

Traverse :

En tout cas je ne prends pas le chemin le plus direct ou le raccourci pour rendre compte de notre première séance... qui devient la septième d'*Ouvrir le cinéma*.

J'espère que son utilité sera proche de cette "pièce de bois, d'acier ou de béton placée en travers de la voie pour maintenir l'écartement des rails et transmettre les charges du rail au ballast".

" Il y a de l'herbe sur le ballast, et les traverses sont déglinguées" ajoute le Petit Robert en citant Le Clézio.

Pourvu que "ça" (se) tienne...

I

Justement, j'ai beaucoup repensé à la réflexion de Ghyslaine : "Comment fait-on quand ça ne passe pas ?"(sous-entendu : avec les élèves).

Comme nous y invitent Gaston Bachelard et Michel Fabre dans des extraits de textes qui suivent ces lignes, il faudrait commencer par poser le problème et ne pas chercher rapidement une solution, attentifs à ce que l'on peut rencontrer en chemin.

Ce que l'on rencontrera dans les séances d'*Ouvrir le cinéma*, ce sera d'abord des images, puis des textes qui viendront en écho au travail que la vision de ces images (silencieuses ou sonores) aura suscité.

Quand "ça" ne passe pas : d'abord quel est ce "ça" qui ne passe pas (et que l'on voudrait faire passer ?); par où (quelle voie ? quelle relation ?) voudrait-on le faire passer ?; qu'est-ce qui est passé à sa place ? qu'est-ce qui empêche que ça passe, quels obstacles barrent le chemin ?

... Autant de questions en suspens. Pour engager le travail il est possible de déplacer la question que posait Ghyslaine, de lui faire quitter le lieu de la classe pour la déposer, la poser au sein de notre groupe, dans toute son hétérogénéité et sa diversité.

Comment faire quand ça ne passe pas ? Par où ça passe ?

Je propose de retourner la question sur soi. Commencer par écouter l'autre en soi. Être à l'écoute de soi. Pour ensuite être à l'écoute de l'autre. (Cf. à nouveau Bachelard et Fabre)

Comment ça passe entre les images et moi ?

II

Comment je reçois les images...

Comment suis-je impliqué(e) dans une relation avec elles, avant même tout savoir culturel sur les images...

Pour ouvrir cette piste, nous avons observé une diapositive de l'Annonciation peinte à fresque par Fra Angelico sur le mur d'une cellule du couvent San Marco à Florence, accompagnée de la lecture à haute voix du début du livre de Georges Didi-Huberman, *Devant l'image*.

Lorsque la lumière du projecteur a fait apparaître la diapositive, l'un d'entre vous a fait remarquer que cette image, justement, ne pouvait être lue, approchée, sans une connaissance de l'histoire de la peinture (le savoir exigé pour cette lecture sur le travail de la couleur dans les ailes de l'ange, par exemple).

Par l'intermédiaire du récit de l'expérience que peut faire n'importe quel touriste devant cette fresque, Didi-Huberman nous amène peu à peu vers une approche de l'œuvre qui intègre, qui prend appui sur notre *non-savoir* :

“Quelque chose comme une attention flottante, une longue suspension du moment de conclure, où l'interprétation aurait le temps de se déployer dans plusieurs dimensions, entre le visible saisi et l'épreuve vécue de dessaisissement. Il y aurait ainsi, dans cette alternative, l'étape dialectique — sans doute impensable pour un positiviste — consistant à ne pas se saisir de l'image, et à se laisser plutôt saisir par elle : donc à se laisser dessaisir de son savoir sur elle. Nous accepterions de nous livrer aux aléas d'une phénoménologie du regard...”

Nous verrons que cette attitude n'est pas si facile, tant habitués que nous sommes à “nous oublier”, à “renoncer à sa propre expérience” comme le dit Umberto Galimberti, au profit du discours scientifique, ou à se soumettre à l'opinion (“ce que je pense de...”, “ce qui m'a plu”) désigné, relevé, par Gilles Deleuze dans l'extrait de son abécédaire, *Q comme question*, que nous avons visionné en début de séance ; relevé également par Alain Badiou dans son livre *Petit manuel d'Inesthétique*, dans lequel nous puiserons peut-

être au fil des séances des questionnements lorsque notre réaction aux films ou extraits de films le réclamera.

III

Comment trouver sa place entre les savoirs institués et l'opinion ?

Après l'*abécédaire* de G.D., Fra Angelico, nous avons visionné trois extraits, trois manières de faire des images mobiles à partir d'une même écriture.

En rédigeant le “programme” de la réunion j'avais préféré le terme *écriture* à celui de *texte* car il établit un lien plus direct avec la parole : il contient à la fois l'idée de support, de mémoire, d'enregistrement (André Leroi-Gourhan dans *Le geste et la parole* utilise l'expression de *pensée fixée*)

Définitions du *Petit Robert* :

• *Ecriture* : représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer.

• *Texte* : lat. *textus* “ enchaînement d'un récit, texte ”

Le texte, un texte : la suite des mots, des phrases qui constitue un écrit ou une œuvre (écrite ou orale).

J'ai oublié cette distinction lors de la séance. Nous avons abordé les images à partir de cette proposition : un même texte lu par trois personnes différentes et filmées de manières différentes.

Ces “Je me souviens” ne sont pas exactement des souvenirs, et surtout pas des souvenirs personnels, mais des petits morceaux de quotidien, des choses que, telle ou telle année, tous les gens d'un même âge ont vues, ont vécues, ont partagées, et qui ensuite ont disparu, ont été oubliées ; elles ne méritaient pas la peine d'être mémorisées, elles ne méritaient pas de faire partie de l'Histoire, ni de figurer dans les Mémoires des hommes d'État, des alpinistes et des monstres sacrés.

Il arrive pourtant qu'elles reviennent, quelques années plus tard, intactes et minuscules, par hasard ou parce qu'on les a cherchées, un soir, entre amis...

(Georges Pérec, Extrait de la quatrième de couverture de *Je me souviens*, Hachette, 1978)

Le passage (environ 10') de *Je me souviens* est le même dans les trois extraits :

le 1^{er} et le 3^{ème} font partie d'un projet personnel qui n'a pas abouti (faute de crédits et faute de l'autorisation des ayants droit) intitulé *Il était une fois pour toujours...* D'impossibilités en impossibilités, j'ai fini par faire lire le livre en entier à 6 personnes différentes, que j'ai mises en scène, en un seul plan (50/55 minutes environ), filmées en vidéo. Les personnes n'étaient pas prévenues de ce qu'elles allaient lire, mais elles avaient accepté le pari et la consigne de ne pas s'arrêter dans la lecture, sous aucun prétexte.

Le 2^{ème} extrait est tiré du film que Sami Frey a réalisé à partir de sa mise en scène, vers 1988 (mon projet date de la même période, j'ignorai celui du comédien) et qui a été diffusé il y a quelques années sur Arte.

A partir de la proposition d'un "texte lu par trois personnes différentes et filmées de manières différentes", nous avons relevé que :

- Dans 1 et 3, le texte était lu alors que dans 2, il était joué.
- Seul 2 utilisait la technique du montage : toutes les échelles de plans sont utilisées, depuis le gros plan jusqu'au plan d'ensemble. Cet extrait est 'dominé' par la mise en scène avec décor construit, éclairages et musique, le costume "d'époque" du comédien (le béret bien français) sont des éléments auxquels nous sommes habitués et qui nous facilitent l'écoute, la compréhension du texte. Sami Frey, qui fait 'sembler' de 'rouler à bicyclette' (sur un vrai vélo tout de même, mais fixe) a travaillé le rythme — il 'joue' le texte à des vitesses différentes. Cela nous guide en tant que spectateur.

- En revanche, dans 1, l'adolescente filmée en plan très rapproché 'déchiffre' un texte qui fait allusion à des événements qui ne sont pas de sa génération. Elle bute sur beaucoup de mots, elle ne semble pas comprendre ce qu'elle lit, comme si les mots ne lui disaient rien, ce qui rend l'écoute et la compréhension difficiles, selon certains.

- Ce qui est moins le cas de la jeune femme en 3, filmée assise sur l'herbe d'un jardin public. Elle réagit à la lecture, elle rit... Mais dans ce plan l'écoute est perturbée car derrière elle, en contrebas, on voit des gens qui se promènent et des enfants en balade vont même arriver jusqu'à elle et l'entourer : elle va hausser le ton pour 'avoir raison' de cette 'invasion' par la 'vie'...

Sun a insisté sur le fait que ce sont trois mises en scène différentes d'un texte où il n'y a pas de chronologie (tous les temps sont mêlés dans les 'je me souviens'). Chaque mise en scène semble avoir comme principal effet de créer une sorte de chronologie.

Elle souligne que dans 1, comme il n'y a pas grand chose à voir, le spectateur est poussé à imaginer.

Dans 3, il y a l'environnement naturel.

Les mises en scène différentes donnent une fonction différente au texte.

Sun a fait un rapprochement avec des films de famille étudiés dans un séminaire de cinéma. Elle a noté combien ces films étaient 'reçus' différemment suivant qu'il s'agissait de l'enregistrement 'brut' de scènes de la vie de famille (souvent des images muettes en super 8) ou de films 'retravaillés' par du montage ou des ajouts musicaux. Comment nommer cette différence entre les deux traitements ? Sun a proposé de désigner par le terme 'esthétique' la seconde mise en forme. J'ai noté qu'il était prématuré de chercher à nommer tout de suite cet effet en utilisant un terme qui a de multiples sens. J'ai proposé que l'on continue de travailler avant de fixer un sens.

Sun, qui étudie en anthropologie sociale, prépare une thèse sur *la réception*.

Le groupe pourrait certainement tirer profit d'un échange entre Sun et Muriel, doctorante en cinéma, sur les différentes positions ou théories face à *la réception*. Cela peut être utile pour les enseignants de connaître les théories qui 'nourrissent' les actions des intervenants en cinéma, soit au cours de stages de formation, soit lors d'ateliers avec les élèves.

Entre la réception, le don, l'échange...

C'est la première fois que je choisis ces extraits pour les travailler dans un groupe.

Ce qui pour ma part m'est venu à l'esprit, c'est que chez les personnes que j'avais filmées j'étais sensible au fait de les regarder recevant la trace d'une pensée, de souvenirs, et renvoyer cette trace par leur voix, leur corps. Effectivement, dans la lecture de l'adolescente je suis plus sensible aux mots, à leur sonorité ; je les isole en quelque sorte. Le sens du texte vient en second. Il y a une âpreté, une sensualité qui s'oppose à la douceur de la lumière sur le visage. Je ne sais pas si *douceur* est le bon terme : car le visage est en pleine lumière (non violente tout de même). Elle bute sur ce visage de trois-quart qui la reçoit mais ne semble pas montrer la moindre émotion. Elle bute aussi sur le livre (une partie de la lumière sur le visage est une lumière 'indirecte' renvoyé par le papier blanc du livre. Un livre de lumière? (cela me fait penser au livre sans écritures, de pages blanches, dans le film de Godard, *Eloge de l'amour*). Le fait que l'arrière plan soit bouché 'limite' mon regard au triangle *visage-main tournant les pages-livre* dont je ne vois que la couverture et la tranche, elle aussi, très blanche de lumière.

Je ne dirais pas que dans ce plan "il n'y a pas grand chose à voir" (en tout cas, si l'on interprète cette remarque en terme de *valeur* – quantitative aussi bien que qualitative). Seulement, je dois m'adapter, adapter mon regard à cette échelle du presque gros plan, m'habituer à discerner autre chose dans cette fixité mobile (ce n'est pas une photo). S'il y a plaisir à

regarder ce visage lisant sous cette lumière, le "texte" devient pour ainsi dire secondaire (une autre façon de parler de l'effet de la mise en scène). Est-il vraiment le sujet du plan ? ou bien un prétexte pour ... quoi au juste ?

Dans le plan 3, c'est un peu l'inverse, le corps est dans l'ombre, à l'avant, frontal, et la lumière vient buter derrière lui, sur le sol du chemin accentuant la 'profondeur' de l'image. Le pull jaune donne tout de même un peu de clarté à ce premier plan. Mon regard est fait de *va et vient* entre ce corps et le chemin lumineux...

Le *geste* de la lecture est inscrit dans ces plans ; ce que ne donne pas à voir la mise en scène de Sami Frey qui fonctionne sur un tout autre registre.

Là, c'est vraiment un texte, devenu œuvre (le livre a disparu) qui est offert en tant que spectacle. Ce qui manque, ce qui fait mystère, c'est *ce* sur quoi repose le travail de Sami Frey, comédien-metteur en scène : le jeu qui repose sur l'ellipse de l'*accueil* de ce texte comme écriture.

Nous avons à ce moment-là parlé de la question du documentaire et de la fiction.

J'ai fait remarquer que ce mot d'origine latine avait comme premier sens non pas la 'feintise', l'illusion, mais le sens très concret de modelage, façonnage : *ingere ceram*, modeler la cire, est la citation du dictionnaire Gaffiot. En quelque sorte, on pourrait repérer une opération de construction, de modelage, de transformation, dans les films, en dehors du classement par genre, registre, 'documentaire' ou 'fiction'.

Ainsi, il y aurait une sorte d'ambivalence dans l'image mobile, avant de la charger d'une valeur plus ou moins grande d'illusion ou de vérité. Introduire la notion d'ambivalence perturbe la façon dont nous classons ou abordons habituellement les films.

Petit Robert :

Ambivalence : caractère de ce qui se présente sous deux aspects cumulatifs, sans qu'il y ait nécessairement opposition.

Du programme initialement prévu, la discussion n'a pas abordé directement les deux points : *Connaissance, information ?* et *Quand le savoir ne protège pas...*, mais peut-être les avons-nous pratiqué... nous en reparlerons la prochaine fois...

Je propose que nous reparlions aussi du *passage* entre les groupes d'*Ouvrir le cinéma*. A partir d'images et de textes différents, ce sont les mêmes fils qui sont tirés ; fils qui trouvaient leur point de départ dans le dossier initial du projet (*Acte de naissance* sur le site Internet). Mais ils nous tirent peut-être vers autre chose, ou de manière différente. Il est je crois nécessaire de formuler, dire en mots, ce que chacun de nous retenons à la fois des intentions du projet initial et des récits de l'expérience *Ouvrir le cinéma, anno uno...*

Michel Fabre, Bachelard éducateur, Puf, 1995.

Chapitre IX, *Le cogito pédagogique*, p. 132-133.

"L'expérience dans laquelle je m'apparais comme un autre moi-même est une expérience pédagogique. Quand je vérifie un calcul, je me juge calculant : "en forçant un peu les personnages et en soulignant l'importance de l'instance pédagogique, je peux dire que je me dédouble en professeur et écolier". L'école ne fait donc qu'extérioriser un "enseignement virtuel", celui que l'esprit se donne à soi-même dans le cogito et qu'il veut faire partager en anticipant l'accord d'autrui. En effet, la conscience de savoir est indissociable de l'acte d'enseigner,*

d'enseigner à soi-même. Et c'est cet enseignement par dialogue interne qui seul rend possible l'enseignement effectif."

**(Gaston Bachelard, Le Rationalisme appliqué)*

"Ce que je viens de penser, ce que l'élève en moi vient de trouver, le maître en moi te le propose, à toi mon disciple, afin que le maître qui est aussi en toi puisse en juger comme j'en juge en te l'enseignant!"

Pascal Nouvel, *L'Art d'aimer la science*, Puf, 2000.

II, *Un genre d'émotion que seul le scientifique peut éprouver*, p. 15-16.

"Dans le Ménon, Platon met en scène un petit esclave à qui Socrate fait découvrir par d'habiles questions, une propriété élémentaire des surfaces, et rectifier par là une erreur commune. La surface d'un carré dont les côtés sont doublés n'est pas, contrairement à l'idée première de l'esclave, elle-même doublée mais quadruplée. Le récit est le moyen d'une démonstration touchant la connaissance. Socrate estime pouvoir montrer par là qu'elle est un "ressouvenir". Mais ce n'est pas ce sens de la démonstration que nous retenons. Le récit laisse entendre que la connaissance de l'esclave au sujet de la surface du carré est la même que celle de Socrate une fois l'erreur rectifiée. Or, c'est ce point précisément que nous avons lieu de contester en suivant la direction particulière du regard que nous ouvrent les considérations évoquées précédemment.

La connaissance que l'esclave acquiert par le chemin que lui fait suivre Socrate n'est en fait pas la même que celle que Socrate a du même sujet. Non pas parce que Socrate et l'esclave n'ont pas la même notion de carré et de surface, mais parce qu'à cet instant, ils n'éprouvent pas du tout l'un et l'autre la même chose au sujet de cette connaissance : Socrate éprouve cette connaissance comme le moyen d'une démonstration touchant la théorie des idées, l'esclave, lui, éprouve la même connaissance comme une découverte. Il n'ignore pas, sans doute, que cette découverte il n'est pas le premier à la faire, mais pour la première fois, il comprend quelque chose dont il ne s'était jusque-là vraisemblablement jamais avisé. Ce n'est pas la même connaissance parce que la pensée qui la reçoit et qui la considère n'est

pas animée des mêmes mouvements, des mêmes sentiments à l'égard de cette connaissance.

Par psychologie de la connaissance, nous désignons ce point de vue particulier qui tient compte de cette différence d'appréciation, l'ensemble des sentiments qui accompagnent soit l'acquisition, soit la présentation, soit le rappel d'une connaissance. Accompagnement est d'ailleurs un mot trop faible : la connaissance ne comporte pas simplement des éléments intuitifs ou affectifs, c'est plutôt ce qui fait que la connaissance se tient dans la pensée qui est immédiatement quelque chose d'affectif. C'est par des sentiments que la pensée fixe des perceptions, que celles-ci proviennent, par l'intermédiaire des sens, du monde extérieur, ou qu'elles proviennent de l'imagination ou d'une quelconque autre source, s'il en existe.

Nous engagerons la question de la science à partir du concept de sentiment. Nous tenterons une incursion dans un ancien problème avec un nouveau concept. En faisant usage d'un nouveau concept (un nouveau point de vue), c'est le problème dans son ensemble qui se trouve modifié."

Michel Fabre, Bachelard éducateur, Puf, 1995.

Chapitre VIII, L'esprit scientifique contre l'image dogmatique de la pensée, p. 106-110.

"Dans les représentations sociales du savoir, l'image dogmatique survalorise le vrai et le faux, comme si la valeur des connaissances se réduisait à celle de leur référence. ... Elle donne également la priorité aux réponses, comme si la pensée n'avait rien à voir avec les questions elles-mêmes. ou avec la manière dont sont posés et construits les problèmes et comme si ces problèmes devaient nécessairement être définis par d'autres, dans les livres du maître, les fiches des animateurs de jeux ou même les référendums.

C'est une telle image de la pensée que la réflexion de Bachelard déstabilise en demandant ce qui fait la valeur d'une connaissance scientifique, sa valeur d'instruction : soit son caractère à la fois épistémologique et pédagogique. (...)

Seule une pédagogie infantilisante peut créer l'illusion que les problèmes sortent tout formulés du livre du maître et du même coup survaloriser les solutions. En réalité, les problèmes ne se posent jamais tous seuls. Et bien poser le problème, c'est — comme l'avait vu Marx — l'avoir à moitié résolu."

Gaston Bachelard, La Formation de l'esprit scientifique, p. 14-16, cité in Bachelard, Epistémologie, Textes choisis, Puf, 1971, p. 158-159 (texte de 1938).

"En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation. (...)

Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement, rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé.

La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. (...) L'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître. On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit."

Umberto Galimberti, Les Raisons du corps, Grasset-Mollat, 1998.

Introduction, p. 9-14.

Le corps est l'objet psychique par excellence, le seul objet psychique.

J.-P.Sartre, *L'Être et le néant*, p.396.

“Il est peut-être temps que la psychologie commence à se penser contre elle-même pour se comprendre au-delà de sa dénomination idéaliste qui la définit comme “discours sur la psyché”, sur cette unité idéale du sujet que la culture grecque a promue avec le terme “psyché” et dont la psychologie ne s’est pas encore départie, même dans son expression scientifique la plus moderne.

Mais penser contre ne signifie pas penser le contraire, en restant sur ce même terrain d’opposition où le conflit se résorbe de la même manière qu’il s’est engendré. Penser contre signifie penser à fond, plonger jusqu’aux racines, en fouillant le fond où s’implante l’enracinement. Cette opération qui ébranle la solidité des racines, extirpe la psychologie du lieu qu’elle s’est donné et donc la désoriente, la soustrait à son orient, à son origine historique.

Cette origine peut être tracée dans la culture grecque, au moment où la spécificité de l’homme est soustraite à l’ambivalence de ses expressions corporelles pour être résumée dans cette unité idéale de la psyché qui, à partir de Platon, deviendra pour l’Occident le lieu de la reconnaissance de l’unité du sujet ou de son identité. Mais ce lieu d’identité contient déjà le principe de la séparation, car la psyché, en tant que conscience de soi, commence à se penser pour soi, et donc à se séparer de sa propre corporéité. La première opération métaphysique est en effet une opération psychologique.

Bien que sa dénomination dérive de l’arrangement des écrits aristotéliens placés après (μετά-meta) les livres de physiques (τὰ φυσικά-ta phusika), la “métaphysique” s’est vu donner très vite et de façon cohérente une signification topique qui, en désignant un au-delà de la nature, et donc une science du suprasensible, se différencie du monde des corps, parce que contrairement à leur devenir et à leur changement, elle représente ce qui est immuable et éternel. L’idée platonicienne est le modèle de cette séparation et de cette opposition, et la psyché en tant qu’“amie des idées” ne tardera pas à considérer le corps comme sa prison ou son tombeau.

Dès lors que la vérité est conçue comme Idée, l’opposition entre l’idéal et le sensible, l’âme et le corps, devient une opposition entre le vrai et le faux, le bien et le mal. Toutes les valeurs logiques et morales naissent de cette opposition que la métaphysique a créée et que la science moderne a conservé car, comme le remarque Nietzsche: “la croyance fondamentale des métaphysiciens c’est l’idée de l’opposition des valeurs”.(...)

En somme, pour la psychologie, se penser contre elle-même signifie se penser à fond, aller jusqu’au fond de son origine historique, au-delà de l’opposition des valeurs que non pas la réalité, mais le regard métaphysique avec lequel la psychologie s’est engendrée elle-même, a instaurée. Or ce regard hante encore la psychologie comme résidu de cet idéalisme qui, depuis Socrate et Platon, traverse l’Occident comme sa plus longue erreur.

Cette pensée qui est contre, parce qu’elle pense à fond, jusqu’au fond, jusqu’aux racines, rencontre la corporéité qui, dans son surgissement immotivé et sa manifestation ambivalente, dit qu’elle est ceci, mais aussi cela. (...)

En se donnant comme ceci mais aussi cela, le corps en tant que signification fluctuante, qui se soumet à tous les jugements de valeur en même temps qu’il s’y soustrait, dans son ambivalence les fait tous osciller.(...)

Cette erreur ne concerne pas seulement la connaissance psychologique, mais toute connaissance rationnelle qui, en se soustrayant à la polysémie de la réalité corporelle, se donne comme une assertion incontestable sur cette réalité. Dans ce passage de la vérité comme ambivalence à la vérité comme décision sur la vérité et l’erreur, la connaissance rationnelle oublie qu’elle n’est qu’un processus interprétatif parmi d’autres pour se donner comme principe absolu. Parce qu’elle oublie qu’elle n’est qu’une illusion nécessaire pour dissoudre l’énigme de l’ambivalence, la connaissance, en vertu de cet oubli, devient une illusion perverse. (...)

Reconquérir l’ambivalence du corps, donc, ne signifie pas refuser la connaissance rationnelle, ni encore moins constater sa démission, mais plonger jusqu’au racines de cette connaissance pour la découvrir dans ce qu’elle est : rien d’autre

qu'une tentative de faire face à l'ambivalence de la réalité corporelle qui, ainsi redécouverte est ce qui donne raison aux multiples raisons ”

Umberto Galimberti, Les Raisons du corps, Grasset-Mollat, 1998.

Chapitre I, le corps en Occident : l'équivalence, p. 51-52-56.

“Séparé de l'âme, (...) le corps inaugure son histoire comme somme des parties sans intérieur et l'âme comme un être tout présent à lui-même sans distance. Deux idées claires et distinctes, comme le voulait Descartes, pour qui le mot exister n'a que deux sens, on existe comme chose ou comme conscience, comme res cogitans ou comme res extensa. Mais puisque seule la res cogitans est pensante, on obtient un corps tel qu'il est conçu par l'intellect et non tel qu'il est vécu dans l'existence. Un corps en idée et non pas en chair et en os, un corps souffrant qui n'éprouve aucune douleur : corps anatomique et non plus corps vivant. Et bien que Descartes souligne lui-même la différence entre le corps tel qu'il est vécu et le corps tel qu'il est conçu par l'intellect, l'histoire ne retiendra comme seule vérité du corps que son expérience désincarnée, elle ne gardera de son vécu qu'un vague souvenir, indigne de rivaliser avec l'idée du corps produite par une pensée “claire” et “distincte”. (...) [citation de Descartes, Méditations de prima philosophia] : “ Et quoique peut-être (ou plutôt certainement comme je le dirai tantôt) j'ai un corps auquel je suis très étroitement conjoint, parce que d'un côté j'ai une claire et distincte idée de moi-même [...] il est certain que ce moi, c'est-à-dire mon âme, par laquelle je suis ce que je suis, est entièrement et véritablement distincte de mon corps, et qu'elle peut exister sans lui ”. Cette affirmation ne renvoie pas à une séparation réelle entre l'âme et le corps, mais à la possibilité conceptuelle de leur distinction. Telle est la condition nécessaire, en effet, pour que la philosophie ultérieure, tant sur le versant empiriste que sur celui rationaliste, puisse affirmer en accord avec Descartes que, dans leur nature essentielle, l'âme et l'esprit ne sont en aucun cas dépendants du monde et du corps. (...)

Eduqués par ces sciences dont Descartes fut le maître d'œuvre, nous vivons désormais notre corps comme cette réalité objective que décrit la biologie, parce que nous avons renoncé à le comprendre dans sa signification symbolique. Nous

avons fini par croire à cette essence biologique sur laquelle veille la science qui, en nous encerclant de toutes parts, nous dépouille de cet ensemble de significations auxquelles les primitifs avaient accès tout simplement parce qu'ils n'avaient opéré aucune séparation. (...)

La science est désormais pour nous le réel. Son point de vue sur le corps qui le reproduit non pas tel qu'il est vécu par chacun de nous, mais tel qu'il apparaît au regard anatomique qui l'a sectionné (ὄντα τέμνειν/ana-temeien), comme on sectionne n'importe quel objet, nous est devenu si familier que chacun de nous n'a aucun mal à renoncer à sa propre expérience et à dévaloriser sa vision du corps pour adopter la définition objective de la science qui affirme partes extra partes et qui n'admet que des relations physico-chimiques, parce que ce sont les seules qui peuvent être calculées avec exactitude.

Quand la réalité est absorbée par ce modèle de simulation qu'est le discours scientifique, notre vie n'est plus réglée par notre expérience, mais par les modèles qui l'engendrent et notre corps est obligé de vivre une existence fantasmatique dans l'organisme biologique que décrit la science. ”

Umberto Galimberti, Les Raisons du corps, Grasset-Mollat, 1998.

Chapitre 2, Phénoménologie du corps : l'ingénuité, p. 81-82.

“L'intellect ne peut juger les choses du monde, les thématiser, les objectiver, que parce que ces choses sont déjà là exposées à un corps qui les voit, les sent, les touche et parce qu'elles sont déjà solidaires avec lui dans l'unité naturelle et pré-logique qui constitue le fond de toute construction logique. Le monde en effet est “déjà-là” offert à notre corps avant tout jugement et toute réflexion, de même que notre corps est déjà exposé au monde dans ce contact naif que constitue la réflexion première et originaire.

Réfléchir ce n'est pas entrer en soi pour découvrir l' “ intériorité de l'âme ”, cette subjectivité invulnérable qui, au-delà de l'espace et du temps, garantit la première équivalence de l'identité avec soi-même. Ré-fléchir c'est accueillir dans son propre

regard ces impressions fugaces, ces perceptions furtives à travers lesquelles le monde s'offre à moi et je m'offre au monde au moment où je les lui restitue, sans jamais les confondre avec mes rêveries, avec l'ordre de mon imaginaire où, au contraire, je ne restitue pas ce que je soustrais. Ré-fléchir, donc, ce n'est pas construire le monde mais lui restituer son offrande, ce n'est pas même un acte délibéré mais le fond sans lequel je ne pourrais rien délibérer. Quels que soient les efforts que je fasse, lorsque je "réfléchis sur moi" je ne découvre jamais mon "intérieurité" mais mon exposition originaire au monde.

Dans cette ouverture du corps, dans cette co-exposition originaire est contenue la signification primitive du monde, son jaillissement immotivé auquel, après le premier contact naïf, le premier étonnement, le corps tente de donner un sens. Un sens non pas logique mais corporel, un sens qui n'est pas un "savoir ((kennen), mais un pouvoir (können)" (H. Liepmann), une capacité de se mesurer aux choses pour en éprouver la résistance ou la passivité.

Georges Didi-Huberman, Ce que nous voyons, ce qui nous regarde, Minuit, 1992.

L'évitement du vide : croyance ou tautologie, p.17-18.

"...repartir d'une situation exemplaire (je dirai : fatale) où la question du volume et du vide se pose inéluctablement à notre regard. C'est la situation de qui se trouve face à face avec un tombeau, devant lui, posant sur lui les yeux.

Situation exemplaire parce qu'elle ouvre notre expérience en deux, parce qu'elle impose tangiblement à nos yeux cette scission évoquée en départ. D'un côté, il y a ce que je vois du tombeau, c'est-à-dire l'évidence d'un volume, en général une masse de pierre, plus ou moins géométrique, plus ou moins figurative, plus ou moins couverte d'inscriptions : une masse de pierre œuvrée en tout état de cause, tirant de son côté le monde des objets taillés ou façonnés, le monde de l'art ou de l'artefact en général. D'un autre côté, il y a, dirai-je à nouveau, ce qui me regarde : et ce qui me regarde dans une telle situation n'a plus rien d'évident, puisqu'il s'agit au contraire d'une espèce d'évidement. Un évidement qui ne concerne plus du tout le monde de l'artefact ou du simulacre, un évidement qui touche là, devant

moi, l'inévitable par excellence : à savoir le destin du corps semblable au mien, vidé de sa vie, de sa parole, de ses mouvements, vidé de son pouvoir de lever sur moi les yeux. (...)

... le tombeau, quand je le vois, me regarde jusqu'au tréfonds — et à ce titre, d'ailleurs, il vient troubler ma capacité de le voir simplement, sereinement — dans la mesure même où il me montre que j'ai perdu ce corps qu'il recueille en son fond. Il me regarde aussi, bien sûr, parce qu'il impose en moi l'image impossible à voir de ce qui me rendra l'égal et le semblable de ce corps dans mon propre destin futur de corps s'évidant, gisant et disparaissant bientôt dans un volume plus ou moins semblable. Devant le tombeau, je tombe ainsi moi-même ; je tombe dans l'angoisse — à savoir ce "mode fondamental du sentiment de toute situation", cette "révélation privilégiée de l'être-là" dont parlait Heidegger... C'est l'angoisse de regarder au fond — au lieu — de ce qui me regarde, l'angoisse d'être livré à la question de savoir (en fait : de ne pas savoir) ce que devient mon propre corps, entre sa capacité à faire volume et sa capacité à s'offrir au vide, à s'ouvrir.

Que faire devant cela ?"

Gaston Bachelard, Essai sur la connaissance approchée, Vrin, 1973 (texte de 1928).

Livre premier, chapitre premier, Connaissance et description, p.9-12.

"Connaître, c'est décrire pour retrouver.(...) Pour un artiste, connaître c'est décrire pour sentir."

Jean-Luc Godard, Nouvelle Vague, 1990, Histoire(s) du cinéma, 1999.

"Elena Torlato Favrini : Quel miracle que de pouvoir donner ce qu'on n'a pas !
Roger Lennox : Miracle de nos mains vides...
Elena chuchote : Dolce miracolo..."

“Oh, quelle merveille que de regarder ce qu’on ne voit pas ! Miracle de nos yeux aveugles...”

Ce qui suit n'est ni un compte-rendu fidèle, (pour cela il y a le magnétophone d'Annick, quoique les mimiques en soient absentes), ni un résumé. Il s'agit plutôt d'une mise en mots des traces mnésiques de notre dernière rencontre. Forcément partielle et partielle. Subjective.

Images

Temps gris sur Paris. Aller : Odeurs du métro. Ligne 2 fermée. Barbès : couleurs des gens et vêtements, couleurs des sons et des langues. Voyage instantané, dépaysement, éveil des sens. Tellement ailleurs que le 48, rue... ne parvient pas à se faire remarquer. Retour arrière. Ouf ! Trois étages montés. Merci Pascal, tu n'es pas allé trop vite.

Bonjour Annick, tiens des "nouveaux" ! Bienvenue Thibaud, Christian, Muriel, Ghyslaine.

Ravie de te revoir Sun. Guillaume, Nadia à la prochaine fois ... ? Je le souhaite.

Commençons

"Travailler en groupe c'est aussi s'approcher les uns des autres." Approchons-nous.

Gilles Deleuze

Visionnons l'extrait "Q comme Question" de l'Abécédaire filmique. Personnage principal : Gilles Deleuze.

A priori favorable. Philosophe qui porte un œil critique sur le media télévisuel. Honnête, il n'a jamais usé ses pantalons devant les caméras pour se faire connaître du grand public. Peut-être dommage.

Difficiles ses propos ? Que faisons-nous dans pareil cas lorsque nous sommes lecteurs ? Nous revenons en arrière. Le magnétoscope nous permet cela. N'est-ce pas dédaigneux voire arrogant d'ignorer le media majeur de notre société ? Méprisant peut-être à l'égard de ceux qui voudraient réfléchir, apprendre hors des institutions reconnues.

Qui l'a invité à enregistrer cette vidéo ? À qui est-elle destinée ? Pas d'effet de caméra, pourquoi cette ambiance coin du feu ?

Plus tard, Muriel dira qu'"aujourd'hui on approche le cinéma par l'esthétique, l'histoire de l'art, la gestuelle." (plus par la sémiologie).

Je m'aperçois que j'ai peu écouté le discours de Deleuze. J'ai guetté l'étincelle du regard, l'intonation, le débit, le sourire. J'ai fait connaissance avec l'image visuelle et sonore d'un mort. Ai-je rencontré sa pensée ? J'entends : " Les medias ont peur du vide. Il n'y a pas de place pour les questions. "

Annick dit : " Comment aborder les images sans les définir, sans 'critiquer' ? " Question que je ne me posais jamais lorsque j'ai commencé à les utiliser dans ma classe. Même image vue par tous. Évidence de l'image. Apparente évidence... Unité de sens supposée. Prise de conscience de ma croyance.

Connaître le code. Comment ça se fait une image? Comment ça se construit? Lire et “faire passer” ce (ça voir) savoir tout neuf. Il n’y aura plus de divergence. Erreur. Donner d’abord le code c’est comme donner les règles de grammaire et croire qu’une restitution fidèle permettra aux élèves de savoir lire. “je, tu, il, nous... sont des pronoms personnels sujets. Ils déterminent la terminaison du verbe qu’ils accompagnent.” Un remède contre l’amour de sa langue.

Visionnant un extrait des “Vikings” avec Kirk Douglas, un élève dit : “Le chef...”, puis il raconte ce qui lui fait dire que c’est le chef. Il énumère l’épée la plus longue, le vêtement plus riche, sa présentation en haut d’une colline, pour être plus grand que les autres. Jamais je ne lui ai parlé de sociolectes. Jamais je n’ai donné le métalangage. En revanche, l’angle de prise de vue décrit par l’enfant est nommé. “Contre-plongée”. Tous avions un référent commun. Dans ce cas là, la contre-plongée permettait de traduire la puissance “naturelle” du chef.

Mais! Quand le même procédé filmique est utilisé dans un JT pour présenter les coups de menton de Le Pen. Comment est-ce perçu? Par moi, les élèves, leurs parents? De nouveau, la réception et l’interprétation priment. Entrent en jeu d’autres éléments extérieurs à l’image: l’époque, l’opinion politique.

Pour moi, il est important que les élèves expriment d’abord ce qu’ils ressentent, ce qu’ils perçoivent, les hypothèses inconscientes qu’ils élaborent, il faut les aider à les formuler.

La parole pour aider à construire sa pensée. L’écoute de la parole de l’autre pour apprendre de lui. Découvrir ce qu’il a vu. M’approprier, peut-être, ses critères. Accepter la multiplicité des “vérités”. La possibilité qu’il n’y ait pas de réponse juste. Considérer les élèves comme des individus, non comme des réceptacles.

Fra Angelico

Image fixe projetée. Douceur des couleurs. Luminosité.

Regret. Je ne sais pas comment les autres perçoivent cette image. Le texte de Didi-Huberman vient trop tôt pour moi. C’est réfléchi, analysé, construit, intelligent, intellectuel.

Avant de l’entendre, j’aurais aimé m’imprégner de “l’intelligence sensible” de chaque membre de notre groupe. Pour que “ça passe”, le Savoir, il faut, me faut d’abord du temps pour voir, mettre en relation avec ce que je sais ou ressens, pour m’interroger, vous interroger. Je n’apprends que lorsque je m’interroge, sinon, je me souviens, mais je n’en fais pas mon miel. Du moins dans l’immédiat. La mémoire à long terme est parfois surprenante.

Ce temps, l’Institution nous autorise-t-elle à le dépenser en classe? Temps gagné ou temps perdu?

Je me souviens de Georges Perec

Même texte. Trois diseurs dont un professionnel. Trois décors.

Adolescente hésitante qui met en bruits, bute, sur un texte qui ne résonne pas pour elle.

N’est-ce pas dans cette situation que nous mettons souvent nos élèves tout en attendant d’eux l’expression? Souvent, j’entends “C’est un stéréotype, de toute façon ils (les élèves) ne savent faire que cela.” Idem pour les images qu’ils regardent. Ne serait-ce pas notre rôle de les amener à prendre conscience de ces fabrications faciles? De leur montrer autre chose qui les déroutent juste assez pour ne pas les perdre, juste assez pour les intéresser.

Lumière douce, jamais de regard. Le téléspectateur est témoin d’un effort.

Cela me fait penser à cet auteur , Catherine Angot (?) qui lit ses textes. Ce n'est pas joué. Ce que j'ai vu, dans les extraits présentés à la télévision, c'est la difficulté d'écrire, la difficulté d'être écrivain.

Jeune femme dans un parc. Lecture plus fluide, parfois sourire, rire. Visiblement le texte lui parle. Pour moi, c'est plus regardable. Je ne souffre pas avec elle, mais je m'amuse. Et je pense : "Tiens un truc à faire avec les élèves. De quoi se souvient-on à 8 ans ? "

J'hésite, les enfants qui surgissent. Vie qui se superpose, qui intervient "hors-la-loi"? Gêne. En face de moi, "Elle" lit et je prenais plaisir à l'écouter. Ils me perturbent.

Samy Frey sur son petit vélo pédale. Spectacle. Mise en scène, jeu de l'acteur, des lumières. Y avait-il de la musique ? Maîtrise de la voix, du geste. Mise en scène. On se laisse porter. Images plus habituelles. Comme les gosses je suis rassurée, même original, c'est un spectacle dont je repère certaines des conventions.

Je retrouverai ce texte bientôt. J'ai envie d'être seule avec les mots de Perec et mes images mentales, mes petites madeleines. Et vous ?

Après il y a eu d'autres choses, mais je n'ai pas pris de notes. J'avais envie de participer. Si, j'ai retenu une phrase.

"Un monde où le soleil ne se lève plus." À vous d'imaginer.

Retour. Voyage aux pays des couleurs avant de regagner à pieds la gare du Nord. Ligne 2 fermée. Pauvre Pascal, il réduit ses pas, j'allonge les miens, mais ce n'est guère efficace... Bonne surprise, la gare est refaite. Toute propre. Police ou armée en nombre. Ah ! oui, attentat, Afghanistan. Ce soir aussi, les médias nous présenteront comme à la période dont parlait Deleuze des images qui ne montrent pas ce qu'elles prétendent.

