



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

## Apprentissages du cinéma et terrains : la force du « faire » !

**Natacha Cyrulnik**

UMR 7061 PRISM « Perception, Representations, Image, Sound, Music »,  
Aix-Marseille Université - CNRS, France  
natacha.cyrulnik@univ-amu.fr

<https://orcid.org/0000-0003-0530-1331>



Reçu le 29-06-2022 / Évalué le 17-08-2022 / Accepté le 22-10-2022

### Résumé

L'apprentissage du cinéma se fait selon différentes situations, de l'atelier de sensibilisation cinématographique jusqu'à l'université. L'expérience de cet art (Dewey, 1934) est revendiquée selon des approches différentes et des cadres institutionnels forts, pensant à la manière dont les corps des apprenants entrent en jeu, jusqu'aux différents processus de collaborations et de co-crédation. Y aurait-il une forme d'ontologie de la pédagogie du cinéma pour mesurer les enjeux de toutes ces formes pédagogiques ?

**Mots-clés :** pédagogie, cinéma, expériences, le « faire »

### Film learning and the field: the power of 'doing'!

### Abstract

Film learning takes place in different situations, from the film awareness workshop to the university. The experience of this art (Dewey, 1934) is claimed according to different approaches and strong institutional frameworks, thinking about the way learners' bodies come into play, up to the different processes of collaboration and co-creation. Could there be a form of ontology of film pedagogy to measure the stakes of all these pedagogical forms?

**Keywords:** pedagogy, cinema, experiences, the "doing"

### Introduction

Le lien entre l'apprentissage et les arts est questionné, voire théorisé, depuis une cinquantaine d'années maintenant. Que ce soit Célestin Freinet et les pratiques autogestionnaires, les écoles libertaires évoquées par John Dewey, une pédagogie critique de Paulo Freire ou plus en lien avec la psychologie selon Jean Oury et Fernand Deligny, l'art se propose comme une source d'inspiration pour des

approches alternatives. Pour ce qui concerne le cinéma, l'esprit critique face aux images consommées quotidiennement est un des premiers moteurs mis en avant, ne serait-ce qu'à travers la mise en oeuvre d'ateliers d'éducation artistique au cinéma (Cyrulnik, 2016). Louis Porcher par exemple explique :

*Il appartient à celui qui délivre (l'éducation aux médias) de construire en même temps la motivation de l'apprenant, et la conviction qu'il a raison de s'éduquer ainsi ; (...) que (cette éducation) vise de manière primordiale à développer la prise de distance des apprenants avec les médias eux-mêmes pour que l'enseignement ne sombre pas dans le bric-à-brac ou le n'importe quoi. La construction de l'esprit critique vis-à-vis de la spécialité constitue un objectif majeur (Porcher, 2006 : 80).*

Partant de ce postulat, la liberté d'expression, la responsabilisation, la participation et la collaboration se développent aussi dans des *méthodes pédagogiques pour le cinéma*. La notion d'expérience par l'art était déjà vantée par John Dewey dès 1934 à travers son approche pragmatique, elle est fondatrice ici dans la mesure où elle implique pleinement l'homme ou le participant jusque dans son corps qui entre en jeu. À cette question s'ajoute donc celle du lien entre la pratique et la théorie, celle de la *praxis* dans l'apprentissage du cinéma. Des transmissions de connaissances jusqu'à des explorations artistiques, de la recherche-action vantée particulièrement par les Canadiens jusqu'à la performance artistique en passant par l'enquête de terrain et la co-création entre les participants, l'approche pédagogique du cinéma se développe aussi en fonction du terrain où elle est proposée. Des ateliers cinématographiques dans les cités jusqu'aux cours théoriques au sein d'universités, la mise en pratique qui va avec l'implication des corps des participants et leurs esprits est convoquée. C'est notre hypothèse. De ces diverses situations pédagogiques, nous pouvons nous demander en quoi, et jusqu'à quel point, le « faire » est nécessaire dans la pédagogie du cinéma ? Est-ce une forme alternative pour apprendre le cinéma ou une nécessité ? Mais y a-t-il tellement de manière de l'apprendre ? Y-aurait-il une forme d'ontologie de la pédagogie du cinéma que l'on pourrait extraire de toutes ces situations ?

Du terrain de recherche basé sur quinze ans d'ateliers d'éducation artistique au cinéma dans les cités du Sud de la France<sup>1</sup>, à l'enseignement universitaire<sup>2</sup>, en passant par la création, la pédagogie du cinéma est ici questionnée au prisme de sa pratique, du « faire » en tant que moteur artistique. Ainsi, après avoir comparé les pratiques pédagogiques en situation d'ateliers ou à l'université qui justifient toutes les deux de la nécessité d'une expérience pratique, la place du corps et ce que cela fait émerger en termes de création pour créer un film mènera ensuite à tenter de mesurer les différents processus de collaborations que cela suscite chez les participants, qu'ils soient habitants d'une cité ou étudiants.

## 1. Les situations pédagogiques d'ateliers ou à l'université

*Il est urgent de réintroduire la possibilité pour chacun de s'approprier ses expériences d'images avec ses propres moyens. Pour cela, l'éducation aux médias doit créer des espaces d'échanges verbal autour des images, mais aussi des espaces où les enfants sont invités à créer leurs propres images, à les transformer et à les manipuler, et enfin des espaces où ils peuvent être sollicités pour les mettre en scène en groupe de manière ludique et créative (Tisseron, 2002 : 140).*

*Cette proposition correspond au travail d'ateliers menés avec des jeunes des cités durant une quinzaine d'années. Un regard critique apparaît à la suite de leurs échanges, et des repères et des symboles sont définis à cette occasion afin de pouvoir s'appuyer dessus pour réaliser un film. Ces jeunes donnent ainsi du sens à leur action et à leur situation (Cyrulnik, 2008 : 167).*

Cette forme d'expérimentation peut-elle s'appréhender dans les universités ? Si le matériel a tendance à se démocratiser avec le numérique, ces images du quotidien sont une référence mais il n'est pas évident de le proposer à des étudiants dans le cadre de leur formation<sup>3</sup>. Et si cette expérience est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour en faire un métier. Des moyens financiers sont donc nécessaires pour avoir du matériel qui permet d'expérimenter le cinéma, mais aussi qui correspondent à leurs futurs outils techniques sur un tournage ou en post-production. De plus, la rencontre avec des professionnels en tant qu'intervenants est un moteur d'apprentissage très stimulant qui permet d'aller toujours plus loin. De l'esprit critique revendiqué comme une priorité à tout processus d'apprentissage des images, nous en venons à des nécessités techniques, économiques et humaines.

### 1.1. L'acquisition de connaissances à l'université

Dans un cadre universitaire, le cinéma est souvent transmis en tant que connaissance. Les élèves qui se rendent à l'université sont en âge ou en capacité d'acquérir des connaissances qui leur sont directement transmises, souvent de manière frontale, dans un dispositif de face-à-face entre le maître et les élèves. L'émotion suscitée par cet art est sans doute considérée comme un acquis pour les étudiants dans la mesure où ils ont fait cette expérience de spectateur en premier lieu avant de s'inscrire à l'université. Ne doit-on pas se rappeler que ce sont ces picotements, larmes, ou fous rires dans une salle qui font que des étudiants s'inscrivent dans une formation cinéma ensuite ? Ne risque-t-elle pas d'être dénaturée s'il ne s'agit que de la transmission d'une connaissance ?

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

Alain Bergala propose donc son enseignement comme des « *bases d'une analyse du film qui serait centrée sur l'acte de création* » (2006 : 21). Déjà, cette recherche de création à percevoir suggère l'analyse d'un processus de l'artiste par les étudiants. Décrypter aiderait à mieux cerner un œuvre, et la découverte du surgissement d'une idée créative participerait de sa compréhension. Dans cette logique, une approche phénoménologique des œuvres devient primordiale et le langage cinématographique se pose comme un « *plus* » pour lire une œuvre.

L'acte de création est ici mis en avant comme porteur et moteur pour la construction de l'étudiant. La question est alors : comment envisager la pédagogie pour un acte de création ? Comment « *apprendre à devenir un spectateur qui éprouve les émotions de la création elle-même* » (Bergala, 2006 : 34) ? En cela l'éducation artistique est porteuse. Un des atouts des situations d'ateliers consiste à proposer une expérience qui rendrait sensible l'appréhension des images consommées si facilement au quotidien. En quoi la force de l'expérience d'un atelier de pratique artistique serait à envier par les universitaires ? L'apport de l'un vers l'autre est à approfondir pour mieux cerner les enjeux de l'éducation au cinéma.

## **1.2. L'apprentissage cinématographique et civique des ateliers**

Ce qui se joue dans chaque situation d'atelier pose de nombreux points communs tout en s'adaptant constamment à la réalité de la situation sur le terrain. Ce sont eux qui vont nous permettre de définir des enjeux, des usages, ou surtout des situations à analyser pour mieux cerner ce qui entre en jeu.

L'expérience est un moteur essentiel pour que de jeunes participants à des ateliers soient sensibilisés à cet art en même temps qu'à un regard critique vis-à-vis

des images consommées (Cyrułnik, 2016). Cette dimension citoyenne est une revendication importante qui favorise la mise en œuvre de ces ateliers.

Le dispositif d'atelier oblige les jeunes à considérer leur *capital médiatique*<sup>4</sup>, et à l'associer à cette nouvelle approche. Dans leurs échanges, ils doivent formuler leurs références, mais aussi exprimer leurs envies, et ainsi définir un parti pris pour donner naissance à leur film. Ces discussions favorisent un esprit critique qui participera à l'énonciation de ce point de vue. Cet apprentissage du cinéma oblige à une affirmation identitaire, qu'elle soit communautaire (ils travaillent en groupe) ou individuelle (liée à l'introspection d'un travail artistique). Cette situation est ce que Louis Porcher (2006 : 47 - 80 - 90) réclame pour une formation aux médias (Cyrułnik, 2008 : 217).

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

## 2. Expérimenter pour apprendre le cinéma

Les sensibilisations au cinéma peuvent se décliner d'un atelier programmation pour échanger sur des films, par l'utilisation d'objets du pré-cinéma, ou en prenant en main une caméra pour réaliser un film (Cyrułnik, 2016 : 60 - 93). Dans un cadre universitaire comme au département Satis (Sciences, Arts, et Techniques de l'Image et du Son) d'Aix-Marseille Université, la méthode s'articule plutôt du cours magistral à leur mise en pratique dans le cadre de réalisations.

Alain Kerlan (2012) explique que l'expérience artistique est le fondement d'une éducation à l'art. L'expérience par le corps en situation de création aide à acquérir un savoir. John Dewey revendique « l'art comme expérience » (1934) : « *L'émotion primaire de la part du postulant peut être au départ de l'espoir ou bien du désespoir, et, à la fin, de l'allégresse ou bien de la déception. Ces émotions donnent une unité*

à l'expérience » (Dewey, 1934 : 93). Chaque coup de pinceau donne au peintre (comme au réalisateur en herbe, ou à l'acteur face à la caméra) l'occasion d'y mettre un sens et d'appréhender la réception de son œuvre (ou de soi). Le créateur exerce sa pensée, devient exigeant, et construit une représentation, soi et son environnement en même temps. Il met en relation (Dewey, 1934 : 97). En situation d'atelier, les habitants des cités s'exposent de cette manière avec la caméra. Ils se mettent dans une forme d'auto-mise en scène face à la caméra quand ils viennent témoigner, ou s'affirment véritablement quand ils envisagent la réalisation d'un film. Tout cela se construit sur la base des interactions entre les protagonistes du film et de l'atelier, tout en affirmant une part de création. La dimension artistique se réfère à l'acte de production, celle d'esthétique à l'acte de perception et de plaisir (Dewey, 1934 : 98). Dans le cadre des ateliers cela veut dire que l'émotion du début, associée à des interactions avec les autres participants, offre une base pour penser à la construction d'un film. Elle propose un appui pour composer un récit, l'articulation d'une pensée (Paillé, Mucchielli, 2005), la structuration d'un film. Dans le cas de l'expérience artistique, c'est bien l'action qui importe parce qu'elle suscite une expérience. La force de l'expérience vécue dans les situations d'atelier doit pouvoir être appréhendée aussi à l'université parce qu'elle permet de toucher du doigt ce qu'est la création. Ces situations pratiques sont nécessaires et porteuses pour tous. Les étudiants doivent pouvoir l'expérimenter à leur tour, même si au fil des ans des exigences professionnelles s'affirment.

« *L'art comme expérience* » relie l'homme à son environnement, à son monde. L'expérience esthétique permet d'acquérir un certain savoir qui aide à mieux appréhender le monde (Cyrulnik, 2016 : 33). Elle propose ainsi une méthode dans la mesure où c'est le processus même qui est interrogé. L'action qu'elle offre permet d'analyser les méthodes de production d'une œuvre.

### **3. La place du corps entrant en action pour la création**

Que ce soit en se projetant comme étant sur un plateau de tournage pour les étudiants ou en observant le regard des autres pour les jeunes des cités, la question sous-jacente réside dans le fait de trouver sa place. Les corps, et avec eux le rapport plus ou moins intime qui se tisse à travers les interactions, cherchent à se positionner les uns par rapport aux autres. Le « faire », et le passage à l'acte pour créer un film, implique des éléments concrets à prendre en compte pour filmer : les corps et la caméra.

### 3.1. Une approche médiologique

Ainsi une méthode s'affirme en faisant interagir l'ensemble des protagonistes d'un film afin de construire une nouvelle représentation d'un territoire qui soit au plus près de la vie au quotidien de ses habitants dans le cadre des ateliers dans les cités (Cyrulnik, 2018 : 4-6) grâce à la présence de la caméra. Parce que cet objet est là, les personnes vont en discuter et entrer dans une forme de médiologie (Debray, 1994 ; Bougnoux, 1998). Grâce à lui, un territoire se découvre à partir du discours fait par le réalisateur, les habitants et les spectateurs (Cyrulnik, 2017 : 126).

Par le biais de la médiologie, le lien entre l'action et le récit s'approfondit. Ce rapport entre un langage et un objet ne veut pas opposer technique et culture, mais cherche à lier les idéologies et croyances aux innovations techniques et scientifiques qui se révèlent finalement dans nos comportements et notre culture. « Dans médiologie, "médio" ne dit pas "média" ni "médium" mais "médiations", soit l'ensemble dynamique des procédures et corps intermédiaires qui s'interposent entre une production de signes et une production d'événements » (Debray, 1994 : 29). Daniel Bougnoux insiste sur le fait que cette approche médiologique intervient « sur ces milieux, indissociablement sociaux et techniques, qui façonnent et recyclent nos représentations symboliques, et nous permettent de tenir ensemble » (1998 : 67). Traiter de la mise en récit d'un terrain, que ce soient les cités ou à l'université, doit donc laisser une grande place aux représentations symboliques, qui elles-mêmes participent à l'affirmation d'un lien fédérateur pour les participants (Cyrulnik, Meyer, 2015 : 8).

La caméra s'offre comme un support de mise en relation. L'outil audiovisuel est stimulateur et générateur de situations de communications particulières. Travailler sur les images et les sons oblige à communiquer. C'est à travers le prisme de la caméra que l'on voit une réalité, et que l'on peut la donner à voir. Cette réflexion qui s'appuie principalement sur les situations d'ateliers dans les cités résonne tout à fait à l'université dans la mesure où les étudiants apprennent aussi à interagir entre eux afin de créer un film, expérimentant ainsi les démarches des professionnels (Cyrulnik, 2021). Ce rapport à l'autre en toutes circonstances, avec les habitants ou au sein d'une équipe, oblige à se penser individuellement au sein d'une collectivité (Cyrulnik, 2019 : 17).

### 3.2. Passer de l'intime à l'universel

Philippe Meirieu (2003) en science de l'éducation, Denis Guénoun (2006) en littérature comparée, ou Pierre-Michel Menger (2002) en sociologie, définissent

à peu près de la même manière le fait d'être artiste quand ils expliquent que cela consiste à rendre quelque chose d'intime perceptible de manière universelle. Cette articulation entre l'intime et l'universel semble donc faire partie de toute démarche artistique, quelle que soit la discipline qui l'analyse. Quelque chose d'intime résonne pour les autres. Cela questionne d'emblée la place du corps par rapport aux autres : la place des propos tenus bien sûr, mais aussi une gestion de l'espace particulière (E.T.Hall, 1976) et les comportements.

Le rapport au public est présent dès que l'on choisit de poser sa caméra quelque part. La place des corps raconte une situation et le spectateur en est plus ou moins troublé. C'est aussi l'expérience dans son propre corps que celui-ci va faire qui doit être analysée. Faire une expérience (commune) par l'art (Dewey, 1934) est une force du cinéma qui va nous aider à mieux appréhender une situation (Cyrulnik, 2019 : 18 - 19).

#### **4. Les différents niveaux collaborations pour créer**

La place de l'auteur et l'investissement de son équipe ou de son entourage se pose aussi dès qu'il y a une caméra. De la simple participation, à la co-crédation en passant par la collaboration, différents niveaux d'interactions entrent en jeu. Ils témoignent des pratiques mise en œuvre pour créer un film. L'apprentissage du cinéma passe donc par différents registres d'échanges pour créer, reliant ainsi la communication à l'art (Cyrulnik, 2018).

Les ateliers de pratique artistique au cinéma permettent d'expérimenter le cinéma. La co-crédation y est favorisée en veillant à ce que ce soient les participants qui interagissent le plus possible entre eux pour inventer leur film. Dans le cadre des dix premières années d'ateliers à la cité Berthe de La Seyne-sur-mer, j'ai accompagné cet acte de création en le stimulant constamment, tout en me mettant en retrait en tant qu'artiste, afin que les participants en deviennent les auteurs à part entière. De la pratique intuitive à l'analyse comprise, les films prennent corps dès le tournage en anticipant le montage dans la mesure où l'on pense déjà à la construction du film (Paillé, Mucchielli, 2005). Ces situations d'ateliers engagent les participants, ensemble, dans la co-construction de leur film. Ils partageaient ces moments de création à armes égales. Ils s'affirmaient ainsi à la fois individuellement, les uns par rapport aux autres, et collectivement puisqu'ils inventaient ce qu'ils voulaient raconter et filmer ensemble. Ils étaient ainsi dans un processus de co-crédation, ensemble. Mais la place de l'artiste-intervenant dans ce genre de situation est toujours à préciser dans cette démarche parce qu'il arrive que le réalisateur qui accompagne prenne un peu trop de place en tant qu'auteur.

Si la collaboration est toujours indispensable dans une situation pédagogique, la place du porteur de l'atelier ou du cours est à relativiser quand il s'agit de réaliser un film. C'est l'échange entre les participants qui importe pour expérimenter la création, aussi bien en situation d'atelier qu'à l'université.

Et c'est cette situation qui permet aussi de s'affirmer les uns par rapport aux autres, convoquant ainsi une dimension politique dans la mesure où elle favorise le fait que le participant trouve sa place dans la cité. Le fait d'expérimenter la création, dans les cités comme à l'université, engage à la fois politiquement et d'un point de vue plus existentiel.

## Conclusion

Il semble que le fait d'entrer en action, de « faire », d'expérimenter, soit un moteur essentiel pour découvrir le cinéma. En testant des processus de création pour réaliser un film, différents niveaux de représentations se mettent en place : que ce soient des représentations filmiques d'un film d'atelier ou d'une fiction inventée par des étudiants, territoriales quand les films permettent une meilleure appréhension des cités notamment, sociales quand on comprend mieux la vie ou les préoccupations à travers les narrations composées, individuelles aussi quand les participants se mettent en jeu. Tous ces niveaux de représentations se nuancent grâce à ces expériences qui suscitent elles-mêmes des processus de transformations chez les protagonistes.

Ainsi, quelques soient les formations au cinéma, ce n'est pas seulement à cet art que la pédagogie s'attache, c'est à la vie en général et à sa place dans la société. Josef Beuys, quand il était professeur de sculpture à Düsseldorf, revendiquait le dialogue avec les étudiants comme une priorité pédagogique, et touchait ainsi aux principes de l'organisation de l'Académie. « Que l'une de mes élèves soit capable ensuite de mieux éduquer ses enfants, voilà qui est pour moi bien plus important que d'avoir formé une grande artiste ! ». « C'est donc la figure du maître de vérité, guide éthique plus que modèle esthétique ou professionnel savant, qu'incarne Josef Beuys, en faisant de sa propre image le garant même de l'authenticité de sa capacité de transmission » (Rinuy, 2010 : 234).

Il est très important, une fois que l'expérience est valorisée comme mode d'apprentissage du cinéma, de préciser que c'est toujours la réflexion ou l'articulation d'une pensée qui fait le film, encore plus quand on veut en faire un métier. Cela revient à formuler que pour pouvoir pratiquer les métiers du cinéma, c'est un véritable atout que de réfléchir à son sujet et de tenter de mesurer comment s'y adapter au mieux techniquement. Toutes ces réflexions pour vanter l'importance

de la pratique pour découvrir le cinéma ne sauraient être complètes si elles n'étaient problématisées et questionnées de plusieurs manières en tant que pensée. C'est ce qui fait qu'un véritable film existera. Pratique et théorie se nourrissent l'une l'autre. Dans une logique de formation pour devenir un futur professionnel du cinéma, l'acquisition de références filmiques et théoriques sur lesquelles s'appuyer va aider le réalisateur, ou n'importe quelle personne qui s'investit dans la création (ce qui est le but de ceux qui travaillent dans le cinéma, y compris les techniciens), est un atout pour créer et pour fédérer son équipe. En effet, l'échange à partir des films vus ensemble, que ce soit un mouvement de caméra adaptée à une situation dramatique dans un film ou l'association entre une image et un son pour tel autre, va mobiliser l'ensemble de l'équipe pour essayer d'aller le plus loin possible dans la création d'un film. Cet idéal est un moteur qui motive sans nul doute les étudiants qui s'inscrivent dans des écoles de cinéma. À ce titre, si les ateliers sont une porte ouverte pour s'investir et s'engager dans la vie en tant que citoyen, les universités qui articulent des enseignements pratiques et théoriques ensemble semblent être une bonne formule pour la création de films. Ce plaidoyer pour la pratique du cinéma dans les universités et aussi une revendication pour que des écoles universitaires qui valorisent aussi la théorie soient favorisées le plus possible. C'est une force dont il ne faudrait pas rougir face à d'autres écoles mieux dotées financièrement et en personnel administratif. La diversité est à favoriser en toutes circonstances, y compris pour ce qui concerne la pédagogie du cinéma !

Finalement quand on parle de pédagogie, c'est l'affirmation de l'apprenant qui importe. Le « faire » aide à s'investir, à s'engager. Le but et la méthode d'entrer en action, en tant que citoyen comme en tant que futur professionnel du cinéma, aident à apprendre, par le corps et l'esprit : cela devient un « savoir vivant » diraient Isabelle Stengers et Philippe Meirieu (2007), celui qui est basé sur l'appréhension de toute connaissance comme étant rattachée à la vie quotidienne et la pratique de celui qui est en train d'apprendre. C'est dans cette logique que la caméra peut aider les jeunes des cités comme les étudiants à porter un regard sur leur situation ou tout simplement sur le monde, de manière *vivante* !

### Bibliographie

- Agamben, G. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Rivages poches, petite bibliothèque. Paris : Payot.
- Bellour, R. 2009. *Le corps de cinéma, hypnoses, émotions, animalités*. Coll. Trafic. Paris : Ed. POL.
- Bergala, A. 2006. *L'hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : petite bibliothèque des cahiers du cinéma.
- Bougnoux, D., 1998. *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : Ed. La Découverte, 2001.

Cyrulnik, N. 2008. *Représenter le monde pour agir avec lui, la méthode du documentaire de création*. Thèse sous la direction de Philippe Dumas et Franck Renucci. Université de Toulon-Var. Laboratoire I3M, soutenue le 22 novembre 2008.

Cyrulnik, N., Meyer V. 2015. « Des territoires et des récits : milieux, médias et médiations ». In : La mise en récit des territoires méditerranéens : langages et objets. Coordonné par Natacha Cyrulnik et Vincent Meyer. - *Synergies monde méditerranée*, Revue du Gerflint, n° 5.

Cyrulnik, N. 2016. *Qu'est-ce que l'éducation artistique au cinéma ?* Montpellier : Ed. Entretemps, Coll. Horizons de cinéma.

Cyrulnik, N. 2017. Le partage du sensible et l'engagement citoyen dans l'éducation artistique au cinéma. In : *Que peut encore le cinéma ? Les trésors cachés de l'action culturelle cinématographique*. Coordonné par William Benedetto. Marseille : pôle régional d'éducation artistique au cinéma et à l'audiovisuel de la région Paca, L'Alhambra Cinémarseille.

Cyrulnik, N. 2018. « Espaces publics et processus de créations partagés par le biais du documentaire ». In : *Œuvrer à plusieurs : enjeux d'aujourd'hui*. Lille : Revue Déméter.

Cyrulnik, N. 2019. "The politics of the body or shared intimacy in documentary cinema" . In: Madeira, Portugal : Revista internacional de arte e antropologia de imagens «Cinema & Território» n°4.

Cyrulnik, N. (dir.). 2021. Les interactions des métiers du cinéma, communiquer pour créer un film ». Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, coll. 1...

Debray, R. 1994. *Manifestes médiologiques*. Paris : Gallimard.

Dewey, J. 1934. *L'art comme expérience*. Paris : Folio essais, Gallimard (2005).

Guenoun, D. 2006. *Le théâtre est-il nécessaire ?* Paris : Penser le théâtre, Circé.

Hall, E. T. 1976. *Au-delà de la culture*. Paris : Ed. Le Seuil, trad. de l'américain par Marie-Hélène Hatchuel.

Kerlan, A. 2012. Conférence « L'image photographique comme expérience esthétique » organisée par l'association les ateliers de l'image à Marseille dans le cadre des rencontres photographiques - Diagonales le 16/03/12 aux Archives Départementales des Bouches-du-Rhône.

Menger, P. M. 2002. *Portrait de l'artiste en travailleur - Métamorphoses du capitalisme*. Paris : Ed. Le Seuil.

Meirieu, P. 2003. Libre parole, réalisé par Jean-Pierre Daniel, DVD-Carnet de route de l'Alhambra Cinémarseille.

Merieu, P., Stengers I. [consulté le 26 juin 2022], <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>.

Porcher, L. 2006. *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Ed. Vuibert/INA.

Paillé, P., Mucchielli. A. 2005. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Ranciere J. 2008. *Le spectateur émancipé*. Paris : La fabrique éditions

Rinuy P.-L. 2010. Brèves considérations sur l'enseignement de la sculpture moderne. In : *L'éducation artistique en France, du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles XVIIIe-XIXe siècles*, sous la dir. de D. Poulot, J.-M. Pire, Bonnet, A. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tisseron S., 2002. *Enfants sous influence - Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Paris : A. Colin.

Winnicot, D.W. 1975. *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

## Notes

1. Plus d'informations sur les ateliers menés par Natacha Cyrulnik sur : <http://www.lacompagniedesembruns.com/index.php/sensibilisation-2>
2. Voir <http://www.lacompagniedesembruns.com/index.php/natacha-cyrulnik/recherche>
3. Alors que l'utilisation des téléphones mobiles se fait de plus en plus en situation d'atelier, impliquant alors d'autres enjeux (Cyrulnik, 2016).
4. Défini par Louis Porcher (2006 : 78-79), et qui rappelle les expressions de Pierre Bourdieu (1979).