante l'idée de paysage. Les corps se déplacent et ne savent que rencontrer une infanterie d'images, finalement équivoques. C'est mécanique. La marche, le fait que l'homme par essence a vocation à produire un itinéraire dans l'espace, introduit automatiquement dans les étages de sa conscience le jeu infernal d'une trinité du temps : les sensations du présent résultent de celles du passé immédiat ou plus lointain, cependant qu'elles entretiennent l'attente de celles à venir. Alors que je marche et regarde ce qui m'entoure, je me conçois au même instant dans une « dilatation ternaire » de la temporalité. L'espace ce sont les paysages en continu, le temps c'est le corps qui se réalise au contact de son environnement. A la fin des années soixante, de nombreux artistes entreprennent de créer avec et dans le milieu naturel, pratique que l'on désigne par le terme Land Art. Au motif d'une réaction contre le système marchand, les artistes appartenant à cette mouvance investissent la nature, jouant sur les méandres de la géographie, de la géologie, de la végétation, et ce du minuscule au gigantesque. Les

randonnées pédestres de Richard Long, les deux tranchées cyclopéennes de Double negative de Michael Heizer, la Spiral Jetty de Smithson, les emballages de Christo, notamment Wrapped Coast, le Roden Crater de James Turrell, le Champs d'éclairs de Walter De Maria, bien que chacune de ces œuvres réponde en premier lieu à des réflexions esthétiques et philosophiques en rapport avec l'actualité de l'époque, elle pose néanmoins des questions plus générales qui méritent toute notre attention. Quelle est la place de l'homme dans la nature ? Quel cadre harmonieux et non définitif peut-il les unir ? Avouons-le, nous caressons secrètement le souhait de vivre à l'échelle des vastes horizons chatoyants. Il convient de céder à cet élan. La jouissance que nous éprouvons dans l'acte de regarder provient d'une part de ce que chaque paysage est singulier et, d'autre part, du fait que tout ce que nous voyons n'est que succession et emboîtement de paysages. Nous sommes destinés à débattre infiniment avec un univers de sources imagées. La pensée, en somme, s'exprime toujours dans l'idée d'un paysage idéal jamais atteint. Les œuvres de Charles Simonds comme celles d'Ousmane Sow appartiennent à la sculpture figurative. En cela elles s'opposent à celles produites par les artistes du Land Art, quand bien même elles participent d'un même projet philosophique : construire l'homme en fonction de sa réalité biologique et de son environnement. Que signifie ce réalisme ?

Ce que l'on remarque d'emblée chez Charles Simonds, c'est la recherche du détail. Cette miniaturisation exerce une terrible attraction des corps, l'on se sent happer physiquement et affectivement par ces niches de survie qui évoquent des ruines ancestrales, en tous les cas issues d'un passé indéfini. Il semble que cette miniaturisation fasse appel à notre propre intériorité, à ce que l'on pourrait appeler nos fragments de mémoire primitive. Il s'agit bien ici d'une architecture motivée par la seule expérience du corps. Chez Ousmane Sow, les sculptures agissent comme un trompe l'œil. Elles saisissent et figent les corps dans les instants clefs de leur histoire au point de les rendre plus vivants que nous-mêmes. Ce sont en quelque sorte des sculptures qui procèdent de la technique photographique. Elles font d'ailleurs



Massaï - Danseuse - Ousmane SOW (Sénégal) - 1989 - 190 x 150 x 115 cm
 Sans titre - Charles SIMONDS (Etats-Unis) - 1997 - 40 x 90 x 100 cm
 au Lycée agricole de Venours (86)
 Photo © Silver Symphor

penser aux personnages de George Segal, dans les années 1960. Les géants d'Ousmane Sow traduisent la dualité du corps qui vacille entre l'instant et la potentialité. Le réalisme d'Ousmane Sow et de Charles Simonds vise les formes inconscientes de notre corps contraint à la matérialité du paysage.

Le regard est un corps

Le regard, ce curieux effet d'optique, nous instruit et nous enseigne les formes de l'extase. L'œil ne voit pas, mais reconstruit pour nous une réalité unique, indivisible, sujette aux aléas de notre histoire personnelle. Lorsque nous voulons expliquer à des tiers ce que nous voyons, nous ne savons que recourir au jeu des métaphores et des allégories, c'est le regard dans le regard. Contrairement à un certain préjugé, notre plaisir se nourrit davantage de l'intimité inexprimable de notre expérience oculaire que du sentiment, qu'à travers elle, nous communions avec

les autres. Parfois nous en souffrons, mais chaque chose a un prix, loin de toute fatalité.

Ce qui nous est suggéré ici, c'est de cultiver un rapport amoureux avec la nature comme paysage inépuisable. La démarche de Charles Simonds et d'Ousmane Sow nous y invite avec une grande force de persuasion. Ce rapport amoureux excède la simple pratique d'une écologie bien pensante. En réalité, il concerne le rapport entre ce qui est conçu par le travail de l'œil, les lieux où l'on vit, et l'art, c'est-à-dire la transposition de ce qui est vécu sur le plan de la pensée. Les paysages de la campagne française sont une source de bonheur pour le promeneur attentif. Imaginez la langueur confuse des plaines dont la peau striée s'étire à perte de vue en de vertigineux labours, les champs comme un damier ahuri, il y a là peut-être une sorte de tristesse, mais aussi une ivresse, une jouissance, l'expression d'un art involontaire. Les adeptes du Perceptionnisme, au

début des années 1980, sillonnèrent les campagnes, cherchant une noyade heureuse et définitive. Ils prétendaient à l'exaltation sous toutes ses formes. Appliquons cela à notre quotidien. C'est l'écologie métaphysique pour que la nature descende en nous.

■ **Christophe Duchatelet**

La Terre, c'est le thème fédérateur qui mobilise les lycées agricoles de la région Poitou-Charentes. A travers ce thème commun, ils affirment ainsi leur volonté de renforcer la dynamique régionale en participant au développement des territoires ruraux.

La rencontre organisée dans l'Espace d'Art Contemporain du Centre de Ressources du Lycée Agricole Xavier Bernard, prend ainsi tout son sens. Ce travail artistique mis à la disposition du public pendant un an, a impliqué une implication importante du lycée et la mobilisation de beaucoup d'élèves et d'adultes pour débattre, installer, recouvrir, sécher, peindre, organiser...

Nous attendons beaucoup de cette exposition dont le thème permet de rassembler de multiples partenaires sur une idée forte et généreuse, de réunir les domaines de l'Art et de la Culture, des Sciences et des Techniques. Un programme artistique et culturel varié, qui va se dérouler en 1997, mais aussi se poursuivre jusqu'en l'an 2000 avec des rencontres régionales Cinématographiques Africaines, une Exposition Photographique itinérante sur ce travail artistique, des concerts organisés avec le Festival des Musiques Métisses d'Angoulême, du théâtre avec le Festival des Francophonies de Limoges, des artistes en résidence...

L'exposition *Terres d'ici et d'ailleurs* est ouverte depuis le 21 mars 97.

Les classes de tous niveaux sont accueillies, avec visite active de l'exposition et atelier de pratique.

■ **Contact : Monique STUPAR**
Direction de Projets
Artistiques et Culturels
Rur'Art - LEGTA Venours
05 49 43 62 59



*Illustration du panneau «LETTRE»
(l'original est en couleur)
Exposition Déambulation graphique*

DÉAMBULATIONS GRAPHIQUES

L'homme et la communication écrite

Cette exposition de Marc Bradfer et André Pons présente une vue générale, pédagogique, de la communication écrite, de son histoire, des supports, des outils, des techniques et des différentes productions à travers 51 illustrations.

Chaque lieu peut définir dans le catalogue des illustrations celles qui correspondent à ses besoins. Par exemple : le signe cunéiforme, l'alphabet grec, l'enluminure, la lettre gothique, les chiffres, le langage informatique, la notation musicale, l'écriture du temps, les outils, les papiers, l'encre, les graffitis, la liberté de la presse, les dictionnaires, la publicité, les bandes dessinées, un

message dans l'espace...

Les illustrations originales sont présentées sous cadres. Un recueil de notes informatives renseigne chacune d'elles. Un ouvrage de 120 pages reproduit la totalité des œuvres (prix : 116F).

■ **Contact :**
Marc Bradfer et André Pons
L'Hermitage
31590 BONREPOS-RIQUET
Tél : 05 61 09 25 42
Fax : 05 61 09 54 53

LES MAÎTRES MUETS

Présentation de livres imprimés au XVI^{ème} siècle, à la période charnière de la fin des manuscrits et du début de l'imprimerie : création de la typographie moderne, naissance de l'humanisme, développement des sciences, essor de la réforme... cette période de la Renaissance est certainement une des plus riche et des plus agitées de l'histoire de l'Europe.

En 22 panneaux couleurs 60x80, l'exposition retrace les différentes étapes qui ont conduit l'Europe du moyen-âge à la modernité.

Tarif vente :
version non plastifiée : 1 450F
version plastifiée : 2 900F
Diffusion : DAZIBAO, 30 rue C.Tillier
- 75012 PARIS
Tél : 01 43 79 06 44

ÉCHANGE INTERCULTUREL

ATELIERS D'EXPRESSION

ARTISTIQUE EN VOYAGE

Une rencontre

« C'est le travail artistique qui est la base, c'est ce qui a soudé les lycéens », constate Peter. Nous faisons le bilan de la deuxième étape de la rencontre des 3 ateliers russe, allemand et français, le 7 juillet 96 (voir Champs Culturels n°4).

Nous avons dès lors souligné le point fort de cette rencontre de lycéens russes, allemands et français qui pratiquaient la danse, le théâtre et la musique.

Ils ne se connaissaient pas, ils ne parlaient pas la même langue, ils ont fait connaissance en se présentant leurs travaux artistiques au début de la

rencontre en Allemagne. Chacun des spectacles exprimait avec beaucoup d'intensité les différences de culture, de préoccupations des jeunes. Chaque jeune, en s'offrant aux regards des autres, livrait une part de sa sensibilité, une part de son talent, une part de son histoire artistique et une part de son identité.

Une aventure commune

La rencontre avait lieu dans cet échange artistique commun aux trois groupes : présenter ensemble le spectacle en public en Allemagne à la Gesamtschule, et en France à l'Espace Culturel de Saint-Genis-Laval, et d'autre part travailler ensemble en décloisonnant les ateliers, en pratiquant les différentes formes artistiques indépendamment de sa spécialité.

La découverte de la culture allemande et de la culture française à travers les spectacles, les visites des villes, des monuments, des musées a constitué le contexte de cette rencontre. La rencontre artistique en a été l'enjeu.

Les réalisations des trois ateliers sont devenues théâtre, danse et musique dans la confrontation au public. Présenté en Allemagne puis en France, le spectacle commun aux trois groupes a soudé une « compagnie » préoccupée désormais par un engagement commun. Stress, trac, tensions, solidarité, dépassement de soi se mêlaient dans ce challenge. Les jeunes découvraient la dimension professionnelle de leur travail. Au-delà d'un apprentissage et d'un engagement d'une année ou davantage, au-delà de l'expérience personnelle, une rencontre artistique s'était passée, là où nous n'attendions qu'une rencontre interculturelle.

Au cours du séjour en Allemagne et en France, les pratiques d'ateliers transversaux (entrer dans la danse des russes, improviser au côté des français, apporter de la musique dans le théâtre...) ont permis de se connaître davantage, de comprendre l'expression de l'autre bien plus que de l'apprendre. Ces ateliers brefs n'avaient ni l'objectif ni le temps de produire une forme aboutie et d'être présentés en public. C'étaient des bribes d'expressions, des bribes de notes, de mouvements qui ont constitué une recherche. De même, les bribes de phrases, de mots, de chansons en langues étrangères se sont croisées tout

au long de la rencontre et sont allées à la découverte de l'autre.

Une polyrythmie de cultures

Les différences de rythmes de vie des russes, des allemands, des français, des jeunes et des organisateurs ont créé une polyrythmie parfois difficile à gérer, parfois disharmonieuse, parfois harmonieuse. Nous y avons découvert nos différences culturelles. Le travail artistique a établi un tempo commun et est devenu le creuset de nouvelles énergies et de nouvelles motivations. Les interrogations sur l'autre, l'étranger, sa culture, son pays -réel ou imaginé- ont émergé de l'expression concentrée qu'est la forme artistique. Quand les jeunes russes mettaient en scène les caractères de l'Homme, ses qualités et ses perversions dans « Sine Titulo » ; quand les français exprimaient des états de la société d'aujourd'hui et les désarrois qui s'affichent dans la rue ; quand les allemands jouaient le « rhythm and blues » d'hier et d'aujourd'hui, les langages de l'émotion devenaient culture commune.

Le pari de la deuxième étape de la rencontre à Volgograd en août 97 est de s'appuyer sur ce vécu commun,

d'intégrer dans les créations les enseignements de cette expérience artistique et humaine.

A Volgograd, au lycée n°7, un hall d'hôtel sera le théâtre des nouvelles créations où se rencontreront des comédiens, des danseurs et des musiciens.

■ Martine ALIBERT
LEGTA St-Genis-Laval
69563
Tél. 04 78 56 75 75

EXPOSITION

DU BOIS, DES ARBRES, DES ARTISTES

La galerie Vrais Rêves, à Lyon, a été chargée du commissariat de l'exposition « Du bois, des arbres, des artistes », qui réunit les travaux de dix-neuf photographes contemporains européens, et qui est exposée au Musée des Beaux-Arts de Chambéry jusqu'au 21 avril 97.

« Le bois demeure une constante dans

la vie de l'homme ; oserions-nous dire un alter-égo, compagnon de passage, témoin sensible des aventures humaines... Il est de ces territoires de mémoire, de ces berceaux primitifs, creusets du réel et de l'imaginaire. Il transforme la forêt en une terre d'asile où séjournent fées et enchanteurs ; par-delà la matière et l'écorce rugueuse s'animent alors les mystères et s'agitent les fantasmes... » (Didier Venturini)

■ Contact : Galerie Vrais Rêves,
6 rue Dumenge, 69004 LYON
(<http://www.worldnet.net/~vraisrev>)



Extrait de
« La aussi se
rassembleront les
aigles », 1996
Anne
MONTAUT
Exposition
Du bois, des
arbres, des
artistes

ACTION

"AIMER-AIMER"

OU LA PAROLE

LIBÉRÉE AU LYCÉE

Ce spectacle de la compagnie "Paroles" (Limoges), co-produit par de nombreux organismes et institutions, est né d'un atelier d'écriture avec des jeunes d'origine multiple (maghrébine, africaine, et européenne) de Limoges, en majorité des garçons, sous la direction des metteurs en scène et comédiens Denis Lepage et Martine Panardie. Il s'est voulu un outil très original de prévention face au SIDA, outil qui lie puissance du jeu dramatique et message d'information.

Présenté au Festival des Francophonies en Limousin, ce spectacle, d'une durée d'une heure et quinze minutes, s'est produit depuis plusieurs mois en de nombreux lieux de la région : centres culturels, lycées, etc.

L'écriture théâtrale de ce spectacle est un puzzle où s'entremêlent différents personnages, différentes histoires (parcours de vie difficile, histoires d'amour "compliquées") et les outils scéniques se rajoutant à la parole et au décor sont la musique, la danse, le geste.

En plus de "marteler" le message de la prévention contre le SIDA, de la solidarité avec les personnes atteintes ou susceptibles de l'être, ce spectacle aborde d'autres thèmes, tous très profonds, avec lucidité, férocité ou humour : quel est notre rapport à la sexualité ? que veut vraiment dire "aimer" ?

Loin de résoudre ces questions, ou d'y donner des réponses "préfabriquées", ou d'asséner un excès d'information, ce spectacle m'a touché par l'authenticité de "la parole libérée". Et il semble surtout nous dire : "Si on commençait d'abord par se parler vraiment ?"

Les frais du spectacle furent pris en charge par le Lycée dans le cadre de sa mission "Prévention" de la santé des jeunes (l'entrée était donc, bien sûr, gratuite).

Faire venir un spectacle théâtral monté par des jeunes d'origine multiple, et pour des jeunes, sur les thèmes de

la prévention du Sida, de la sexualité et de l'amour, c'était déjà pour moi une aventure, un pari. Bien sûr, les jeunes ont répondu présents à cette manifestation originale (environ 175 élèves présents au spectacle sur les 200 internes présents au Lycée le mercredi soir). Ils ont écouté, parfois dans un silence étonnant, qui en disait long sur leur intérêt ; ils ont aussi ri, à l'occasion de certains passages "réalistes" de la mise en scène, ou après des dialogues crus. Ils ont beaucoup applaudi les jeunes comédiens et le metteur en scène Denis Lepage.

Mais pour moi l'essentiel était ailleurs : avant et après le spectacle, lors des animations et du débat (tardif). Le spectacle était pour moi un prétexte, un "support" (comme on dit) à une tentative pour libérer la parole des jeunes autour de thèmes délicats : le Sida, la sexualité et...l'amour, rien que cela !

Environ 70 jeunes ont participé aux trois groupes d'animation avant le spectacle avec les comédiens et la troupe "Aimer-Aimer" : présentation du spectacle et du projet, information autour de la situation africaine autour du Sida, jeux de rôle, extraits du spectacle ont alterné lors de ces -trop- courtes animations (1 heure). Il est étonnant, dans ces quelques instants, d'avoir vu chaque groupe d'environ 25 personnes définir sa dynamique propre, son style de communication.

Après le spectacle, environ 40 internes (filles et garçons) avaient envie, suite à ma proposition, de réagir "à chaud", d'échanger avec les comédiens. Il est un fait que les filles étaient sur-représentées, compte tenu de leur proportion au lycée, et qu'elles se sont plus impliquées que les garçons.

Les langues et les cœurs se sont progressivement déliés pour évoquer, outre le spectacle et sa mise en scène originale, des questions "brûlantes", des expériences, des points de vue sur les sentiments amoureux, la "drague" garçons-filles, etc..

Ce que vous avez dit, ce soir là,

après 22 h30, Jacques, Cédric, Céline, Sabrina, Catherine et les autres, de drôle, d'émouvant et de vrai, va rester longtemps dans ma mémoire comme un cadeau que vous vous êtes fait, que vous m'avez fait, un grand témoignage de confiance !

Il y aurait beaucoup à dire et à réfléchir sur l'absence quasi totale des adultes du lycée à cette manifestation, à ce débat, notamment les enseignants. (Je croyais et crois toujours qu'un enseignant avait aussi une fonction d'éducation !). Je me contenterai de leur dire qu'ils ont raté quelque chose de beau et de fort : la petite mais bien réelle émergence de la parole libérée des jeunes sur le thème de l'amour et cela...au lycée !!

■ Philippe De Murcia
Professeur d'Education
socioculturelle
Lycée de Brive - Objat

LA KULTUR AU LYCÉE,
KEZAKO ?

"- Quand j'entends le mot "Kulture", je sors mon bazooka "

"- Culture ,culture ,vous avez dit "culture" !

- Moi, j'ai dit "culture" ?

- Je vous assure, cher collègue, que vous avez dit "culture" !

- Comme c'est bizarre ..."

En dehors de l'enseignement de l'E.S.C. qui, après bien des années de "lutte" (merci les gars, on ne vous oublie pas !), s'est fait sa place au sein des modules de formation, et dans la tradition de l'animation au lycée agricole, l'éducation culturelle aurait-elle une place au sein même de la vie quotidienne au lycée dans ces plages que l'on dit "récréatives" ? Ou bien, y aurait-il une coupure entre l'enseignement culturel et la vie scolaire ? Les élèves doivent-ils être ouverts en

classe à la culture (ou forcés de l'être), et fermés dès qu'ils en sortent ?

Sûr de mes réponses, et après beaucoup d'expériences ces dernières années (clubs divers, concerts...), j'ai décidé, cette année, de (re)mettre en pratique mes convictions, de "bousculer" les habitudes (ah! qu'il est bon le ronron quotidien au lycée : sûr, paisible, sans danger !), et avec le soutien de la direction du lycée de Brive-Objat, à laquelle je rends hommage, de revenir enfin à une vraie politique d'animation culturelle au lycée, c'est-à-dire hors enseignement, sans évaluation (MM. les inspecteurs : un peu d'air, et de gratuité nous ferait-il du mal ?), basée sur le volontariat, la motivation personnelle. Cette "mission" (impossible?) s'est concrétisée par la réintégration dans mon emploi du temps d'une partie du "tiers temps animation" (environ trois heures 30 mn hebdomadaires), perdu, hélas, par ma faute ces dernières années (il est facile, les gars, d'accuser le "système" et de ne pas voir sa propre responsabilité), au profit presque exclusif de l'enseignement.

L'organisation de cinq manifestations artistiques au lycée (concerts, théâtre), de dix sorties culturelles dans l'année, soit une par mois ; la création de nouveaux clubs, notamment autour de la musique, etc., telles ont été mes intentions déclarées lors de la traditionnelle mais essoufflée "Assemblée générale" de la vie associative au lycée.

Six mois plus tard, je peux déjà faire un premier bilan ..."étonnamment" positif ! (Quatre manifestations au lycée, sept sorties culturelles ...déjà !)

Mais quelles sont pour moi les grandes lignes directrices de ces actions d'animation et de diffusion culturelles au lycée ; ou plutôt de cette ouverture culturelle recherchée par les jeunes ?

L'ouverture culturelle rime d'abord avec tolérance, ouverture à l'autre, différent et méconnu. Je mets donc l'accent, à travers ces sorties culturelles, ou ces concerts, en ces temps préoccupants de montée du racisme, sur l'ouverture à des traditions culturelles, ou ethniques, différentes de la nôtre : en témoignent les sorties aux concerts "African-project" (worldmusic), "Katak-Flamenco" (rencontre de la danse et de la musique de l'Inde du Nord avec la danse et la musique "Flamenco"), au concert des



"Yeux noirs" (musique tzigane), et les concerts au lycée de musique "différente" (tango argentin, percussions traditionnelles africaines).

S'ouvrir, c'est aussi douter de ses certitudes, ou parfois de ses préjugés, c'est accepter de rentrer dans l'inconnu de sa vie, prendre un -petit- risque, celui de ne pas comprendre, celui de ne plus avoir de repères, celui d'être étonné: accepter de se nourrir d'autre chose que des habituelles "Hollywooderies" "cinématographiques", "bouillies" radiophoniques (de NRJ à Skyrock) ou de résultats sportifs.

"Ah ! la culture c'est ch..., c'est une prise de tête, regardez la chaîne ARTE avec son 1% d'audience ! Pouah ! Mort de rire ..."

Non, pour moi, la culture rime souvent, sinon toujours, avec plaisir, beauté, sens de la fête, etc. Oui, il y a une dimension festive, ludique, et une dimension émotionnelle, j'allais dire universelle dans l'ouverture culturelle. Qui aurait cru qu'une trentaine d'adolescents iraient voir le superbe film "Secrets et mensonges" de Mike Leigh, Palme d'or du festival de Cannes 96, et qu'ils en ressortiraient -presque tous- si touchés ? Que trente élèves viendraient aussi voir le joyeux spectacle "Kaïdara" (Théâtre africain) ?

"Ah bon ? Et alors ?"

Et alors, ça marche, ça marche !

J'ai été moi-même étonné du soutien et du suivi des jeunes (de 18 à 55 élèves par sortie culturelle), mais je le dis tout net : les bilans quantitatifs ne m'intéressent que modérément, et si je n'avais emmené que cinq jeunes à "Katak-Flamenco", spectacle d'une originalité et d'un sens profond au niveau de l'échange interculturel, j'en aurais été satisfait...mais ils étaient 18 !

C'est vrai que vous n'étiez que peu nombreux pour le concert pourtant gratuit au lycée du "Quartette Hamann" (environ une quarantaine présents), mais les adultes du lycée vous ont-ils montré la voie, par leur absence quasi totale ? Ceux et celles qui étaient là, et qui ont vu ces instruments acoustiques, dont ce merveilleux piano de concert, ont, je crois, été sensibles à une musique débordante de nostalgie et d'amour.

On voudrait faire des bilans quantitatifs ? Connaissant les statistiques en matière de sorties culturelles des jeunes de 15/25 ans (3 sorties au cinéma, concerts essentiellement rocks,

très peu ou pas du tout de sorties au théâtre, à des spectacles de danse, etc...), vous pourrez calculer que ceux du lycée d'Objat, qui viennent en sortie ou seulement aux concerts ou autres manifestations organisées au lycée (Théâtre "Aimer-aimer" sur la prévention Sida) -ce qui fait beaucoup de jeunes tout de même-, sont loin "devant" la grande majorité de leur génération, tout cela parce qu'ils sont autorisés et incités financièrement à le vivre au ...Lycée ! Incroyable ! (ces sorties et concerts sont, bien sûr, en partie subventionnés par l'association à laquelle ils adhèrent librement presque tous).

Mais l'essentiel pour moi est ailleurs: il est dans vos rires ou sourires, votre étonnement, votre émotion (pour la pièce sur l'amour et la prévention Sida "Aimer-aimer" etc...), il est dans votre danse joyeuse (pour le concert de Blues "Toasted-Blue", pour la sortie "African-Project"), il est dans vos mots, réactions, questions après les spectacles, et, je le dis sincèrement et humblement, c'est cela qui me nourrit, non pas seulement professionnellement, mais aussi humainement.

Et cela est aussi pour moi le signe tangible et véritable de l'ouverture culturelle, n'en déplaise à tous les pourfendeurs de l'animation culturelle (il y en a, croyez moi !).

■ M. DE MURCIA

Professeur d'Education socioculturelle
Lycée Agricole de Brive - Objat

THÉÂTRE

POUR QUE LE FIATHCO (PRONONCEZ "FIASCO")

N'EN SOIT JAMAIS UN

C'est à Montpellier qu'a germé cette idée "folle" : organiser un festival de théâtre regroupant des troupes d'étudiants des ENSA (Écoles Nationales Supérieures d'Agronomie) et des ENITA (Écoles Nationales des Ingénieurs des Travaux Agricoles). Le pari n'était pas évident : étions-nous capables, nous, élèves-ingénieurs, de laisser un peu de place à la sensibilité culturelle dans nos esprits si rigoureux ?

La première édition fut un véritable succès, en partie grâce à un fort soutien de la DGER par le biais des bourses "Idées". Nous y avons participé en tant que représentants de l'Institut National Agronomique de Paris-Grignon, et, trouvant l'initiative enthousiasmante, nous avons décidé d'organiser la seconde édition à Paris.

Le Fiathco (Festival Inter-Agros de Théâtre & Co) a eu lieu les 13, 14 et 15 février 1997. Au cours des deux premiers soirs, les étudiants de l'ENITIA de Nantes, des ENSA de Montpellier et de Nancy, ainsi que ceux de l'ENGREF et de l'INA-PG ont pu présenter leur pièce au Théâtre de l'ASIEM dans le 7ème arrondissement, devant un public très étudiant. Nous avons pu voir respectivement, "Un peu, beaucoup, passionnément", "Conversation après un enterrement" de Yasmina Reza, "Dieu" de Woody Allen, "Fin d'été à Baccarat" de Philippe Muryana et "Cave canem", une création de Guillaume Leroy, étudiants à l'INA-PG. Le samedi soir a vu se dérouler dans une chaude ambiance des matchs d'improvisation à la Cité Universitaire Internationale.

Les objectifs du Fiathco

- permettre la rencontre d'étudiants autour de la représentation de pièces de théâtre et d'animations (type matchs d'improvisation),
- faire participer les écoles d'agronomie à la vie culturelle d'une ville ou d'une région,
- proposer aux étudiants ingénieurs un outil de formation original (organisation, expression),
- participer à l'effort de communication des écoles en général vers l'extérieur.

L'édition 1997 s'est bien déroulée dans l'ensemble : nous avons eu des aides de

la part de l'École, du Comité des Résidents de la MINA, et de l'Association des Anciens Elèves, et nous devrions prochainement boucler notre budget si le CROUS de Paris nous subventionne comme prévu. Les objectifs ont tous été remplis, malgré les difficultés pour organiser une telle manifestation sur Paris : l'absence de campus rend difficile l'accueil et l'accompagnement des participants, ce qui altère les échanges; de plus, la location d'une salle de théâtre à Paris est très chère.

De nombreuses améliorations ou évolutions sont envisageables :

- réaliser plus d'animations autour des représentations pour donner une âme au festival,
- accueillir plus d'écoles participantes, et éventuellement élargir aux autres établissements d'enseignement du Ministère de l'Agriculture,
- réfléchir à un soutien "pédagogique" ou professionnel des troupes étudiantes, tout en gardant la volonté de s'amuser et de se rencontrer.

L'important maintenant est de continuer à faire vivre cet événement original chaque année, et nous pouvons d'ores et déjà annoncer que les étudiants de l'ENSAIA de Nancy reprennent le flambeau pour 1998. Nous leur souhaitons bien évidemment bonne chance et essayerons également de leur apporter notre maigre expérience.

Si vous êtes intéressé, n'hésitez pas à prendre contact avec les organisateurs nancéens du Fiathco 98 (ça va être une grande année avec en plus la coupe du monde de football !) : Jean-Marc (BDE de l'ENSAIA : 03.83.59.59.11).

Que le FIATHCO n'en soit jamais un !

■ Julien Rosset.
Etudiant de 3ème année à l'INA-PG, pour l'équipe organisatrice du FIATHCO 97.

THÉÂTRE

L'ACTION THÉÂTRALE RÉGIONALE DE CHAMP'ART

Notre action théâtrale régionale existe maintenant depuis 1989. Les lycées agricoles de Croigny et Saint-Pouange, dans l'Aube, de Somme-Vesle, dans la Marne, de Chaumont et Faye-Billot dans la Haute Marne, de Saint-Laurent et



Rethel, dans les Ardennes, y participent, en fonction, bien sûr, de la demande et de la volonté des élèves.

Dans sa forme actuelle, cette action revêt plusieurs aspects :

- amener les élèves à découvrir le théâtre contemporain.
- leur permettre de pratiquer le théâtre d'une manière professionnelle.
- leur donner les moyens de se faire plaisir en jouant devant des publics divers.

Ceci se traduit par

- des sorties dans les salles de la région, et la rencontre d'artistes, suivant les opportunités des programmations (par exemple à Châlons-en-Champagne, Via Négativa de Eugène Durif, créé par Nordine Lalou ; Les oiseaux maladroits de Françoise du Chaxel, joué par Christophe Lemaitre, artiste actuellement en résidence à Châlons. A Rethel, Le cercle de craie caucasien de Bertold Brecht etc.). Ici, il faut remarquer comment les élèves savent faire preuve d'ouverture devant des spectacles pas toujours faciles.

- l'animation hebdomadaire des clubs au sein des lycées, et deux week-ends

de formation sous la direction d'un comédien professionnel. Là, non seulement les élèves acquièrent une technique théâtrale fondée sur la précision et l'efficacité du geste et de la parole, mais ils se confrontent aussi à des auteurs qu'ils n'aborderaient pas d'eux-mêmes : S. Becket, P. Minyana, J.C. Grumberg, D. Harms etc.

- l'organisation de « rencontres théâtrales » où les élèves présentent le fruit de leur travail à un public rural, scolaire et adulte ; la participation à

des manifestations régionales, là encore selon les opportunités.

Présentée sommairement ainsi, vous pensez : « Voilà une affaire qui tourne ! ». Oui, c'est vrai, elle tourne : huit ans d'existence signifie que nous avons (nous, c'est-à-dire les élèves et les adultes qui les encadrent) la volonté de la renouveler. Mais plutôt que de nous demander pourquoi ? (la réponse est déjà dans ce qui précède), demandez nous à quel prix ?.

Premiers éléments de réponse...

Article 1 : Oublier l'image de « théâtre patronage » qui colle abusivement au théâtre scolaire, mais qui le rend a priori suspect.

Article 2 : Ne pas s'arracher les cheveux en pensant que le seul remède au théâtre de patronage est le travail théâtral accompagné par un comédien professionnel quand vous avez tout juste les moyens financiers de fonctionner.

Article 3 : Accepter de s'entendre dire : « C'est bien ce que vous faites, mais nous n'avons pas d'argent pour vous ».

Article 4 : Ne jamais se poser la

question de l'intérêt réel que portent nos financiers à notre action : ils ne viennent jamais aux représentations.

Article 5 : Ne pas espérer l'affluence massive du public rural.

Article 6 : Faire une croix sur la valorisation médiatique du théâtre.

Voici pour l'aspect « technique » du problème.

Maintenant, nous, l'encadrement (enseignants d'Education socioculturelle, de Français, de Philosophie ; aide laboratoire), nous qui voulons que l'action continue, comment la vivons-nous ?

Il est clair qu'elle est en plus : en plus du temps de travail, en plus du temps d'animation, en plus des projets des enseignements modulaire etc. ; en plus des corrections de copies, en plus d'autres actions régionales, en plus de la vie privée...

Alors, quand vient, comme aujourd'hui, le temps du doute, ça fait mal ! Parce que, faire du théâtre avec des lycéens implique de les encadrer réellement, c'est-à-dire d'être là, dans l'obscurité des salles de répétitions ; de faire et refaire répéter un mot, un geste, un regard, un déplacement ; de rappeler parfois durement que le public mérite le respect, et qu'il faut donc travailler sérieusement. Mais qu'il est parfois difficile de tenir ce travail de l'ombre, qui ne donne ses fruits qu'à long terme, qui ne se fait « plaisir » que le jour de la représentation ! Oui, que c'est difficile lorsque l'urgence du présent, lumineux, éclatant, spectaculaire et gage de reconnaissance exige aussi notre présence ! Sans nous, et c'est clair car prouvé par l'expérience, les élèves ne peuvent pas progresser dans leur jeu. Mais l'enseignement agricole, les conventions Culture-Agriculture nous laissent de moins en moins de temps.

Et voilà l'action théâtre tout entière en danger. Car si nous ne pouvons pas gager de la qualité de notre travail et de nos représentations, elle n'a plus lieu d'être pour nos financiers bien sûr, mais aussi et surtout pour nous ! Or jamais cette qualité ne peut être assurée d'une année sur l'autre : les élèves, l'encadrement, nos partenaires changent. Il n'y a pas d'habitudes au théâtre, il y a la vie que seuls les individus présents peuvent donner à voir à ceux qui désirent la recevoir.

« Don » et « Désir »... Ce sont peut-être

là les mots clés de l'activité théâtrale.

Mais vous devez être en train de vous dire : « Et les élèves ? Ils sont où dans tout ça ? ». Ne vous inquiétez pas, ils sont bien ! Nous pouvons même dire qu'ils sont heureux quand ils sont avec nous et qu'ils saisissent par eux-mêmes l'apport d'un travail technique vingt fois répété ; quand tout à coup l'obscurité d'un texte s'éclaire dans le jeu et la mise en scène ; quand enfin le public applaudit sincèrement un travail bien fait. Oui, ils sont heureux parce qu'ils savent les obstacles qu'ils ont dû eux aussi surmonter :

- laisser les copains au moment des répétitions, mais aussi durant les week-ends de formation ;

- laisser rire ces mêmes copains parce qu'un garçon fait du théâtre ! ;

- accepter les « coups de gueule » des profs pendant les répétitions ;

- concilier le travail scolaire habituel, les compositions, examens blancs et C.C.F. avec le travail théâtral et les représentations ;

- supporter la pression des parents, qui pensent que faire du théâtre n'est pas sérieux quand on fait des études, et qu'il vaudrait mieux abandonner le théâtre.

Car elle est là aussi, leur réalité, même si l'euphorie d'une représentation réussie efface ces difficultés. Non, faire du théâtre, ce n'est pas marrant tous les jours quand on est lycéen.

Vous bondissez sur votre chaise ? Vous n'y comprenez plus rien ? Quel est le sens de cet article ? Mais surtout, pourquoi s'acharner à faire vivre une telle action, si elle est si pesante pour tout le monde ? Notre réponse est simple : à cause, non, grâce au « Don » et au « Désir »...

C'est pourquoi nous avons le plaisir de vous annoncer les **Septièmes rencontres théâtrales des lycées agricoles publics de Champagne Ardenne** se sont déroulées les 4-5-6 Avril 1997 à Villers en Argonne (Marne). Les élèves des lycées et les jeunes de la troupe locale « ALVA » y ont donné à voir et à entendre du théâtre contemporain.

■ Marie-Françoise Geoffroy
LEGTA Rethel

08300 Rethel

Tél 03 26 39 60 00

Fax 03 26 39 60 30

■ Champ'art

Tél 03 26 68 66 00

Fax 03 26 66 60 20

THÉÂTRE

LES PAYSANS

Dès l'entrée dans la salle, on voit bien qu'il ne s'agit pas d'une représentation classique : la scène, d'abord, il s'agit d'une piste de cirque, les acteurs évoluant au centre des spectateurs disposés sur des gradins circulaires.

Le spectacle fait continuellement appel aux sentiments du spectateur : le rire, l'angoisse, la tristesse, la joie, l'espoir, le rêve...

Après avoir vécu plusieurs semaines chez des agriculteurs, auteurs et acteurs nous présentent leur vision du monde paysan. Ayant vécu chez l'un ou chez l'autre, ayant interrogé des ruraux de tous âges et de toutes situations, ils ont écrit un spectacle. Il ne s'agit, bien sûr, ni d'une monographie ni d'un cours, le but n'étant pas d'être exhaustifs, mais plutôt de dresser un tableau à la manière d'un tableau impressionniste : touche après touche, poser des questions, nous amener à réfléchir, à se mettre dans la peau des personnages.

Cette manière de faire a surpris ceux qui avaient reçu la troupe, ceux qui avaient répondu aux questions des auteurs. Plus que l'histoire d'un homme ou d'une famille, c'est la vision d'un système qui échappe à ses acteurs économiques, un système qui pose plus de questions qu'il n'apporte de réponses, un système dont on se demande si l'homme rural, attaché à sa terre et à ses traditions, y a encore sa place.

Pour arriver à ses fins, le metteur en scène a utilisé des techniques simples mais efficaces. Tout d'abord, il n'y a pas de décor, mais suivant les scènes, quelques objets viennent définir le cadre. Les costumes, eux aussi, sont extrêmement simples, mais ils permettent de suggérer des situations.

Les scènes se succèdent et abordent à chaque fois un thème fort : les « progrès » de l'agriculture moderne (ou comment on peut se retrouver pieds et poings liés à des commerciaux pas toujours honnêtes) ; l'amour de la terre, du berceau de ses ancêtres ; le difficile dialogue entre « ceux d'ici » et « ceux de la ville » ; face aux dettes et aux problèmes : suicide ou espoir ? ; quel avenir pour les jeunes qui rêvent de s'installer ?

Je ne suis pas originaire du milieu agricole, mais depuis 18 ans que je travaille dans un lycée agricole, j'ai l'occasion de partager les angoisses et les joies d'un certain nombre d'élèves, dont certains se sont installés depuis. Je pense que ce spectacle a une grande qualité : celle de poser des questions.

Des citoyens pourront prendre conscience en le voyant qu'être paysan n'est pas un métier comme un autre, que l'amour de la terre et des animaux est primordial.

Des paysans actuels ou futurs prendront conscience, à travers ce miroir déformant, que l'agriculture que préparent Bruxelles, Paris ou Washington, n'a vraisemblablement plus rien à voir avec ce qui s'est pratiqué depuis des siècles. Faut-il résister, ou faut-il l'accepter ?

■ Vincent Viard
Enseignant
Lycée agricole privé de Palsy (74)

■ Contact : Théâtre du LAC
12, avenue Auguste Renoir
74960 CRAN-GEVRIER
04 50 57 00 13

CITOYENNETÉ

ANNÉE EUROPÉENNE CONTRE LE RACISME

L'année 97 a été proclamée "Année européenne contre le racisme" par la Commission Européenne, qui soutiendra des actions s'inscrivant dans les domaines de l'information/communication (manifestations sportives et culturelles, campagnes d'information et de communication...) et des échanges d'expériences.

Bien que les institutions européennes aient exprimé à plusieurs reprises leur engagement contre le racisme, la xénophobie et l'antisémitisme, c'est la première fois que des actions concrètes sont entreprises pour lutter contre le racisme en partenariat avec les états membres, et donner ainsi une expression pratique à des valeurs fondamentales de la démocratie européenne.

Pourquoi une Année européenne contre le Racisme ?

Les sociétés européennes sont pluri-culturelles et pluri-ethniques, et leur diversité, reflétée par un large éventail de cultures et de traditions, est un facteur positif et une source d'enrichissement. Mais la présence permanente du racisme et de la xénophobie est un défi majeur pour nos sociétés, comme en témoignent le nombre croissant de violences racistes et la manifestation croissante des préjugés et des discriminations dans toutes les couches de la société.

L'opinion publique est de plus en plus sensible au danger que représente le racisme. Elle attend des actions de prévention au niveau local, régional, national, voire européen. Bien que la lutte contre le racisme relève principalement de la responsabilité des états, la dimension transnationale du problème justifie une action au niveau européen.

Le racisme est diamétralement opposé à tout ce que l'Europe représente en terme de protection de la dignité humaine, de compréhension et de respect mutuel.

Les objectifs

1. souligner la menace que constituent le racisme, la xénophobie et l'antisémitisme pour le respect des droits fondamentaux et la cohésion économique et sociale de la Communauté,
2. encourager la réflexion et la discussion sur les mesures requises pour lutter contre le racisme en Europe,
3. promouvoir l'échange d'expériences en ce qui concerne les bonnes pratiques et les stratégies efficaces élaborées aux niveaux local, régional, national et européen contre le racisme,
4. diffuser l'information sur ces bonnes pratiques parmi les acteurs qui militent contre le racisme,
5. faire connaître les avantages des politiques d'intégration, en particulier dans les domaines de l'emploi, de l'éducation et de la formation.

Dans l'enseignement agricole

Consciente de l'importance de ce problème dans notre société, tant dans les zones urbaines que rurales, la

D.G.E.R. (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture) s'engage à soutenir un projet événementiel qui mobiliserait plusieurs établissements techniques et supérieurs, et peut-être également européens.

Le Bureau de la Coopération Internationale suit ce dossier.

■ Contact : Nicolle MAQUIGNON
DGER - FOPDAC
01 49 55 53 53

ACTIONS SIDA

UNE AUTRE FAÇON

DE PARLER DU SIDA

A l'initiative du Comité d'Environnement Social de Brioude, et dans le cadre de la journée mondiale de lutte contre le sida, les étudiants de BTS Technico-Commercial (Bois et Grumes) ont été chargés d'organiser un spectacle s'adressant au public scolaire sur le thème 96 « Tous unis dans l'espoir ».

Cette manifestation a permis aux élèves de trois établissements du bassin de formation de s'unir (lycée LaFayette de Brioude, l'EREA Brioude et le lycée agricole Bonnefont) et d'exprimer leurs talents sur scène.

L'action de communication des étudiants s'est d'abord concentrée sur l'organisation de tous les préparatifs de la soirée (relations entre établissements, médiatisation de l'événement, mise en place du déroulement de la soirée...), avec l'encadrement de toute l'équipe pédagogique. Il a aussi fallu mettre au point un direct vidéo qui soulignait les risques de contamination et les principales règles d'hygiène lors de premiers secours apportés à une personne accidentée.

Dans le cadre des cours de communication, les invitations, les programmes et les affiches destinés aux officiels, au public, aux établissements concernés ont été conçus et réalisés. Dans l'enthousiasme général, un atelier peinture s'est constitué pour créer les T-shirts portés par les acteurs, et des affiches-slogans disposés dans la salle de spectacle de Brioude.

Au cours de la soirée, les étudiants ont participé à l'accueil du public, à l'animation du spectacle qui alliait vidéo, théâtre, cirque et musique.

L'ensemble des travaux plastiques réalisés avec les professeurs d'éducation socio-culturelle et de français a été ensuite présenté dans la salle d'exposition du centre socio-culturel du lycée agricole. Une cassette vidéo retrace les moments forts de la soirée.

A noter qu'un tel projet, qui allie prévention santé et action pédagogique, est complètement intégré au parcours de formation des étudiants et pris en compte dans leur évaluation.

Parce qu'elle nécessite de la part de tous un investissement important, ce type d'expérience a des effets très positifs et devra être reconduite.

■ **Véronique MELOTTO**
Professeur E.S.C.
LEGTA Brioude
43100 Brioude
Tél 04 71 74 57 57
Fax 04 71 76 48 39

J'ASSURE...SÛR !

"Notre but n'est pas de provoquer la peur, ni d'expliquer les moyens de prévention, mais de susciter une réflexion pour déstabiliser des idées reçues et inviter les jeunes à une démarche active et responsable" (les scénaristes)

Le C.F.P.P.A. (Centre de Formation Professionnelle pour Adultes) d'Yssingeaux, qui dispense des formations qualifiantes dans le secteur agricole, intervient de plus en plus dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle.

C'est au contact de ce public divers que la prévention du SIDA est devenue un de nos centres d'intérêt, rejoignant la préoccupation du Planning Familial de Haute-Loire. Celui-ci nous a en effet demandé de réaliser un film vidéo portant sur la prévention du SIDA en milieu rural, pensant que les campagnes nationales d'information atteignaient peu, voire pas, les jeunes ruraux. Ce film devait servir de support pédagogique lors de diverses animations scolaires

dans le département. C'est dans le cadre du module Education socioculturelle que 11 stagiaires garçons et filles en BTA (Brevet de Technicien Agricole) ont répondu à cette demande.

La réalisation de la production s'est déroulée en trois étapes :

1- élaboration d'une enquête auprès des jeunes vivant en milieu rural, qui a servi de trame pour la constitution de trois

scénarios,

2- construction de l'écriture filmique avec le découpage technique (séquences, scènes, plans).

Un des trois projets a été sélectionné par le Planning Familial et l'association AIDES (Loire-Haute-Loire) pour son originalité et sa manière d'aborder le sujet. Ce scénario montre et démontre, à partir des résultats de l'enquête et des réflexions des stagiaires, la force de trois préjugés significatifs (la population à risque serait uniquement constituée d'homosexuels ou de toxicomanes, le milieu rural ne serait pas touché, et il est honteux d'acheter et d'utiliser le préservatif).

Ces trois préjugés sont présentés en trois tableaux sous forme de fictions réalistes.

3- Après un repérage précis des lieux, le tournage a eu lieu au sein d'un même village. Les acteurs en sont les habitants, qui, bien que n'ayant pas de formation théâtrale, ont été motivés par l'envie de faire quelque chose".

Le film monté et mixé grâce à l'atelier audiovisuel du C.F.P.P.A. a été remis, avec un livret d'accompagnement, aux responsables du Planning Familial en septembre 95, et sert depuis comme outil à de nombreuses interventions dans les écoles et les lycées de la région.

Au-delà d'une commande spécifique, le travail réalisé a été très riche : c'est une véritable œuvre collective, l'occasion de porter un regard nouveau vers le milieu rural et sur soi-même à travers un fait de société, de découvrir un nouveau langage et de se familiariser avec ses exigences, et enfin de présenter un produit pédagogique complet.

Cette action n'aurait pu se faire sans l'appui financier de la Direction Générale de la Santé, l'association "Ensemble contre le SIDA", la Mutualité Sociale Agricole et la Direction Régionale de la Formation Professionnelle, et de tous ceux qui, de près ou de loin, ont permis la réalisation de ce film.

■ **Louis ROMEUF**
Atelier audiovisuel
CFPPA d'Yssingeaux
43 000 Yssingeaux
Tél 04 71 65 70 69
Fax 04 71 65 70 64

Image de Jonathan LIVE, étudiant au lycée d'enseignement général et technologique agricole de Toulouse-Auzeville.

C.F.A.

L'ALTERNANCE

ET LES PRATIQUES

CULTURELLES

Non, il ne s'agit pas là d'un nouveau programme politique.

C.F.A. et pratiques culturelles ? Souvenez-vous...

Plus petits et plus discrets que les lycées, les Centres de Formation pour Apprentis existent, avec une population de jeunes de 16 à 25 ans, qui préparent les mêmes diplômes que leurs copains du lycée. Ces jeunes, qui ont déjà un pied dans la vie professionnelle, doivent garder les mêmes chances d'accès à la culture que les autres ; mais le rythme de l'alternance et les programmes à boucler, avec un horaire global plus ou moins réduit par rapport aux référentiels, renvoient facilement les pratiques culturelles au placard.

L'éducation artistique, oui, mais à quel prix ? Formateurs, nous avons un statut de contractuels (sauf les quelques « anciens » qui sont en passe de titularisation), avec des volumes en heures-années variables d'un centre à l'autre, sans décharge horaire spécifique en éducation socioculturelle (les salaires sont payés sur le budget du centre, donc il n'y pas les décharges attribuées aux collègues des lycées), et assurant en général des fonctions et des enseignements variés.

Malgré tout, on arrive parfois à faire des choses ! Au C.F.A. de La Bretonnière, nous tentons de trouver des solutions pour nos 280 apprentis. Ainsi, des ateliers théâtre et musique sont en place, mais sur des promotions bien ciblées, alternance oblige. D'autre part, un travail en relation avec la Scène Nationale de Sénart « La Coupole » est entrepris depuis plusieurs années, et, petit à petit, les apprentis s'approprient ce lieu où ils découvrent parfois le théâtre, la musique, la danse...

Grâce à une équipe stable et motivée, nous menons une réflexion pour dépasser ce stade de pratiques ponctuelles et dispersées. A ce titre, j'aimerais savoir ce qui se fait dans les autres C.F.A. ! Je lance donc un appel auprès des formateurs C.F.A. concernés

afin de partager nos expériences et faire avancer le débat. Comment l'alternance est-elle gérée ? Quelles pratiques ? Avec qui ?

■ Claire PINAULT

C.F.A. La Bretonnière
77120 Chailly-en-Brie
Tél : 01 64 75 87 60
Fax : 01 64 75 87 61

FORMATION

Une chartreuse de charme

Du 15 au 19 octobre 96, sous l'impulsion de l'inspection et de l'ENFA. (Ecole Nationale de Formation Agricole de Toulouse), a eu lieu au domaine de Chaulnes, près de Périgueux, une rencontre autour de l'Education socioculturelle. Etaient présents J.P. Menu et P. Dussauges (inspecteurs), L. Quéhec

chaleureux.

Ceci dit, acteurs et décors ne suffisent pas à créer une histoire... alors...

Tout avait commencé le 15 octobre 96. L'aventure allait durer une semaine, avec un emploi du temps chargé. Les professeurs stagiaires arrivèrent avec leurs valises et leurs questions... variées... nombreuses.

L'un des objectifs de ce séminaire, nous avait-on dit, était de partager des expériences, des questionnements, d'entendre des témoignages, pour que nous, professeurs stagiaires, puissions avoir une vision plus concrète de notre future fonction. Confrontation des représentations et des réalités... vaste programme.

Cet objectif était pour le moins séduisant. Nous attendions donc cette semaine avec impatience, mais aussi, avouons-le, quelques inquiétudes. La présence des inspecteurs n'allait-elle pas créer, comme par magie, un climat d'autocensure, favoriser la langue de

soulevées, des expériences passionnantes racontées, et quelques polémiques bien arbitrées. Le but n'est pas ici d'en faire une liste exhaustive.

Ce qui est à retenir, semble-t-il, c'est un souci commun que l'éducation socioculturelle ne devienne pas uniquement une matière disciplinaire. Même s'il a fallu, pour lui créer une identité, lui trouver une cohérence en homogénéisant les programmes, elle ne doit pas perdre sa fonction première : éduquer. Plus facile à dire qu'à faire... Le terme même d'"éducation" peut sembler écrasant. Un professeur sait que cette mission n'est et ne doit pas être dévolue à sa seule responsabilité. Néanmoins, il est indéniable qu'il y participe. L'éducation socioculturelle semble être le lieu privilégié d'une ouverture sur le monde, ouverture sensible et critique, d'une éducation à la citoyenneté dont on parle tant en ce moment parce qu'il est urgent d'en parler, probablement. Mais elle ne doit pas être le seul.

Par ailleurs, la difficulté de mener à bien des pédagogies de projet a été mentionnée parfois : ce type de pédagogie demande un investissement important en temps et ne peut se mener seul. Depuis les restrictions budgétaires concourent, semble-t-il, à accroître ces difficultés.

Tout ceci constitue les "nœuds" de l'histoire, les préoccupations qui témoignent du désir de faire au mieux. Mais les plaisirs de cette profession sont toujours restés présents. Bien sûr, nous n'avons pas eu toutes les réponses aux questions que nous nous posions, parce qu'il n'existait pas de réponses toutes faites. Bien sûr, nous avons pris conscience de certaines difficultés que nous allons rencontrer dans l'exercice de notre profession. Mais, ça, nous nous en doutions. La conscience des difficultés n'ôte rien au désir.

Et puis, il n'y eut pas que des heures studieuses, il y eut des soirées récréatives, des moments de rencontre imprévus. J.P. Menu nous a initiés au théâtre, P. Dussauge à la chanson. Un acteur nous a offert un spectacle écrit à partir de contes produits par des élèves, que nous avons pu rencontrer après la représentation.

Pour nous, cette semaine s'est révélée intense, enrichissante. Le fait d'avoir pu rencontrer des acteurs de l'action culturelle, d'autres professeurs d'éducation socioculturelle, nous a permis d'avoir une vision plus concrète de notre future fonction, tant au niveau de son intérêt que de ses difficultés.

■ Marie TRIPIER
Professeur-stagiaire
ENFA Toulouse

FORMATION PATRIMOINE

STAGE GRAF

VALORISATION DU PATRIMOINE ET TOURISME RURAL

Les territoires ruraux sont riches de patrimoine à conserver, à valoriser pour les populations locales (mémoire et culture collective) et pour les populations hôtes du territoire (valorisation touristique). Les patrimoines sont des atouts potentiels de développement local.

Les établissements d'enseignement et de formation peuvent-ils s'"intéresser" aux patrimoines du territoire d'implantation ? Pourquoi ? Comment ?

Nous avons choisi de traiter la valorisation du patrimoine social présent sur le territoire.

Public concerné : tous enseignants, particulièrement en Histoire-Géographie, Éducation Socioculturelle, économie et les équipes d'encadrement d'études du milieu.

Le stage aura lieu les 21-22-23 mai 97, en Thiérache et Avesnois.

Les demandes d'inscription (fiches D.G.E.R.) visées par le Chef d'établissement sont à retourner à

■ GRAF Champagne-Ardenne
M. Jean-Louis AUTHELET
DRAF-SRFD
Complexe agricole du Mont Bernard
Route de Suippes
51037 CHALONS EN CHAMPAGNE
cedex



(ENFA), M. Duvigneau (DDF), J.F. Chosson (ancien président de Peuple et Culture), des collègues en fonction et des professeurs stagiaires.

Le décor - disons-le : idyllique - est une ancienne chartreuse qui abrite, en dehors de l'exploitation du lycée agricole de Périgueux, des gîtes de groupe et des chambres individuelles. Cette nouvelle vocation participe à l'élaboration d'une politique touristique et à la volonté de revaloriser le patrimoine. Y. Beaufour en est le responsable et son accueil fut

bois ? Crainte éphémère... Nous n'avons eu droit à aucun discours pontifiant, aucune réponse toute faite. Ce sont des témoignages qui nous ont été offerts, intéressants, étonnants, souvent drôles et même parfois impertinents. Nous avons entendu des voix qui ne se sont emmurées dans aucune certitude, des voix parfois inquiètes certes, parce que soucieuses du monde comme il va, des jeunes dans ce monde-là et puis de nous dans ce monde.

Alors, évidemment, ça a beaucoup parlé. De nombreuses choses ont été dites, de nombreuses interrogations

FORMATION PATRIMOINE

SITES,
COUVERTS ET DÉCOUVERTS,
D'INTERPRÉTATION DU
PATRIMOINE

Proposé par l'Institut Régional du Patrimoine de Bretagne, ce voyage conduira les participants dans les régions Aquitaine, Midi-Pyrénées, et Auvergne, du 5 au 9 mai 97.

Organisé à l'intention des acteurs du développement local, quels qu'ils soient, élus, techniciens, gestionnaires de structures muséographiques et touristiques désireux de servir les ressources patrimoniales du milieu rural, ce voyage a pour objectif de faire découvrir les sites et les structures mettant en valeur des patrimoines variés, choisis pour leur conception originale (muséographie, mise en scène, parcours, documents...) ne cédant rien à la qualité des informations et des émotions transmises.

La rencontre avec les commanditaires, les concepteurs et les gestionnaires permettra aux participants d'évaluer les réalisations et, au retour, de conduire leurs propres projets avec une réflexion critique approfondie, ou d'engager un développement sur la base de leurs ressources patrimoniales.

Au programme : sentiers de découverte en Gironde et Puy de Dôme, véritables musées en plein air, écomusée de la vallée d'Aspe, du lieu de culte à la coopérative fromagère, maison de site en Quercy.

Départ de Lorient, Vannes, Rennes et Nantes.

■ Contact : Yves MONNIER
IRPa, 6 rue du Chapitre
35044 RENNES Cedex
02 99 79 39 31

JARDINS

ADOPTER UN JARDIN

La Direction du Patrimoine du ministère de la Culture organise depuis l'an dernier l'action Adopter un jardin, en collaboration avec les ministères de l'Éducation Nationale, de l'Environnement et de l'Agriculture.

Le principe de l'opération est de faire adopter par des élèves du primaire un jardin, dans le cadre d'un projet de classe. Tout au long de l'année, les enfants apprennent à connaître l'histoire, l'architecture, la composition, les essences du jardin choisi, avec leur maître, et à l'aide d'intervenants extérieurs spécialisés comme des jardiniers, des paysagistes, des conservateurs, des propriétaires. Les enfants peuvent être associés à certains travaux ou réalisations pratiques.

Le but de la Direction du patrimoine est de valoriser ainsi le patrimoine français des jardins. Elle finance à hauteur de 10 000F chaque projet.

L'opération a commencé durant l'année scolaire 96-97. Un jardin par région a été adopté. Trois établissements agricoles y ont participé :

- le lycée de Wintzenheim (68) avec une classe de BEPA Aménagement (jardins médiévaux de l'abbaye de Marbach),
- le CFFPA de Limoges-Les Vaseix (87) avec un groupe de BP Horticulture (jardins de l'évêché de la ville de Limoges),
- le lycée de Douai avec une classe de Bac Professionnel (jardins ouvriers des houillères du Nord-Pas-de-Calais)

Un bilan de cette première année de mise en route est prévu en avril, sous la forme d'une conférence de presse et de l'édition d'un cahier présentant chaque projet en octobre.

■ Suivi de l'action:
Pascal FAUCOMPRÉ
DGER- S/D FOPDAC
1 ter avenue de Lowendal
75700 Paris SP 07

LIVRES

LA CULTURE

ET L'INGÉNIEUR

Pratiques et recherches dans l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire.

Numéro spécial de la revue POUR, n° 151 - 1996.

En publiant dans la revue POUR un numéro spécial sur « la culture » de l'ingénieur, le GREP rénove avec une tradition. En effet, dans les années soixante, le GREP - sous la direction de Paul HARVOIS - avait organisé des Universités de Printemps sur le thème du développement culturel, à l'intention des promotions sortantes des Grandes écoles du ministère de l'Agriculture.

Il s'agissait, à l'époque, de promouvoir une conception globale du développement agricole et des plans d'aménagement ruraux, une action résolue dans les domaines de la diffusion et de la création culturelle.

Aujourd'hui, si les finalités demeurent intangibles, les conditions ont bien changé... et en premier lieu la politique innovante des années 60 est devenue un objectif désormais prioritaire de la conférence des grandes écoles. Des départements Humanités ont été mis en place. Les emplois du temps ont été réorganisés en conséquence, et des modalités d'évaluation ont été élaborées. L'enseignement supérieur agronomique s'inscrit résolument dans cette voie, et ce numéro de POUR est destiné à

effectuer une réflexion attentive sur la genèse et l'état des lieux des actions entreprises sous le label « formation humaine ».

Les premiers articles situent l'action des Ecoles en fonction des différents modèles qui ont progressivement émergé. Les questions clés sont : convient-il d'organiser un département des Humanités autonome ou une cellule de réflexion à la disposition des différents départements, intervenant à leur demande ? Convient-il d'inclure les sciences sociales ?

L'idéal serait-il d'élaborer une problématique incluant les sciences du vivant, sciences sociales et réflexion philosophique ? Il s'agit, dans ce dernier cas, d'une longue route et non d'un préalable.

Mais désormais les voies du dialogue sont ouvertes ; des échanges féconds créent les conditions d'une réflexion plus approfondie et à terme, il est possible d'espérer la mise en place d'espaces de synthèse où enseignants et étudiants trouveront ensemble des voies inédites dans cette quête collective du sens de nos sociétés.

Est-il possible d'ajouter que, dans le paysage de l'enseignement supérieur français et européen, les établissements d'enseignement agronomique ont, dans ce domaine, une vocation spécifique intégrant leur patrimoine humaniste et leurs recherches actuelles.

Cette présentation de la pluralité des modèles est suivie de celle des méthodes et contenus des enseignements de « formation humaine » dans différents établissements. Par delà



LE MONDE DE L'ÉDUCATION

AUX LECTEURS DE CHAMPS CULTURELS

Lisant régulièrement la revue Champs Culturels, j'y trouve là, dans la pratique de ma profession, une richesse d'informations sur l'action culturelle dans l'enseignement agricole. Il reste que sa parution semestrielle ne me permet pas de rendre compte de quelques événements qui, par ailleurs, pourraient intéresser le lectorat du Monde de l'éducation, de la culture et de la formation, mais qui se trouvent obsolètes en terme de dates. C'est la raison pour laquelle je souhaite que les correspondants du réseau m'écrivent en vue de communiquer les colloques, spectacles, débats qu'ils organisent, et ceci si possible un mois et demi avant la date de programmation.

Plus ponctuellement, je désirerais savoir dans l'immédiat si des résidences d'artistes ont actuellement cours dans les établissements agricoles.

Très cordialement à vous
Macha SÉRY

■ Le Monde de l'Éducation
21 bis, rue Claude Bernard
75242 PARIS Cedex 05
Fax : 01 42 17 21 32

LA MORALE DES ENSEIGNANTS

Pascal BOUCHARD
Editions L'Harmattan. (138 p, 80F)

L'éthique est à la mode. Elle a pour ambition de poser les fondements d'une morale professionnelle. S'agissant de l'école, Pascal Bouchard propose de retourner cette proposition, et il appelle morale l'ensemble des conditions psychologiques, intellectuelles et institutionnelles qui conditionnent l'exercice du métier d'enseignant, et qui se trouvent en amont de tous les discours. Elles forment un tout indémêlable et, pour les éclairer, il se fonde sur son expérience propre, puisqu'il a été enseignant, et sur les témoignages et les impressions qu'il a pu recueillir comme journaliste spécialisé. Il lit aussi attentivement les discours de ceux qui se sont radicalement opposés à toutes les évolutions pédagogiques récentes et qui, s'arc-boutant sur une certaine conception de leur profession, en ont révélé la part d'ombre, ce qu'il appelle "l'inconscient d'une profession".

L'École comme institution ne se situerait-elle pas, un peu comme l'Olympe des grecs ou le jardin d'Eden, dans un espace qui précède l'établissement du droit, la séparation des sexes, des vivants et des morts, le triomphe de la raison ?

part, cette critique de l'activité scientifique la réintroduit dans le champ des pratiques humaines par lesquelles l'homme s'approprie le monde et soi-même. A la description épistémologique, à la critique de la démarche scientifique se lie le dynamisme de la philosophie proprement dite qu'a décrit notamment Bachelard. Il s'agit, selon son propos, de cette « fonction de l'irréel » qui vient réveiller l'être endormi dans ses automatismes. La philosophie ouvre sur l'avenir. Elle a, en ce sens, partie liée avec l'utopie, que Paul Ricoeur définit ainsi : « L'utopie est ce qui empêche l'horizon d'attente de fusionner avec le champ de l'expérience. C'est ce qui maintient l'écart entre l'espérance et la tradition ». Par elle, les pratiques humaines, y compris les plus technicisées, ouvrent sur ces significations non encore advenues.

La fonction autrefois reconnue aux élèves des grandes écoles — contribuer au progrès scientifique, technique, social et moral du pays — peut retrouver une pertinence tout à fait actuelle.

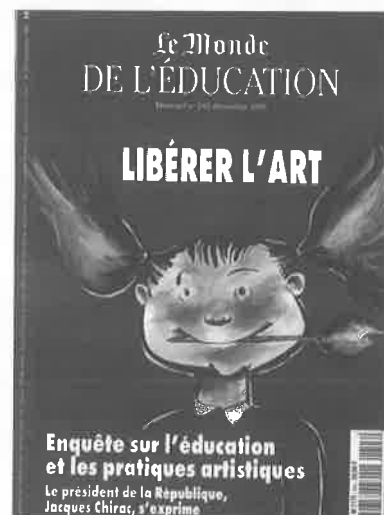
Ce numéro de POUR sur La culture et l'ingénieur n'a pas la prétention d'être un manuel, mais de marquer l'étape d'une réflexion, une « morale provisoire » au sens cartésien du terme. La vérité, si elle existe, n'est pas de l'ordre de la norme, mais du chemin toujours à découvrir et à inventer en fonction des convictions qui fondent l'existence.

■ Jean-François CHOSSON
Maurice GUENEAU
coordonnateurs du numéro.

A commander au
GREP
Groupe de recherche pour
l'éducation et la prospective
13-15, rue des Petites Ecuries
75010 - PARIS
Tél. 01 48 24 50 36
Fax 01 48 24 00 54

Le MONDE DE L'ÉDUCATION (ancienne formule) a consacré un très riche numéro à l'éducation artistique (en décembre), parallèlement au Forum de l'Éducation artistique, organisé par le ministère de la Culture (voir article de M. Rabaud dans Champs de réflexion).

Macha Séry avait consacré un article à l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole.



les nécessaires différences qui sont fonction de l'histoire, des publics, du contexte social des écoles, trois lignes directives paraissent se dessiner.

Tout d'abord l'apprentissage des aspects instrumentaux des techniques d'expression et de communication. Il s'agit de diffuser les bases nécessaires pour disposer d'une véritable compétence professionnelle... si elles s'appuient sur une solide réflexion théorique et épistémologique.

L'enseignement des méthodes des sciences sociales. Il appartient à chaque responsable de déterminer son champ d'intervention dans un secteur où la connaissance s'est progressivement fragmentée. Actuellement, la sociologie des organisations permet de disposer d'un substrat théorique et d'acquis méthodologiques offrant un socle solide pour étayer un enseignement à des ingénieurs, hommes de synthèse et d'action.

A l'heure actuelle la littérature sur les techniques dites de management est fort abondante. Mais, est-il possible de limiter la conduite des hommes à des savoir-faire ? L'acquisition de cadres généraux et la réflexion critique sur les contextes culturels permettent de relativiser les acquis d'une discipline fort utile, certes, mais en constante évolution dans un monde dominé par les systèmes de communication ouverts sur les échanges mondiaux.

La réflexion philosophique à partir des sciences du vivant et des sciences humaines constitue le troisième volet et de cette quête collective du sens. On les a autrefois exagérément opposées, en opposant, par exemple, la pensée combinatoire et la pensée intuitive. Mais le travail des philosophes des sciences et épistémologues a abouti à articuler ce qui était opposé. En travaillant « pour ainsi dire à chaud sur le corps vivant de la science » (G.-G. Granger), ils sont parvenus à montrer le croisement de la pensée combinatoire et de la pensée intuitive. Les sciences progressent par la création de formes, de modèles, qui s'insèrent dans une pratique. Ces enquêtes épistémologiques sont plus particulièrement attentives à ce qui se passe dans la recherche scientifique où questions et formes en leur état naissant sont passionnantes, contemporaines de ces réorganisations qui viennent bousculer l'état de la question. D'autre

EXPOSITION / LIVRE

TERRES D'EXIL, TERRES D'ACCUEIL

Ce titre pourrait constituer à lui seul une définition du milieu rural. Terres, avec un "s" pour la diversité des lieux, ici symbolisée par six villages, à chaque coin de l'hexagone, six villages comme les autres, semblables et différents.

L'exil, une réalité qui accompagne chacun d'entre nous... réalité proche ou lointaine dans nos arbres respectifs, arbres généalogiques dont les branches d'aujourd'hui sont les racines de demain... branches et racines toujours sinueuses, marquées par l'empreinte de toutes les tempêtes, séchées par des soleils de tous les horizons, ploquées par bien de vents contraires.

Accueil, ce livre vous en livre des facettes multiples : la ville se protège de l'autre, de l'étranger, par l'anonymat ; le village oblige à la rencontre ; c'est pourquoi le verbe "inviter", ou mieux, "convier", prend plus de force dans le village. L'invitation n'y est pas politesse, elle réveille la mémoire de son propre exil.

"Terres d'exil, terres d'accueil", c'est le titre d'un livre qui a d'abord ouvert ses pages blanches à des témoins, exilés d'hier, d'avant-hier, d'aujourd'hui... ceux qui vivent au village parce qu'ils y sont nés, comme leurs aïeux, mais pour qui il est rare, en redescendant des branches aux racines, de ne pas trouver, au plus profond, une racine égarée, loin de la géographie quotidienne.

L'exposition itinérante, réalisée par la FN.F.R., est composée de 19 textes et 20 photographies extraits du livre. Elle est proposée avec une structure support et l'éclairage. Elle peut être mise à la disposition des organismes et associations dans le cadre d'actions culturelles et interculturelles.

■ Contact : Marc CARBALLIDO,
Evelyne GUIBOURT
FN.F.R.
1, rue Sainte-Lucie
75015 PARIS

CONVENTION AGRICULTURE CULTURE

ÉTUDE EN COURS

Suite à une demande de la DGER, j'ai effectué une étude de quatre mois sur la situation actuelle de la convention Culture-Agriculture. Cette enquête a été menée en collaboration avec l'Inspection générale de l'Agriculture et la Délégation au Développement et aux Formations du Ministère de la Culture. Enquête que n'a rien d'exhaustif puisqu'elle ne porte que sur la convention nationale et quatre régions, la Franche-Comté, le Nord-Pas-de-Calais, les Pays-de-la-Loire et Rhône-Alpes.

D'une manière générale, j'ai cherché à apporter des éléments de réponse à diverses interrogations concernant la convention : fonctionnement, personnes - ressource, facteur de développement local...

Ces éléments seront utilisés pour effectuer un premier bilan de la convention, et mettre en place un cahier des charges pour réaliser une étude de fond du conventionnement entre la Culture et l'Agriculture.

Les résultats au prochain numéro...

■ Valérie METVIER

deux vues de l'exposition Terres d'exil, terres d'accueil



AN 2000

APPEL À PROJET

Les grandes orientations de la célébration de l'an 2000 ont été proposées lors du « coup d'envoi » du 5 avril 1997, 1000 jours avant la date attendue.

INITIATIVES LOCALES: il est possible pour chaque classe et chaque enseignant de faire une proposition d'action pour l'année 1999, à déposer avant le 15 juin 1997.

INITIATIVES NATIONALES: les premiers contacts entre la mission de l'An 2000 et la DGER permettront de définir les actions possibles dans le cadre de cette célébration.

■ Suivi de l'action:

Pascal FAUCOMPRE
DGER- S/D FOPDAC

1 ter avenue de Lowendal
75700 Paris SP 07



L'an 2000 sera ce que VOUS en ferez.

Dans 1000 jours c'est l'an 2000. La mission pour la célébration de l'an 2000 invite tous ceux qui ont un projet ou une idée pour marquer ce rendez-vous de l'histoire à le faire connaître. C'est une invitation à laisser passer l'imagination et le cœur de chacun. Ces projets devront s'inscrire dans le cadre de la thématique retenue pour la célébration : En 2000, La France, l'Europe, le Monde, un nouveau souffle. Ils devront aussi concerner une initiative d'intérêt général (local, national ou international) dans les domaines prioritaires du partage des savoirs et des savoir-faire, de la solidarité et de l'expression collective d'un projet culturel ou d'un événement.

Si votre projet est retenu, la mission pour la célébration de l'an 2000 vous aidera à le réaliser.

Envoyez votre projet avant le 15 juin 1997

08 01 06 20 00

MISSION POUR LA CÉLÉBRATION DE L'AN 2000

MÉDIAS

LE LPA DE DUNKERQUE

JOUE ET GAGNE...

La classe de Première Professionnelle «Aménagement de l'espace» a obtenu le 1er prix du concours Hachette / Europe1 autour du thème LA REVUE DE PRESSE DU 1er JANVIER DE L'AN 2000.

Le concours consistait en la réalisation de unes de journaux. L'équipe gagnante a ainsi conçu des unes du Canard Enchaîné, de Libération, de Ouest France, du Figaro Littéraire et du Monde.

En récompense, la classe a effectué le 21 mars une visite de Paris et a assisté à l'émission «Découverte» de Michel Fields. On nous a promis un compte-rendu, à paraître dans le prochain numéro de Champs Culturels.

Félicitations aux élèves et à l'équipe des enseignants.

La «une» du Canard et du Monde de l'an 2000 - Travail des élèves du LPA Dunkerque.

Le Monde

SAMEDI 1 JANVIER 2000

L'avance américaine dans la conquête de la Planète
Rouge pose déjà des problèmes de territorialité.

Les Voeux de Jacques Chirac

Allo? Les Marlons? C'est Bill

BILL QUI ?

La Nivelet... des États-Unis... les eaux

Les États Unis sous les eaux • J'amène vodka !
Boris Eltsine compaît et propose de l'aide aux Yankees • Préparez glaciers !

Concours Hachette Europe 1

Le Canard enchaîné

Journal satirique paraissant le mercredi

Si tu ne lis pas Lagardère, tu... l'entendras

Jean-Luc Lagardère publie ses mémoires dans un livre Multimédia : Le tome sonne ?

Meilleurs vœux !

Et pour un bonjour, ne l'oubliez pas: Presse Multimédia

CHIRAC : PI TIC OUP INTIX ANS

Un coup de Mars et l'économie repart !

services de proximité, centres de ressources: SENS ET STRATEGIE



Le jargon est à la culture ce que le calgon est à la machine à laver : inévitable mais pas incontestablement efficace. Essayons donc de garder le sens tout en cherchant à être utile.

Un concept mode : la proximité Où l'on pense d'abord équipement.

Le mot de proximité fait flores. Jacques Chirac, le 4 février 1997, exhorte les préfets à être des *militants de la proximité*.

Des expressions comme *commerce de proximité* sont depuis longtemps du langage courant.

Dans *Le Monde* du 1er mars 1997, on cite ce propos : « *Les expériences de crédit rural réussies (il s'agit de pays du Tiers-Monde) comportent toutes la même philosophie de départ : fonder un service de proximité avec les clients, adapté au plus juste à leurs préoccupations.* »

En territoire rural, dans la démarche de développement local qui s'est particulièrement développée comme réponse à la crise et à la menace de désertification, et pour enrayer le déséquilibre dont sont particulièrement victimes les territoires les plus fragiles (déclin économique, baisse démographique, difficultés de communication), on a depuis plusieurs années déjà expérimenté des initiatives dans le domaine des services : points accueil service, centres de ressources, points publics.

L'objectif d'un service de proximité est de rapprocher le service du citoyen.

Dans le domaine culturel, c'est favoriser les conditions matérielles de la fréquentation artistique et culturelle, mais toujours dans l'optique d'un service rendu à la personne ;

certains parlent de service public, entendant ainsi que la culture est un droit, comme proposition laissant l'individu libre d'adhérer mais pouvant accéder aux moyens utiles.

Pourquoi tant parler de réseaux, services, équipements ? Pour tenter de transformer les exigences de sens de la culture en politiques. L'usage de l'expression *équipement de proximité* s'est peu à peu généralisée à partir du comité interministériel à l'aménagement du territoire (CIAT) du 20 septembre 1994, qui apportait un financement assez considérable. Il s'agissait, pour le dire brièvement, de concrétiser un abord territorial de la culture (dans la suite, entre autres, du rapport Latarjet sur *L'aménagement culturel du territoire*, 1992), notamment en étendant l'*'irrigation culturelle* » au-delà des métropoles.

L'obligation de proposer rapidement des candidatures occasionna comme souvent une certaine précipitation dans la soumission de projets et conforta l'imprécision du concept. Mais, de la variété des structures soutenues par ce programme, on peut extraire quelques grandes catégories :

- équipements pluridisciplinaires,
- lieux de théâtre (centre ressources théâtre, formation au spectacle vivant),
- centres d'art et de ressources,
- librairies à composante animation,
- relais-livres en campagne,
- cafés-musiques,
- équipements mobiles (« Formabus », péniche cinéma),
- lieux patrimoniaux.

Cette liste qui recouvre à peu près tous les cas de figure envisageables aujourd'hui milite certainement en faveur de la définition plus précise que je tenterai plus loin.

Distinguer pour coopérer : développement culturel et développement local.

La loi d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, du 4 février 1995, annonce dès son introduction sa volonté de corriger les inégalités des conditions de vie des citoyens liées à la situation géographique et à ses conséquences en matière démographique, économique et d'emploi.

Il convient à cet effet de permettre un accès égal aux services publics. Et pour cela d'organiser le territoire sur les notions de bassin de vie, organisées en pays et réseaux de villes.

Les pays, rappelons-le, ne sont pas un nouvel échelon administratif, mais des entités manifestant « *une cohésion géographique, culturelle, économique ou sociale.* » (c'est moi qui souligne).

Ainsi, service public, service aux publics, service aux habitants, sont-elles des notions qui visent à « *assurer aux habitants des zones de revitalisation rurale des conditions de vie équivalentes à celles ayant cours sur les autres parties du territoire.* »

Considérer l'offre culturelle comme un service l'implique donc pleinement dans la démarche d'aménagement du territoire.

Dans le projet de texte du Plan pour l'avenir du monde rural - actuellement en discussion-, qui viendra préciser la loi citée, on peut lire :

« *La politique des pays, très nettement réaffirmée par le gouvernement, sera l'occasion de situer la politique culturelle au coeur de la démarche de développement local dont ils seront le cadre et d'élaborer une offre culturelle valorisant les*

ressources présentes et tenant compte des aspirations locales.

Le ministère de la culture a de longue date opté pour un système de conventions avec les collectivités locales.

Il s'oriente aujourd'hui vers une accentuation de son partenariat avec les départements (accords cadres), et vers des conventions de développement culturel au niveau inter-communal précisant les engagements de l'état et des collectivités territoriales dans la mise en œuvre des projets culturels, en particulier au niveau des pays, des parcs naturels régionaux ou de toute autre entité territoriale pertinente.» Je conclurai cette partie en rappelant la distinction qui s'impose en matière de vocabulaire : développement local et développement culturel ne sont pas de même nature, ce dernier vise au développement des personnes, dimension qui n'est pas de l'ordre du quantitatif. Mais les deux démarches peuvent et doivent s'appuyer mutuellement.

l'inscription locale, particulièrement adaptée aux territoires défavorisés.

Service = équipe + lieu.

La notion de service évoque une réalité plus riche, en tout cas plus large, que celle d'équipement. C'est ainsi que dans le domaine des services rendus par l'état, les établissements publics, ou la commune, ou les commerçants, on cherche à introduire des notions de mobilité, de réseau, d'antennes-relais, de polyvalence partielle des personnels. Chaque domaine conserve évidemment ses spécificité, et la distribution du pain n'est pas assimilable au traitement des documents d'état-civil, par exemple.

La manière la plus efficace d'organiser le service public de la culture dans les territoires ruraux est l'incitation à la mise en réseau des trois niveaux suivants:

● Les services que l'on dit parfois structurants, que l'on peut nommer plus simplement services professionnels de diffusion et de production, structures culturelles spécialisées artistiques ou patrimoniales. Le bon fonctionnement de ces services qui, selon leur secteur de compétence, dépendent de l'état, ou de la région, du département, de la commune, nécessite des équipes professionnelles, parfois lourdes. Ils sont toujours de quelque importance en taille, et porteurs d'un contenu qui fait référence dans les domaines des arts et de la culture. Ces structures d'importance doivent jouer le rôle de pôle de ressources pour les collectivités plus modestes, municipalités, équipements de proximité, associations.

● Les services de proximité
Certains considèrent que ce terme est susceptible de créer des confusions (un établissement culturel « structurant » peut également jouer un rôle de proximité).

Outre le simple argument que tout le monde comprend très bien de quoi il s'agit lorsqu'il est question de commerce de proximité, par exemple (voir plus haut), on pourrait préciser qu'un service culturel de proximité répond à un certain nombre de critères :

- échelle moyenne ou modeste, en comparaison des services professionnels de référence souvent situés dans ce que l'on appelle parfois des paquebots (certains noms de scènes nationales sont évocateurs : *Le Cargo*, *L'Hippodrome*); adaptation à des unités de vie quotidiennes (quartiers, banlieues, communes) ;

- familiarité, fréquence de fréquentation, qu'implique la caractéristique quotidienne que l'on vient d'évoquer (on pourrait reprendre le parallèle avec les commerces de proximité) ;

- enfin, si elle n'est pas une condition absolue ou une situation universelle, on retrouve très souvent une tendance à la pluridisciplinarité : à partir d'un service de base, ouverture sur d'autres domaines.

C'est en cela que les *relais-livre en campagne* sont un exemple d'autant plus significatif qu'il comporte le terme de *relais*, qui définit parfaitement la place de ces structures dans la chaîne des services culturels.

● Les services que l'on peut appeler de médiation. L'accent est porté ici sur la mise en réseau, la bonne utilisation des ressources humaines. On sait, en territoires ruraux mieux qu'ailleurs, que le facteur humain est essentiel, que quelques personnes suffisent et sont nécessaires à l'animation de lieux de vie écartés des grandes sources de production et de diffusion. C'est en particulier la place des associations, qui dans une politique de développement doivent être partenaires de la puissance publique et des forces socio-économiques. L'exemple de la Mutualité sociale de la Manche est intéressant: organisme non spécifiquement culturel, elle aide à l'équipement et à l'animation de "points lecture de proximité" en milieu très rural, et, de plus, forme les responsables de ces lieux. N'hésitons pas à répéter que la notion de service implique, bien au-delà ou en amont de la notion d'équipement, la ressource humaine. On a trop souvent tendance, dans les débats concernant les rapports entre la culture et les territoires ruraux, à chercher les solutions du côté de la diffusion, des lieux. C'est une conception trop

restrictive, c'est pourquoi il faut insister sur l'articulation en réseau, - chaîne ou étoile, mais en dehors de toute considération hiérarchique, - des divers niveaux de services.

Place de l'enseignement agricole.

Il n'est pas inutile de rappeler que l'école (dans son acception générale) est par sa nature un pôle culturel. Dans les faits, et particulièrement dans des territoires défavorisés, l'école, le collège, l'établissement d'enseignement agricole, restent souvent la dernière institution culturelle. De multiples exemples, d'une grande diversité de nature, illustrent l'efficacité de leur impact sur le développement local (collèges de Marciac, de Guillestre, du Vercors, nombreux établissements publics locaux d'enseignement agricole, que le lecteur connaît aussi bien ou mieux que moi...). Il n'est peut-être pas inutile aujourd'hui de rappeler cet état de fait, si l'on considère que les services de l'agriculture ont, en matière de développement, d'enseignement, et d'animation des territoires ruraux, un rôle à jouer. Et si j'ai insisté d'une part sur l'approfondissement des politiques de l'État en matière de territorialisation, d'autre part sur la réflexion du ministère de la culture pour l'inscription de ses politiques dans cette politique générale, c'est pour mieux

RELAIS-LIVRE EN CAMPAGNE

« L'aménagement d'un centre de ressources livre à Saint-Amant-Roche-Savine, au coeur du Parc naturel Livradois-Forez, a été l'occasion de créer un emploi de professionnel. Ici se conjugue la logique du point-service en milieu rural avec celle du relais livre en campagne. Il n'est pas indifférent, au titre de l'aménagement du territoire, de réfléchir à une possible multiplication de ce type de structure dans une région comme l'Auvergne.

« La proximité d'accès peut être modulée selon les objets culturels, on « fréquente » moins souvent une exposition, un spectacle, un concert, qu'un livre.

« Enfin, de nombreuses formules sont déjà mises en action dans bien des régions, depuis l'itinérance de prestations vers les publics (organisation de spectacles spécifiques dans des lieux insolites, réseaux de salles avec programmation partagée, bus divers, chapiteaux) jusqu'à des solutions assurant la mobilité des publics vers les productions culturelles, solutions qui renvoient à une politique de transports.

Extrait du bilan de la DRAC Auvergne 1994

exprimer ma conviction que les établissements d'enseignement agricole, pour m'en tenir à eux, doivent connaître les réalités territoriales dans lesquelles ils sont insérés, et s'inscrire dans les réseaux culturels des différents niveaux décrits plus haut, présents sur leur territoire (région, département, pays, communautés de communes).

Je voudrais profiter de la tribune qui m'est ici offerte d'une part pour témoigner tout l'intérêt que suscite l'originalité de l'enseignement agricole aux yeux de ceux qui le découvrent, et d'autre part pour rappeler que, dans le concept originel des centres de ressources mis en place depuis 1991, figurait la dimension culturelle.

Ainsi pouvait-on lire dans la circulaire de 1991 la volonté que soient « mises à profit (dans les centres de ressources) les possibilités offertes par les nouveaux outils de communication et de traitement de l'information. Ces derniers doivent permettre, dans une logique d'usage, de promouvoir un ensemble de services articulés autour de :

- la mise à disposition de ressources éducatives,
- le développement des pratiques d'autoformation et/ou de formation à distance,
- la collecte, la gestion et la diffusion d'informations,
- l'animation et la création culturelle » (c'est moi qui souligne).

L'année suivante, la circulaire d'appel de candidatures donnait quelques précisions complémentaires :

« Bien que la fonction auto formation concerne plus spécifiquement la mission formation professionnelle de l'E.P.L., le centre de ressources doit être un outil au service de l'ensemble des établissements constitutifs de l'E.P.L. et donc conçu comme tel.

Le centre de ressources est nécessairement ouvert sur l'ensemble des utilisateurs potentiels extérieurs à l'E.P.L. Cette ouverture doit se faire de manière partenariale avec les différentes organisations participant à la vie économique, sociale ou culturelle du milieu rural environnant. De ce fait, le centre de ressources doit être un des éléments importants de la contribution de l'E.P.L. au développement local et à l'animation sociale et culturelle de son environnement. » (je resouligne).

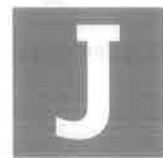
Il ne me semble pas que cette volonté ait été reniée depuis, et il me paraît utile, aujourd'hui, de faire un point le plus précis possible sur les différents outils, textes et structures, qui s'offrent aux partenaires de l'enseignement agricole pour que celui-ci joue pleinement sa voix dans la partition du développement culturel dans le développement rural.

■ Michel Duvigneau
février 1997

Professeur agrégé des lettres, Michel Rabaud est détaché au ministère de la culture. Il a coordonné les rencontres interrégionales sur l'éducation artistique de décembre dernier, auxquelles le ministère de la culture a invité ses partenaires de l'Education nationale, de Jeunesse et Sports, de l'Agriculture et des collectivités territoriales à confronter leurs actions avec des opérateurs de terrain et des artistes, pour chercher ensemble comment étendre l'éducation artistique à l'ensemble des jeunes.

Il évoque ici, à partir de l'analyse de certains termes controversés, quelques aspects des conflits administratifs dont la culture a été le théâtre depuis une quarantaine d'années et la nature de certains des obstacles qui freinent encore aujourd'hui les nécessaires rapprochements.

éducation artistique: l'ECUMENISME est-il possible ?



Jadis, le ministère de l'Education nationale était seul et incontesté gardien du pommier de la Science et des Arts. Il plut au fondateur de la Vème république de lui donner une compagne, qu'il bricola à partir d'une de ses côtes. La Culture était née, et une vigoureuse dispute conjugale, dont le pommier était l'enjeu, s'ensuivit aussitôt. D'autant plus vive qu'une autre côte de l'Education servit au même moment à modeler la Jeunesse et les Sports : en instaurant ce ménage à trois, on avait tourné la page édénique et ouvert les arsenaux.

En effet, ces naissances par scission entraînent d'emblée des stratégies de différenciation administrative, que Philippe Urfalino vient d'analyser avec brio dans *L'invention de la politique culturelle*. Ces rivalités de services, jointes à des conflits de doctrine plus ou moins latents, débouchent aujourd'hui sur une terminologie inintelligible pour le profane, mais qui balise le terrain de batailles byzantines entre initiés.

Selon les obédiences, les mêmes choses portent des noms différents, les mêmes termes changent de sens ou deviennent tabous. Ainsi la Culture évite de parler de socioculture (Jeunesse et Sports) et de pédagogie (Education) tandis que l'Education bute sur la médiation (Culture) comme sur l'animation (Jeunesse et Sports), et que Jeunesse et Sports supporte mal que la Culture agite l'étendard de l'excellence artistique...

Certaines de ces oppositions lexicales relèvent plus du patriotisme administratif que de la nécessité du sens : ainsi les "projets culturels de quartier", récemment imaginés par la Culture, ressemblent comme des frères aux vénérables "stages de réalisation" de Jeunesse et Sports, que les agents de la Culture dédaignent de-puis tant d'années. Relookées scènes nationales, les maisons de la culture échappent enfin, avec soulagement, au danger de confusion avec les MJC. La mode s'en mêle, et l'on voit animateur, après un crochet par passeur, être peu à peu supplanté, jusque dans les rangs de Jeunesse et Sports, par médiateur, qui veut dire tout autre chose, mais qui est infiniment plus chic

le brouillard terminologique

Mais, plaisanterie à part, ce brouillard terminologique enveloppe des oppositions plus profondes touchant à la place de l'art, entre classes sociales, entre pouvoir et citoyen, voire entre ciel et terre. Les usages langagiers de la Culture sont particulièrement intéressants, car ils ont montré une remarquable capacité à se disséminer en démodant ses concurrents. A l'examen, à côté de contaminations par la sociologie et, plus récemment, par l'économie, on y trouve une référence récurrente à la liturgie. Il faut sans doute y voir la conséquence de cette religion de l'art, que Malraux emprunta au romantisme, et dont il se fit le prophète et le bâtisseur de temples.

L'art s'y trouve propulsé dans la transcendance, et l'artiste égalé à Dieu. On parle sans cesse à leur propos de créateur, de création, de monde, d'univers... Le "choc artistique" que Malraux attendait de la "rencontre" avec l'œuvre s'apparente à la Révélation. La "mission" des artistes et des gens de culture est évangélique, et doit favoriser l'occurrence de cette révélation. Mais, et l'on trouve ici le premier sujet de querelle avec l'Éducation nationale, la pédagogie est disqualifiée pour cette entreprise de conversion. Le professeur de français le plus doué pourra analyser un poème de la façon la plus subtile du monde, il est à craindre que, parce qu'il est pédagogue, il reste toujours extérieur au mystère de la création poétique. Pour faire franchir au catéchumène le seuil du sanctuaire, il faut un artiste ou, à tout le moins, un médiateur.

Ce dernier mot, auquel Michel Duvigneau a consacré une analyse détaillée dans ces colonnes, a deux sens bien distincts. Son sens originel, un peu oublié, est théologique, et désigne tout intercesseur entre Dieu et les hommes, le médiateur par excellence étant Jésus. Le sens usuel, lui, dérive de la diplomatie, et désigne cette sorte de juge de paix dont les bons offices permettent d'éviter un conflit ouvert. Cet emploi courant est habituel à l'Éducation nationale, dont les établissements d'enseignement font appel à des médiateurs pour résoudre les tensions entre parents d'élèves, administration, enfants et professeurs. L'emploi de l'expression médiation culturelle implique de deux choses l'une : soit que les arts sont considérés à priori comme sujets de discorde et de conflits possibles, la médiation intervenant entre personnes autour des œuvres, soit que les milieux culturels ont adapté l'usage théologique, la médiation intervenant alors entre le public et la transcendance imputée aux œuvres et à leurs "créateurs". Il y a là un problème de fond que la vogue d'une expression passe-partout ne doit pas escamoter.

pratiques culturelles? pratiques artistiques?

Accorder à l'artiste les pouvoirs divins du créateur et les attributs lexicaux afférents, a suscité en réponse la théorie de la créativité. Ce terme récent a été importé de l'anglais pour désigner simplement la capacité à être créateur. Par le dogme selon lequel cette créativité est universellement partagée, la revendication babélique des artistes se trouve démocratiquement étendue à tous les hommes. Cette conception est un des soutiens de l'éducation populaire, dont les animateurs sont chargés d'éveiller et de faire éclore cette faculté que chacun possède.

Derrière le recours partagé au terme d'appropriation, terme riche d'ambiguïtés sur lequel il faudrait revenir, deux camps de missionnaires sont formés. Celui de la

démocratisation culturelle, qui vise, par l'appropriation des biens de la haute culture, le renforcement de l'identité collective. Celui de la démocratie culturelle qui vise, par l'appropriation des outils culturels, l'épanouissement des identités individuelles et communautaires. Cette opposition, à laquelle sans doute on peut apporter bien des nuances, culmine dans le clivage entre pratique culturelle et pratique artistique.

Le schisme s'instaure ici entre ceux pour qui le salut est de contempler les beaux tableaux, et ceux pour qui cela consiste à peindre soi-même. Le ministère de la culture, qui a le souci des débouchés pour les collections et les artistes qu'il soutient, en tient plutôt pour la contemplation et la pratique culturelle, dont il fournit périodiquement des analyses détaillées. A Jeunesse et Sports, la tradition d'éducation populaire porte à privilégier l'apprentissage des moyens de la pratique artistique. Dans ce débat, l'Éducation ne devrait pas être partie prenante, puisque ses enseignements artistiques de la musique et du dessin combinent, en théorie du moins, les deux approches : la méfiance des milieux artistiques à son égard est néanmoins invétérée. Ils accueillent les enseignants comme public dans les établissements culturels, voire comme prescripteurs lorsqu'ils y entraînent leurs classes, mais beaucoup moins comme analystes critiques ou formateurs du goût. Ils disputent également cette capacité aux animateurs d'éducation populaire : seul le clergé formé aux séminaires du ministère de la culture est au fond réellement habilité à parler de la "création".

animation culturelle action culturelle

Création, médiation, pédagogie, projet, animation, action culturelle, apprentissage des œuvres ou des outils de l'art : tels sont donc les emblèmes derrière lesquels on s'affronte.

L'après 68 a vu les combats les plus rudes. On en connaît les épisodes principaux. Les "créateurs" ont exigé de l'État la maîtrise de la production et du marché publics : ils l'ont obtenue, ainsi que des crédits, bien épaulés par les meneurs d'opinion de tous les partis politiques. La visibilité médiatique a joué alors un rôle clé. Les excellents livres de Robert Abirached (*Le théâtre et le prince*) et de Michel Schneider (*La comédie de la culture*), tous deux anciens directeurs au ministère de la culture, fournissent à ce sujet des analyses irremplaçables.

Les grandes perdantes sont alors l'action socioculturelle et les pratiques artistiques. Le ministère de la culture se met au service des artistes qu'il subventionne, et fait passer au second plan les objectifs de développement culturel, poursuivant en cela le renoncement

de Malraux qui, dès 1963, avait "rendu" la tutelle de l'éducation populaire à Jeunesse et Sports. L'animation culturelle fait place à l'action culturelle. Les maisons de la culture sont encouragées à se séparer de leurs animateurs et à se consacrer à la promotion des collections publiques et des œuvres subventionnées. Les considérations d'économie culturelle invitent à développer la consommation des biens artistiques ou, dans le jargon du marketing, de susciter une "demande" en face de cette "offre culturelle". En 1985, le spectacle *la Veillée*, de Jérôme Deschamps, exploite la défaite provisoire du monde socioculturel, dont il propose une cruelle satire. L'année suivante, la Direction du développement culturel, qui s'efforçait, à l'intérieur du ministère de la culture, de soutenir les actions culturelles non artistiques ou non majoritaires, est supprimée. La Délégation aux développements et aux formations (DDF), sa lointaine héritière, tente encore aujourd'hui, avec vaillance mais sans grands moyens, de maintenir le contact avec les autres départements ministériels et les associations d'éducation populaire.

artistes et enseignants: le rapprochement

Au début des années 80, toutefois, la mise en place expérimentale des ateliers de pratique artistique, dans les lycées et collèges, a fait la preuve que la collaboration entre enseignants et artistes est possible et a ouvert une première éclaircie. D'autres formules de partenariat sont ensuite testées, avec des résultats inégaux, mais plutôt encourageants. Entre-temps, suivant le mouvement de décentralisation, et sans se poser trop de problèmes théoriques, les collectivités locales sont montées en première ligne, tant pour les arts et la culture que pour les actions éducatives et sociales.

Pour que l'État retrouve aujourd'hui, comme beaucoup pensent qu'il le doit, un rôle pilote en matière de politique culturelle, il lui faut d'abord ramener la paix dans ses rangs. Or, au niveau des actions, le désordre est grand. Si les trois administrations ont pu se mettre temporairement d'accord en 1993 pour une nouvelle expérience d'éducation artistique, il n'en va pas de même en ce qui concerne l'aménagement du temps de l'enfant : non seulement chaque ministre y est allé de son "site", mais certains maires sont entrés dans la ronde. Il n'est pas même évident que le Président de la République, qui a affirmé avec force que l'éducation artistique devait être une priorité de l'État, ait été bien informé des débats en cours, ni du lexique en usage : nul ne sait si les crédits qui vont être réservés seront destinés à l'éducation ou à l'enseignement artistiques. Paradoxalement, c'est entre artistes, enseignants

Dans le métro de Tokyo
Photo de voyage des
élèves du Lycée de
Bressuire



et opérateurs qu'un rapprochement semble s'amorcer. Un nombre croissant d'artistes souhaitent inscrire leur travail dans les enjeux de la cité, et résistent à la tentation des sanctuaires officiels. Beaucoup de directeurs d'établissements de diffusion n'ont gagné que des courbatures au grand écart vitézien entre une création élitaine et un public de plus en plus difficile à convaincre. On soupçonne la doctrine de démocratisation culturelle de favoriser en fait des stratégies de distinction socioculturelle et d'aggraver involontairement les déchirures sociales.

effort œcuménique

Cet effort œcuménique a été perceptible tout au long des cinq rencontres que le ministère de la culture a organisées, en décembre dernier. Les différents acteurs de l'éducation artistique y étaient invités à chercher ensemble comment dépasser le stade expérimental actuel afin d'ouvrir à tous les jeunes l'accès aux arts. Il est apparu que cet objectif de généralisation supposait la convergence de tous les efforts, et l'enterrement des haches de guerre. Sans doute il ne s'est agi là que d'un galop d'essai, et un long chemin reste à faire, notamment sur le terrain local où les collaborations vont devoir se mettre en place. Mais, déjà, quelques perspectives ont été tracées.

L'optimisation des procédures conjointes actuelles ne semble pas pouvoir permettre à plus de 10% des jeunes (contre à peine 2% aujourd'hui) d'en bénéficier, ce qui est loin de l'objectif visé. L'Education étant seule à disposer d'un réseau territorial complet, il a donc paru indispensable que tous les chefs d'établissements soient sensibilisés aux enjeux des arts et de la culture, et que l'éducation artistique et l'éducation

culturelle entrent en bonne place dans les programmes de formation des maîtres, l'effort devant porter principalement, dans le cadre des IUFM, sur l'enseignement élémentaire. Un recteur a été jusqu'à formuler le souhait qu'une épreuve de culture générale figure à tous les concours de recrutement des enseignants.

associer pratique artistique et éducation artistique

Un accord quasi unanime s'est trouvé sur deux points importants. D'abord pour évacuer toute velléité d'instrumentaliser les arts, c'est-à-dire de leur imposer une finalité autre que la leur : il a été notamment souligné avec vigueur que les arts ne pouvaient en rien servir à pallier un déficit de justice sociale. D'autre part pour affirmer la nécessité d'associer la pratique artistique à l'éducation artistique, ce qui était moins attendu de la part des artistes et des représentants de la Culture.

Par ailleurs, une sourdine a été mise sur les débats autour de la médiation. En particulier, certains ont fait observer que la médiation variait considérablement selon les disciplines concernées, selon les destinataires, selon les outils disponibles, voire selon l'intention de ses commanditaires. Ce mot trop commode recouvre en fait un ensemble composite de méthodes et d'actions, dont aucune ne possède un privilège d'état lui permettant de disqualifier les autres. Le but à atteindre est dès lors d'introduire de la cohérence dans cet ensemble, par le rapprochement des objectifs de tous ceux qui œuvrent dans ce champ, et une meilleure coordination de leurs efforts.

L'agriculture aux avants-postes de la modernité?

Enfin, si l'on n'a pas mentionné l'Agriculture dans ces lignes, ce n'est pas par oubli. Sa posture est originale, puisqu'elle a institué, dans le cadre de son enseignement général, une éducation socioculturelle inspirée de l'éducation populaire. Protégée sans doute par sa discrétion, cette institution n'a pas trop souffert, malgré son nom, de la puissante campagne de discrédit que l'on vient d'évoquer. Joignant la dynamique de projet à la pédagogie de programme, elle dispose pour s'exercer, comme dans nombre d'écoles étrangères, de locaux polyvalents dont l'Education nationale n'a jamais doté ses équipements. Par ailleurs, l'extrême souplesse avec laquelle cette éducation s'inscrit dans le cursus des études, tant en termes d'emploi du temps que de constitution d'équipes pédagogiques, prend un caractère pionnier et exemplaire dans la problématique actuelle d'aménagement des rythmes scolaires.

Enfin, la mission d'animation rurale, que le ministère a confiée à ses établissements, leur permet une bonne inscription dans leur environnement et leur assigne un rôle original en matière d'aménagement du territoire.

L'intérêt que les institutions propres à l'enseignement agricole a éveillé, tout au long des rencontres, était à la mesure de la méconnaissance où en étaient la plupart des participants. Ce n'est certes pas ici le lieu de les décrire, mais il serait piquant qu'elles bénéficient d'un renversement de tendance et qu'elles se retrouvent, sans l'avoir cherché, aux avant-postes de la modernité.

■ Michel RABAUD

Champs

culturels

Direction générale de l'enseignement et de la recherche

CHAMPS CULTURELS

est la revue du réseau DGER
«Action Culturelle», dont la
coordination est assurée par
Joël TOREAU

LEGTA de Venours
86480 . ROUILLÉ
Tél / Fax: 05 49 43 62 59

Le contact à la DGER est assuré
par
Pascal FAUCOMPRÉ

FOPDAC - Développement ani-
mation Rurale - Action culturelle
Tél: 01 49 55 52 82
FAX: 01 49 55 50 68

CORRESPONDANTS RÉGIONAUX DE CHAMPS CULTURELS

Alsace

J.L. SONTAG
LEGTA WINTZENHEIM
68920 Wintzenheim
Tél: 03 88 76 78 63
Fax: 03 88 76 78 67

Aquitaine

Martine HAUTHIER
CRARC - LEGTA Libourne
33570. Montagne
Tél: 05 57 25 13 51
Fax: 05 57 51 36 81

Auvergne

Mme DEMONTARD
SRFD
Marmilhat - 63370 Lempdes
Tél: 04 73 98 01 93
Fax: 04 73 91 37 76

Bourgogne

Yves LHOMET
LPA Charolles
Chemin d'Ouze - BP 13
71120 CHAROLLES
Tél: 03 85 24 28 50
Fax: 03 05 25 05 50

Bretagne

Françoise FLAGEUL
LEGTA Rennes/Le Rheu
Route de Cintré BP25 -
35650. Le Rheu
Tél: 02 99 29 73 45
Fax: 02 99 29 73 39

Centre

Brigitte GUÉGUEN
LEGTA Chartres
La Saussaye -
28630. Sours Cedex
Tél: 02 37 28 51 21
Fax: 02 37 30 86 76

Champagnes- Ardennes

Yves BOTZ
LEGTA Somme-Vesle
51460 Somme-Vesle
Tél: 03 26 68 66 00
Fax: 03 26 68 66 20

Franche-Comté

C. BAYER - LEGTA Vesoul
Le Grand Montmarin - BP 363
70014 VESOUL
Tél: 03 84 96 85 00
Fax: 03 84 75 63 25

Ile-de-France

Christian CHANEAU
LEGTA Brie Comte Robert
RN 19
77120 Brie Comte Robert Cedex
Tél 01 64 05 08 32
Fax: 01 64 05 75 39

Languedoc-Roussillon

(en attente de candidature)

Limousin

Annie BURGUET
LEGTA Limoges
Les Vaseix
87430 Verneuil/Vienne
Tél: 05 55 48 00 50
Fax: 05 55 00 11 40

Lorraine

Marie-Noëlle BRUN
ARA-CRIPT
Domaine de Pixérécourt
BP19 - 54220 Malzéville
Tél: 03 83 21 34 51
Fax: 03 83 21 36 82

Midi-Pyrénées

Jean-Pierre FAUCHER
LEGTA Castanet
BP 87
31326 Castanet Tolosan Cedex
Tél: 05 61 73 04 25
Fax: 05 61 75 03 09

Nord Pas-de-Calais

François DEVIN
LPA LOMME
Rue de la Mitterrie -
59160 Lomme
Tél: 03 20 92 47 61
Fax: 03 20 09 27 99

Basse Normandie

Bernard LEROY
LEGTA Coutances
BP722 - 50207 Coutances
Tél: 02 33 45 41 10
Fax: 02 33 07 82 85

Haute Normandie

Dominique HURIER
LPA Le Neubourg
Rue Pierre Corneille -
27110 Le Neubourg
Tél: 0232 35 15 80
Fax: 02 32 35 89 49

Pays de Loire

Geneviève GIBAUD
LEGTA La Roche/Yon
Route de Fontenay BP 799
85020 La Roche Sur Yon
Tél: 02 51 09 82 82
Fax: 02 51 09 82 80

Picardie

Charley ILLOUZ
LEGTA Crézancy
02650 Crézancy
Tél: 03 23 71 50 70
Fax: 03 23 71 50 71

Poitou-Charentes

Monique STUPAR
LEGTA Venours
86480 Rouillé
Tél: 05 49 43 62 59
Fax: 05 49 43 62 59

Provence - Côte d'Azur- Corse

Jacques TOUZAIN
LEGTA Aix Valabre
13548 Gardane-Cedex
Tél: 04 42 58 32 52
Fax: 04 42 51 56 94

Rhône - Alpes

Denise MENU
LEGTA Cibeins
Cibeins-Mirezieux
01600 Trévoux
Tél: 04 74 08 88 22
Fax: 04 74 08 88 34

LA LETTRE

DE L'AUDIO-VISUEL

Jean-Paul ACHARD
ENESAD
Tél: 03 80 77 25 94
Fax: 03 80 77 26 53
@Mail: jp.achard@cnesad.fr

Au programme des prochains numéros de Champs Culturels:

- l'action théâtrale
(en novembre)
- musiques et sons
(en avril 98)
- approche culturelle
de l'environnement
(novembre 98).

**Merci de nous faire
part de vos sugges-
tions, remarques, pro-
positions d'articles
dès maintenant.**

**Les contributions doi-
vent être envoyées
deux mois avant paru-
tion sur papier et dis-
quette (format Word 6
Mac ou PC), avec pho-
tos (papier, diapo,
Ekta, ou numérisées
sur Syquest ou
Zip100) à Joël Toreau.**



Directeur de la publication : Hervé Bichat
Conception : Direction générale de l'enseignement et de la recherche
FOPDAC - bureau de l'animation rurale et du développement
1 ter avenue de Lowendal - 75349 Paris 07 SP
Réalisation PAO : Espérance Brendlé - Joël Toreau