



HAL
open science

**La part corporelle dans la perception de l'image
audiovisuelle. D'être traversé par l'image à traverser les
images : influences de la question du corps en didactique
des images**
Stéphane Popu

► **To cite this version:**

Stéphane Popu. La part corporelle dans la perception de l'image audiovisuelle. D'être traversé par l'image à traverser les images : influences de la question du corps en didactique des images. Art et histoire de l'art. 2019. dumas-03844289

HAL Id: dumas-03844289

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03844289>

Submitted on 8 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

Mention : Cinéma et audiovisuel

Spécialité : « Didactique de l'image : production d'outils pédagogiques, art de la transmission »

Mémoire final de master 2

Stéphane POPU

La part corporelle dans la perception de l'image audiovisuelle

D'être traversé par l'image à traverser les images :
influences de la question du corps en didactique des
images

sous la direction de Perrine Boutin et Philippe Dubois

soutenu à la session de septembre 2019



Remerciements

J'exprime ma gratitude envers ceux et celles qui, par leur soutien et écoute, m'ont permis de mener cette recherche à bien.

Parmi eux, je remercie tout particulièrement mes directeurs de recherche. Philippe Dubois dont l'exigence m'a encouragé et formé en tant que chercheur. Perrine Boutin dont la bienveillance et les conseils m'auront accompagné et soutenu sur le dur et passionnant chemin de l'écriture.

Je remercie infiniment mon tuteur de stage, Xavier Grizon, pour le soutien enthousiaste et la confiance dont il a témoigné l'égard de mon travail. Cela m'aura permis de ne pas me perdre, et de conserver l'objectif qui m'a fait aborder cette reprise d'études.

Mes pensées reconnaissantes se portent également envers l'équipe pédagogique du master didactique de l'image et en particulier à Barbara Laborde et Yann Goupil dont l'écoute et la parole m'auront aidé à dépasser les doutes qui m'assaillaient au début de cette recherche.

Il me faut aussi remercier vivement les chercheurs qui ont trouvé le temps de dialoguer avec moi autour de ma démarche. Ma reconnaissance s'adresse en particulier à Alain Berthoz, Jean Marc Leveratto et Ruggero Eugeni qui, malgré leurs agendas respectifs, ont trouvé le temps de me lire et d'apporter leurs précieux points de vue. Je remercie également Laurent Jullier, Antonio Somaini et Pierre Marie d'avoir pris le temps de m'aider sur des points précis de ma recherche.

Merci enfin à mes proches de m'avoir soutenu dans les prémises de ma reprise d'études, et tout au long de cette année dominée par cet objet quelque peu envahissant !

Sommaire

Partie 1 : Expérience filmique et corporéité.	8
I / La place du corps dans la notion de spectateur	9
II/ Le corps de la recherche	23
III / les nouveaux paradigmes incarnés de l'expérience humaine : essai de constitution d'une phénoménologie du spectateur à la troisième personne	31
IV/ L'image comme environnement : la perception filmique	51
Conclusion de la première partie	60
Partie 2 : Images traversantes et traversées de l'image	61
I/ La liaison des corps au film	63
II/ Le film et le rôle du corps dans l'émergence des émotions et des sentiments	66
III/ L'image traversée : Passages de miroirs, changement de mondes, rites de passage	93
Conclusion de la seconde partie	140
Partie 3 : Image traversantes, images traversées, des passeurs aux passages	140
I / Quelle formation pour quel regard ?	141
II/ Le postulat du geste imageant comme clé opérative d'une éducation au regard	147
III/ Les corps du mémoire et les corps de la pédagogie	153
IV/ Les composantes d'une pédagogie du geste	160
Conclusion de la troisième partie	166
Partie 4 : Rapport d'expérience : éducation à l'image et curriculum scolaire.	168
I/ État des lieux de l'éducation à l'image institutionnelle	182
II/ Promouvoir l'agentivité des pratiques : formation des enseignants et conception d'un outil de positionnement à leur endroit.	192
III/ Perspectives et pistes ouvertes par l'expérience et les analyses effectuées au sein de l'association	199
Conclusions du rapport d'expérience	204
Conclusions du mémoire	206

Introduction

Le projet de cette étude émane d'une observation personnelle : face à une représentation photographique ou audiovisuelle, du fait de ma pratique de l'image, j'ai accès à une conscience de la position du corps de l'opérateur face au sujet. L'expérience mainte fois répétée de la prise de vue m'offre un appui « incorporé » pour analyser les intentions de l'auteur en décelant dans ce que je vois mon expérience vécue du « faire ».

Pour peu que l'on y prête attention, cette liaison du corps à l'œuvre apparaît de manière substantielle lorsque le lieu de création est le même que celui de monstration, et que sa configuration joue sur la forme de l'artefact. C'est le cas en particulier avec les dessins rupestres. Le caractère immersif d'une grotte ornée invite à une attention particulière¹. La topologie du lieu a en général peu changé depuis la création. Ces aspects font qu'il est possible de percevoir l'interaction du corps avec l'environnement à travers l'image qui en est issue, et d'en tirer une expérience esthétique spécifique : un léger vertige de se savoir là, observant, maintenant, et dans le même temps dans la sensation d'un geste produit il y a plusieurs dizaines de millénaires.

Cette accès à l'image par le corps est, je le crois, le fondement du regard critique sur lequel j'ai forgé ma relation aux représentations en général, et celles issues des procédés optiques (photographie, cinéma, et vidéo) en particulier. Cette conscience du corps-actant n'est pas de prime-abord un schéma perceptif incorporé, il doit faire l'objet d'un apprentissage. Lorsque je suis des étudiants de B.T.S en photographie, lors des premiers cours, leur positionnement face au sujet n'est pas un acte réfléchi. Les novices prennent la photo debout, quelle que soit la position et la posture du modèle, tandis que ceux ayant déjà une pratique se placent en fonction de leur sujet. Lorsque le point de vue et l'intention ne sont pas encore mis en relation dans l'acte, comment pourraient-ils l'être dans la perception d'une image ?

Il est de l'expérience de chacun qu'en regardant un film comportant, par exemple, des scènes

1 Katz, Stéphanie, « Dans l'écran, face à l'image », Cahier Louis-Lumière, vol. 2, no 1, 2004, p. 22-35.

d'action ou de suspense, nous soyons traversés par des réponses physiologiques vis-à-vis de ce qui se produit à l'écran. C'est un aspect de l'expérience spectatorielle qui jusqu'ici n'a fait l'objet que de peu de recherches universitaires mais qui tend à se développer en vertu de l'appui expérimental qu'offrent les sciences s'intéressant à la cognition. Comment définir cette part du corporel dans la perception d'une image? De quelle manière des processus charnels contribuent-ils à notre expérience d'un environnement médiatique? Comment les représentations, le son, l'agencement temporel et séquentiel du film induisent-ils une corporéité? Comment qualifier et expliquer ce sentiment d'être, tant psychiquement que somatiquement, *traversé* par les images ? Ces interrogations amènent un pendant dans leur processus de production : par quelles voies l'acte imageant donne corps au créateur, et intervient dans les processus de perception du spectateur ?

Si « c'est en prêtant son corps au monde que le peintre change le monde en peinture »², comment l'acte de création prend-il forme dans l'image si ce n'est par ce corps ? Un corps premier : « tout ce que je vois est par principe à ma portée, au moins à la portée de mon regard, relevé sur la carte du « je peux » »³. L'orientation phénoménologique de l'étude constitue notre point d'entrée pour introduire cette question du corps dans l'expérience filmique. La première partie s'attachera à conforter cette position philosophique à l'appui d'un arrière-plan scientifique et naturaliste. Cet ensemble formera l'approche employée pour mettre en place l'épistémologie sur laquelle reposera l'analyse des problématiques abordées.

Ceci nous amènera à détailler ce qui permet d'appréhender les processus en œuvre au niveau cognitif dans la perception visuelle d'un spectateur. Au travers de ce que les sciences expérimentales ont mis à jour depuis deux décennies se dégage un terrain où semblent converser couramment phénoménologie et sciences cognitives. En passant en revue certains points saillants de notre cognition, nous verrons que les théories remettent largement en cause le chiasme entre le corps et l'esprit qui forme le principal obstacle à cette approche. Le prisme d'une cognition incarnée, appelle une vision renouvelée dont les études filmiques se font l'écho depuis quelques années. Nous nous appuierons sur cela pour constituer l'assise théorique des opérations qui forment l'expérience immédiate de l'image. Entendons ici sa perception plutôt que sa réception.

Ces questions traitées nous permettront de constituer une grille de lecture dont la mise en œuvre sera éprouvée dans la seconde partie. Au travers des questions de la transmission de

2 Merleau-Ponty, Maurice, *L'œil et l'esprit*, Paris : Gallimard, 1989, p. 16.

3 Idem p.17.

l'idée de vertige par le biais du film, nous passerons en revue les moyens dont le cinéaste dispose pour matérialiser chez le spectateur les différents degrés allant de son évocation à son expérience. Cette question d'une expérience incarnée du film sera plus spécifiquement traitée ensuite en nous intéressant aux passages matérialisés par le film et dans le film. Nous verrons alors en quelle mesure notre question de départ des traversées entre films et spectateurs sera rejointe par celle des représentations des traversées comme motif filmique.

Ce parcours aboutira à aborder une troisième partie traitant de la didactique et qui forme la question centrale en même temps que le motif de cette recherche. Quels liens peut-on tisser entre ces processus en jeu chez le spectateur et l'implication corporelle dans l'apprentissage ? En quelle mesure cette pensée rejoint des stratégies didactiques dans l'éducation et à celle du regard en particulier ? Enfin comment, dans cette perspective s'approprier et mettre en œuvre une pédagogie qui s'appuie sur cet aspect de notre relation aux images ?

L'expertise du créateur d'image lui permet de voir dans l'image - l'image qui vient, et l'image advenue - la perspective du *je peux faire* en même temps que le *je peux* qui s'inscrit dans la représentation. La pratique picturale offre ainsi un accès aux images qui, selon l'angle, s'accompagne de cette conscience corporelle de leurs conditions de création. En ce qui concerne la photographie et l'audiovisuel, cette prise de conscience de la dialectique entre corps du créateur et corps de l'image s'inscrit dans la contre-forme de la représentation et ne se laisse pas percevoir comme peut le faire la peinture. La troisième partie de cette étude sera donc consacrée à cette question : en quelle mesure le corps convoqué dans les processus d'apprentissages en didactique de l'image peut s'avérer être un appui important lors de la rencontre avec une œuvre visuelle ou audiovisuelle et des questionnements qui s'ensuivent ? Nous y envisagerons les points de blocages qui peuvent apparaître dans le *curriculum* institutionnel, et les relais que peuvent représenter son utilisation dans les pédagogies alternatives. Enfin je tenterai d'élaborer à partir de cette analyse les bases d'une écologie didactique par la mise en dialogue des pratiques analytiques, créatives et somatiques.

Pour terminer, la quatrième partie s'attachera à mettre en relation les réflexions que cette étude aura ouvert avec l'expérience professionnelle offerte par le stage effectué pour ce master. La continuité entre mon sujet et l'analyse des pratiques professionnelles m'a incité à inclure le rapport d'expérience dans ce mémoire. En effet, ce qui affleure des observations produites par l'analyse statistique des pratiques enseignantes dans les dispositifs scolaires d'éducation à l'image résonne avec les questions théoriques et pédagogiques développées ici.

Plus important encore : elles y trouvent un répondant opérationnel.

Par les mouvements de *traverser* et d'être *traversé.e.s* par l'image, la question de l'expérience corporelle semble être un des vecteurs essentiels d'une intelligence de l'objet audiovisuel. L'objet de cette recherche est donc de donner forme et ouvertures à une approche s'appuyant sur ce postulat, d'évaluer ce que ces rôles des corps dans l'image ont en partage, et en quelle mesure cette réflexion peut donner lieu à une pédagogie.

Partie 1 : Expérience filmique et corporéité.

« Moi qui vois, j'ai ma profondeur aussi, étant adossé à ce même visible que je vois et qui se referme derrière moi, je le sais bien. L'épaisseur du corps, loin de rivaliser avec celle du monde, est au contraire le seul moyen que j'ai d'aller au cœur des choses, en me faisant monde et en les faisant chair »⁴

Les actes moteurs qui peuvent advenir lors du visionnage d'un film ont été longtemps considérés comme très secondaires dans la réception d'un film. Le corps du spectateur est vu comme immobile voire inerte. Cette première partie vise à bâtir un cadre épistémologique, qui, s'il reconnaît la posture statique de ce corps face au spectacle cinématographique, ne le considère pas comme inactif. Plus loin même, en plus d'être active, cette corporéité du spectateur pourrait être fondatrice de la construction du sens.

Les rôles des corps au cinéma interviennent plusieurs à niveaux de lecture qui n'ont pas été explorés de manière égale. Cette recherche omet très volontairement de traiter la question du corps des personnages au profit de celui du spectateur et de ses interactions avec le dispositif cinématographique et filmique.

À un premier niveau que l'on peut définir comme matérialiste, l'idée de corps est universelle - nous composons tous au travers de lui dans notre expérience quotidienne - et polysémique. La considération qu'on lui voue dépend grandement de l'usage qui en est fait et de l'expérience qui en est acquise au quotidien. Cela nous amène à un second niveau, phénoménologique, liant au corps matériel celui des processus qui s'y produisent et de ce que

4 Merleau-Ponty, Maurice, *Le visible et l'invisible: suivi de Notes de travail*, Paris : Gallimard, 2016, p. 176.

nous en percevons. Aux limites de notre champ de recherche, il y a enfin le niveau symbolique ou métaphorique investi par la culture. L'analyse sera essentiellement portée sur le second niveau, mais chacun est interdépendant et traiter de l'un implique une mise en perspective vis-à-vis des autres.

Aborder la question du corps expose à la polysémie de ses usages et forme un obstacle épistémologique notamment en ce qui concerne le dualisme qui l'accompagne encore aujourd'hui. À la décharge de la psychologie populaire, considérer une différence de substance entre les choses du corps et celle de l'esprit relève de l'expérience empirique. Qu'il s'agisse de l'expérience vécue, ou des théories qui ont pu être émises au cours des âges, notre environnement linguistique et culturel est pour le moins teinté par cette relation⁵. Les théories que j'exposerai se passent complètement voire s'opposent explicitement à toutes formes de dualismes et nécessitent de traiter cette question afin de s'en émanciper. Partant, je m'emploierai à fournir une modélisation dialogique d'un spectateur face à un film par une étude des processus régissant nos moyens d'évolutions dans un environnement donné (social ou physique). La position assumée ici est que ces processus, bien qu'en grande partie préconscients, occupent une part considérable dans l'élaboration de la réception.

I / La place du corps dans les théories du spectateur

1 Réception et influence, effets et opération : positionnement de la recherche

L'idée de réception d'une œuvre est liée principalement à un corrélat qui prend pour mesure l'influence que peut produire celle-ci sur la conduite du spectateur. C'est l'approche presque exclusivement dominante lorsque l'on consulte la littérature consacrée à la relation entre film et spectateur. Baser un positionnement axé sur la question des processus engendre une assise qui se démarque nettement de la question de l'influence, tout en recouvrant certaines problématiques. Afin de faire émerger les spécificités de l'approche adoptée, je propose à présent de mettre en perspective les questions liées à l'influence.

L'influence du cinéma sur un individu est un enjeu qui intéressa cinéastes et psychologues très vite après que le montage eut succédé aux *vues* des premiers temps du cinématographe.

⁵ Damasio, Antonio R, Spinoza avait raison: joie et tristesse, le cerveau des émotions, Paris : O. Jacob, 2014, p. 198-199.

Aux Etats-Unis, en 1916, Le psychologue Hugo Münsterberg s'inquiétait de l'influence que les « films de criminels »⁶ pourraient avoir les films sur la moralité de la jeunesse américaine. En France, à la même période, mandaté par Charles Pathé dans l'optique d'améliorer les productions cinématographiques françaises⁷, le psycho-physiologiste Edouard Toulouse affirmait : « que la plupart des problèmes que pose le cinéma sont abordables par l'étude scientifique. Or, ces problèmes intéressent au plus haut point l'enseignement, l'éducation sociale et la formation morale du peuple »⁸.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, sous l'impulsion de Gilbert Cohen-Séat, c'est cette même suspicion qui donna naissance au courant de filmologie. Le mouvement préconisait «(...) la recherche des effets de la filmographie analysables aux plans psychologiques et psycho-physiologiques : effets sur la perception, le jugement, l'habitude, la mémoire, l'association d'idée, l'attention». Le domaine ainsi délimité se proposait de travailler à charge contre le fait filmique qui « est sans conteste le plus puissant générateur de mouvements et d'arrêts de mouvements à l'état naissant, qui se soit jamais attaqué de façon aussi corrosive, à l'état normal de l'esprit humain et derrière lui, peut-être, à l'organisme»⁹. Dans cette idée Henri Wallon, l'un des acteurs du mouvement, soupçonnait qu'«Agissant sur les masses, ce produit de l'industrie humaine n'est-il pas susceptible, si son action est profonde, de modifier la nature humaine?»¹⁰.

A l'opposé de cette orientation scientifique et défensive, des cinéastes tels que Sergueï Eisenstein ou Dziga Vertov tendirent à théoriser le film en vertu de l'influence *bénéfique* qu'il pourrait avoir sur leur compatriotes. En 1923, dans « Le montage des attractions » le premier énonce clairement : « (...)le façonnement du spectateur dans la direction souhaitée (son état d'esprit) est l'objectif de tout théâtre utilitaire (agitation, publicité, propagande sanitaire, etc.).

6 Münsterberg, Hugo, *Le cinéma: une étude psychologique, et autres essais*, Bovier, François (éd.), Richet, Martin (trad.), Genève : Héros-Limite, 2010, p. 186-187.

7 Cépède, Frédéric, « Cinéma, mesure des émotions et diffusion : le docteur Toulouse, le biologiste Cépède et le service scientifique des établissements Pathé frères (1918-1919) », 1895, no 85, 2018, p. 32-51.

8 Morel, Jean-Paul, « Le Docteur Toulouse ou le Cinéma vu par un psycho-physiologiste (1912-1928) », 1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze, no 60, 2010, p. 7.

9 Cité dans Albera, François et Lefebvre, Martin, « Présentation. Filmologie, le retour ? », *Cinémas: Revue d'études cinématographiques*, vol. 19, no 2-3, 2009, p. 35.

10 Wallon, Henri, « Qu'est-ce que la filmologie », *La pensée*, no 15, 1947, p. 29.

Toutes les composantes de l'appareil théâtral servent d'outils pour effectuer ce travail(...) »¹¹. Eisenstein introduisait une liaison directe entre l'objet cinématographique et « l'état d'esprit » dans lequel le film était censé le plonger au sortir de la salle. Une théorie de l'influence qui se trouva fort déstabilisée en mesurant l'impact produit par des séquences d'abatage de bœufs dans les villes ou dans les campagnes¹². L'influence éventuelle d'une image ne peut dans cette perspective, se revendiquer en tant qu'intention du cinéaste à un groupe plus ou moins restreint de spectateurs d'une niche culturelle définie. Encore faut-il de surcroît que ce groupe soit extraordinairement homogène comme les travaux de Roger Odin viennent nous le rappeler¹³.

A lier influence et dispositif filmique il se produit donc un impensé. Les expériences du docteur Toulouse à l'aide d'un pneumographe ont très tôt démontré la présence de réactions physiologiques lors du visionnage d'un film. Seulement en voulant faire découler de ces réactions un conditionnement dont le cinéaste serait le maître d'œuvre, c'était commettre un biais de taille en confondant modes de perception et réception du message. L'*effet* que produit un film ou n'importe quel spectacle, fût-il inanimé, est à nettement distinguer de l'*influence* qu'il peut avoir après terme sur la conduite d'un spectateur.

En se concentrant sur cet *effet*, entre études cinématographiques et théories de la réception, il réside un espace pour, reprenant le terme d'Hubert Damisch une *théorie des opérations* « auxquelles l'art peut donner lieu qui relèvent de la substance, tissu sensible et perceptible dans lequel le spectateur est pris. »¹⁴.

L'étude *opératoire* que cette recherche propose de mener, à pour but de chercher comment l'image *opère* sur le spectateur des états psychologiques et somatiques au moment de sa diffusion. Cette grille en ne s'intéressant qu'aux processus, est élaborée indépendamment de l'influence que cette image générerait. Cette orientation justifie, à mon sens, l'utilisation systématique des disciplines en mesure de rendre compte des effets de cette *opérativité* de l'image.

11 Bacqué, Bertrand et alii, *Montage: Une anthologie (1913-2018)*, 2018, p. 61.

12 Aumont, Jacques, *L'image*, Paris : Nathan, 2003, p. 67.

13 Odin, Roger, « La question du public. Approche sémio-pragmatique », *Réseaux*, vol. 18, no 99, 2000, p. 49-72.

14 Damisch, Hubert et alii, « Hors cadre : entretien avec Hubert Damisch », *Perspective*, no 1, 2013, p. 11-23.

La seule phénoménologie peut être mise en défaut comme le révèle l'analyse de *La jetée* par Vivian Sobchack dans *Carnal Thoughts*. Commentant le moment précédant le plan filmique (18mn44s), elle affirme que « nous avons vu une succession *de plus en plus rapide* [je souligne] d'images photographiques en fondu-enchaîné »¹⁵. Il se révèle qu'objectivement ces plans ne défilent pas de plus en plus rapidement mais changent toutes les quatre secondes environ. La connaissance des phénomènes de contraction temporelles¹⁶ permet d'affirmer que le crescendo des cris des oiseaux créent une distorsion de la perception temporelle amenant à cette conclusion faussée. Il se trouve donc une différence entre perception opérative et perception fonctionnelle, autrement dit ici entre corps-sujet *biologique* et corps-vécu *métaphorique* et cet écart apparaît crucial dans la compréhension du fait filmique. Les rapports qui résultent de la mise en regard de ces deux corps, apparaissent alors comme un objet de connaissance. C'est précisément ce décalage qui constitue une théorie de *l'opération*, dont le champ de recherche serait par définition liminal, puisqu'il s'attache à relever ce qui sépare et unit l'objet filmique et sa perception.

2/ Théories cinématographique et opération

A/ Les études sur l'opération saisies par la psychologie

Nous avons vu plus haut dans quelle visée, pour le moins hygiéniste, le cinéma avait été placé dans les premiers temps comme objet de recherche. Excepté celui des cinéastes, le point de vue adopté était réservé face à la puissance suggestive supposée de l'image animée et sonore. Dans ce climat partagé entre fascination et défiance, c'est la psychologie qui la première interrogea le fait filmique. Dans « Le cinéma, une étude psychologique »¹⁷, Hugo Münsterberg proposa une formulation théorique du cinéma au travers de laquelle « [l']examen esthétique portera [...] sur les moyens qu'emploie un film pour influencer l'esprit du spectateur. »¹⁸ C'est au travers des « processus mentaux » du spectateur que les moyens propres du cinéma peuvent déclencher que Münsterberg entend mener son enquête. En outre,

15 [Traduction du rédacteur]: « we have watched an increasingly rapid cinematic succession of stilled and dissolving photographic images. » Sobchack, Vivian Carol, *Carnal thoughts: embodiment and moving image culture*, Berkeley : University of California Press, 2004, p. 145.

16 Wassenhove, Virginie van, « Cerveau, cognition et temps », Collège de France, <https://www.college-de-france.fr/site/gerard-berry/seminar-2014-04-09-16h00.htm>, consulté le 08.02.2019.

17 Münsterberg, *Le cinéma*, op. cit.

18 Ibid., p. 52.

au moment où il publie ce livre, il est l'un des collaborateurs de William James dont nous allons recroiser l'ascendance à de nombreuses reprises dans notre propos. Le fait est important car James soutient que l'émotion est la conséquence d'un état physiologique. Cela permet à Münsterberg d'affirmer que « la psychophysiologie moderne nous apprend que notre conscience de l'émotion elle-même est déterminée par les sensations des organes corporels. » Notons-le, en tant que spectacle audiovisuel et rythmé agissant sur cette physiologie, cela permet d'élargir la question de l'émotion au cinéma au dispositif filmique plutôt qu'à la seule diégèse.

Il se passe donc quelque chose, entre film et spectateur, qui a trait par exemple à la rythmique du montage ou à l'utilisation du gros plan, face auxquels prennent part l'attention, l'émotion et la mémoire. Le lien qui crée cette cohésion entre film et spectateur a trait selon Münsterberg à l'homologie entre pensée et découpage filmique : « Le cinéma présente des actions humaines significatives en conflit à travers des images en mouvement. Libérées des formes physiques de l'espace, du temps et de la causalité, celles-ci s'adaptent au libre jeu de nos expériences mentales et s'isolent radicalement du monde pratique par leur parfaite unité d'intrigue et apparence picturale. ». L'étude que l'on peut qualifier de première tentative de formalisation d'une théorie de l'*opération*, est consacrée dans la seconde partie du livre, à l'élaboration d'une théorie esthétique du film. On peut noter ici la porosité de la frontière entre les domaines esthétiques et psychophysiologiques lorsque le regard est porté sur l'expérience.

Le peu de pérennité académique que connut l'analyse de l'image sous l'angle spectatorial pourrait être l'une des conséquences de l'utilisation à outrance de son supposé pouvoir d'influence par les blocs géopolitiques qui se sont opposés à la suite du premier conflit mondial. Il faut ajouter à cela la difficulté de mener sans biais une étude qualitative du spectateur devant une séquence ou un plan donné. Le paysage théorique qui s'est alors construit après-guerre (et dans lequel la pensée française joua un rôle moteur) s'est détourné, des questions relevant de l'opération, et par ricochet du spectateur.

La difficulté, encore prégnante aujourd'hui, de nommer le spectateur est probablement due au biais que peut générer le discours introspectif¹⁹, au risque d'écarter le fait charnel de l'expérience cinématographique²⁰.

19 Metz, Christian, « Le signifiant imaginaire », *Communications*, vol. 23, no 1, 1975, p. 37.

20 Voir sur cette question : Shusterman, Richard, *Le style à l'état vif: somaesthétique, art populaire et art de vivre*, Mondémé, Thomas (trad.), Paris : Questions théoriques, 2015, p. 46-67.

B/Le tournant corporel²¹

Il s'ensuit jusque dans les années 1990, une négation presque totale du corporel dans l'expérience filmique, qui pendant longtemps restera un impensé. Le spectateur est personnifié comme une silhouette uniforme, pliée aux quatre volontés de la théorie dans laquelle il prend place. Cette recherche affirme, à la suite du philosophe Maurice Merleau-Ponty, que le film est d'abord un fait perceptuel, ou si l'on veut nuancer, que la part perceptuelle intervient de manière importante dans l'élaboration de l'émotion et du sens²². Partant de cette idée, bâtir une analyse en se coupant des processus perceptuels que constitue le film fait courir le danger d'un biais théorique important.

Il faut cependant noter un changement considérable qui dessine depuis quelques années une nouvelle légitimité de la corporéité du spectateur. L'entrée du corps vécu en termes de genre, d'identité sexuelle, d'ethnicité dans les études universitaires en sont, il me semble, un des développements emblématiques. L'idée touche une part considérable des sciences humaines, notamment au travers du paradigme qualitatif qui secoue les disciplines les plus installées telles que l'histoire²³. Elle affecte aussi un ensemble conséquent du champ des sciences concernées par l'être humain : on redécouvre la conférence de Marcel Mauss ; se revendique de Merleau-Ponty ; s'interroge sur son rôle dans la réception de l'œuvre (Shusterman, Levrato) ; on le rend incontournable dans les interactions sociales (Bruner). Surtout ce tournant corporel affecte également les sciences expérimentales : on y introduit le sensible dans le dispositif épistémologique en neurosciences (Berthoz), et comme le remarque Laurent Jullier²⁴ reprenant l'expression de Maxine Sheet-Johnstone²⁵ il devient le paradigme même des sciences cognitives en général.

Si l'on se focalise sur cette prise en compte du corps dans le domaine filmique, peu de publications françaises permettent de poser des jalons solides. L'ouvrage encore récent de Célia Zernik²⁶, emblématiquement, est voué à réintroduire la dimension phénoménologique dans l'expérience filmique en l'inscrivant dans une continuité historique des théories du

21 Jullier, Laurent, « Cinéma et psychologie cognitive : le « tournant corporel » des études audiovisuelles », *Ekphrasis. Images, Cinema, Theory, Media*, vol. 20, no 2, 2018, p. 20-34.

22 Merleau-Ponty, Maurice, *Sens et non-sens*, Paris : Gallimard, 1996, p. 74.

23 Voir à ce propos, parmi d'autres, les écrits de Carlo Ginzburg.

24 Jullier, « *Cinéma et psychologie cognitive* », *art. cit.*

25 Sheets-Johnstone, Maxine, « The Corporeal Turn », no 7-8, 2011, p. 145-68.

26 Zernik, Clélia, *Percution-cinéma : les enjeux stylistiques d'un dispositif.*, Vrin, 2010, 125 p.

cinéma, s'appuyant notamment sur Metz, Baudry et Deleuze. Reprenant l'antienne du spectateur cobaye-du-dispositif-cinématographique, Zernik résume ainsi une expérience cinématographique « coupée de notre environnement ordinaire, coupée de notre "milieu biologique". Séparé de son milieu, l'être vivant devient animal de laboratoire »²⁷.

Analysant la citation de Merleau-Ponty sur le cinéma comme perception et la démarquant de l'expérience du tableau, elle en vient à supposer qu'il « semble indiquer que le cinéma ne peut donner à voir cet apparaître du monde, mais seulement un monde déjà fait, déjà à distance du sujet »²⁸. Sur cet idée de chiasme, elle bâtit son argumentaire pour édifier une échelle de l'intégration du spectateur au film dont la mesure serait le style qui opposerait d'un côté Ozu et de l'autre Hitchcock. Ce dualisme écran-spectateur qui définirait l'état spectatorial normal, rompu par une « pathologie »²⁹, pourrait tout aussi bien être inversée. Nous pourrions aussi bien considérer l'osmose entre film et spectateur comme situation cinématographique primaire qu'une « pathologie », pour reprendre le terme, telle qu'un *événement d'image*³⁰ viendrait rompre. Cependant, le travail de Celia Zernik est représentatif d'un mouvement de fond qui réintroduit l'expérience du spectateur comme vécue, incarnée et située en contestant « l'élection du langage au rang de matrice explicative de tous les phénomènes »³¹.

Dès que l'on considère les publications sur une échelle géographique élargie, on observe que cette approche est de plus en plus intégrée dans les débats autour du film. On notera, la question le mérite, que dans ce que nous appellerons le mouvement de l'*embodiment* le corps est pensé selon deux approches distinctes mais non exclusives : l'une s'appuyant sur les sciences cognitives, l'autre tenant de la phénoménologie.

Pour rendre compte de ce tournant corporel dans les publications consacrées au cinéma, il est nécessaire de faire un détour par la genèse de ce mouvement de pensée. Si l'on peut admettre que l'idée de cognition incarnée est largement développée³² par Maurice Merleau-Ponty dès

27 Ibid., p. 39.

28 Ibid., p. 14.

29 Ibid., p. 48.

30 Selon la notion développée par Philippe Dubois, l'événement d'image est un moment dans le film où la diégèse se trouve oblitérée par un élément visuel ou sonore propre à l'image et crée chez le spectateur une mise en avant de l'objet filmique : colorations de l'image, transparences, passage de la couleur au noir et blanc etc. D'une manière générale les changements de régime visuels ou sonores et l'événement qu'il suscite entrent dans ce concept.

31 Jullier, « Cinéma et psychologie cognitive », art. cit., p. 21.

32 Merleau-Ponty, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 2009, 537 p.

1945, la terminologie « *embodiment* » naît aux États-Unis en 1964 avec le phénoménologue Richard M. Zaner³³. Il postule que nos processus cognitifs se produisent de manière incarnée, autrement dit par symbiose entre processus mentaux et physiologiques vis-à-vis de l'environnement.

Dans le domaine du cinéma, c'est encore aux États-Unis que Vivian Sobchack³⁴ produit le premier écrit notable qui incorpore une prise en compte de l'expérience vécue par un être incarné et situé dans la question cinématographique. Pour Sobchack, les actes et objet intentionnels du cinéaste s'incarne dans un corps, celui du film. Ce corps du film entre dans un rapport dialogique avec les propres actes et objets intentionnels du spectateur et instaure entre ces deux corps un rapport d'ordre charnel.

C'est l'année suivante que Steven Shaviro (1993) interrogea cette relation du corps au film, en rejetant d'emblée la psychanalyse. Lui, porte le débat sous un angle nettement plus politique et axé sur la réception, en interrogeant l'emprise du film sur les corps en liaison avec celle que la société peut avoir sur eux. Sur le plan filmique, il développe ce point de vue en consacrant par exemple une longue analyse du charnel dans plusieurs films de David Cronenberg. Il déclare dans la préface de « *The Cinematic Body* » :

« Le film est un médium vivant, et il est important de discuter de la manière dont il éveille des réactions corporelles de désir et de peur, de plaisir et de dégoût, de fascination et de honte. (...). J'affirme également que de telles expériences affectives impliquent directement et urgemment une politique. Le pouvoir fonctionne dans les profondeur et à la surface du corps, et non uniquement dans le domaine désincarné de la « représentation » ou du « discours ». c'est dans la chair avant tout, bien plus qu'au niveau de la réflexion supposément idéologique, que le politique est personnel et le personnel politique. »³⁵

33 Zaner, Richard M., *The problem of Embodiment : Some Contributions to a Phenomenology of the body*, The Hague : M. Nijhoff, 1964, vol. 17.

34 Sobchack, Vivian Carol, *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film Experience*, Princeton, NJ : Princeton Univ. Press, 1992, 330 p.

35 [traduction du rédacteur] : "Film is a vivid medium, and it is important to talk about how it arouses corporeal reactions of desire and fear, pleasure and disgust, fascination and shame.(...). I also argue that such affective experiences directly and urgently involve a politics. Power works in the depths and on the surfaces of the body, and not just in the dis- embodied realm of « representation » or of « discourse. » It is in the flesh first of all, far more than on some level of supposed ideological reflection, that the political is personal, and the personal political." Shaviro, Steven, *The Cinematic Body*, Minneapolis : University of Minnesota Press, 1993, p. VIII.

Par la suite, Shaviro explorera sous d'autres angles le charnel, soit en le confrontant à la société des écrans « post-cinématique »³⁶, ou en questionnant l'expérience relatant des formes d'être-au-monde radicalement éloignées de la notre³⁷. Le parcours éditorial de Shaviro est symptomatique d'une tendance qui, au cours de ces dix dernières années, marque une accélération assez sensible des publications adoptant une approche incluant l'opération dans l'analyse.

Empruntant à la phénoménologie de Vivian Sobchack, Jennifer Barker³⁸ développe dans son ouvrage l'idée de corps du film en l'étendant aux grandes composantes du corps : peau, muscles, viscères, etc. forment les différents chapitres de son livre. L'idée de l'ouvrage étant de proposer en quoi les films peuvent relever de chacune de ces parties.

Cette effervescence dans les études américaines s'est suivie d'une accélération des publications en Europe. Outre la publication de Zernik dont nous avons déjà débattu, l'approche en France a été inaugurée par Laurent Jullier³⁹ qui, en s'appuyant sur l'approche incarnée du neurobiologiste Francisco Varela propose, lui, une grille de lecture cognitive du film. L'approche cognitive est aussi traitée dans un ouvrage plus récent d'Emmanuelle Glon⁴⁰. Son travail s'appuie sur la question de l'imagination en ce qu'elle convoque les théories de la simulation qui ont fortement influencé les sciences cognitives. Elle propose notamment une étude expérimentale utilisant l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) comparant les réponses cognitives des spectateurs devant les films de plusieurs réalisateurs. L'ouvrage met en lumière qu'un virage phénoménologique est nécessaire si l'on veut s'extraire du fonctionnalisme aride qu'induit la seule approche cognitive.

Au delà de nos frontières, un ensemble conséquent de pays européen recense au moins une publication à visée internationale concernant une approche du film *embodied*. En Angleterre, l'ouvrage de Paul Elliott sur le cinéma d'Hitchcock⁴¹ (2011) est intéressant à ce titre qu'il est

36 Shaviro, Steven, *Post-cinematic Affect*, Winchester (U.K.), Washington (U.S.A) : Zero Books, 2010, 170 p.

37 Shaviro, Steven, *Discognition*, Londres : Repeater, 2016, 300 p.

38 Barker, Jennifer M., *The tactile eye: touch and the cinematic experience*, Berkeley : University of California Press, 2009, 196 p.

39 Jullier, Laurent, *Cinéma et cognition*, Paris : L'Harmattan, 2002, 220 p.

40 Glon, Emmanuelle, *Cinéma dans la Tête, l'esthétique du film à la lumière des neurosciences*, Berne : Peter Lang, 2011, 199 p.

41 À noter dans son ouvrage, la revue de la littérature sur les études filmiques et l'embodiment outre-atlantique Elliott, Paul, *Hitchcock and the cinema of sensations: embodied film theory and cinematic reception*, London ; New York : I.B. Tauris : Distributed in U.S. exclusively by Palgrave Macmillan, 2011, 231 p.

l'un des premiers à proposer une application pratique de cette grille de lecture en s'attachant à un cinéaste particulier. En Allemagne, l'approche est représentée par Christiane Voss⁴² où l'approche *embodied* est décrite par le terme « *verkörperung* » (Emprunt du corps ou incarnation)

On trouve en Belgique et aux Pays-Bas un écho puissant à cette approche dans les travaux de Thomas Elsaesser et Malte Hagener⁴³, qui pour leur part focalisent une grande partie de leur ouvrage autour de l'intermodalité procurée par l'image audiovisuelle. La plupart des chapitres énumèrent chacun des sens et leur rôle dans la fiction cinématographique. L'ouvrage récent dirigé par Marteen Coëgnarts et Peter Kravanja⁴⁴ (2015), lui, propose des travaux de différents chercheurs européens autour d'une approche *embodied* de l'image et du son au cinéma où les sciences cognitives tiennent encore une place de choix mais y tutoient la philosophie (en particulier celle de Mark Johnson sur laquelle nous nous appuyerons également). Le livre, par la diversité géographique des chercheurs y figurant, démontre une installation pérenne et une résonance internationale concernant cette approche.

Enfin en Italie, Ruggero Eugeni propose un programme neuro-phénoménologique en s'appuyant notamment sur les travaux expérimentaux de son compatriote, le neuroscientifique Vittorio Gallese concernant la perception du montage⁴⁵ ou des mouvements de caméra⁴⁶, mais aussi également de l'engagement corporel dans la perception médiatisée⁴⁷.

Ce dernier dans son livre à paraître au troisième trimestre 2019, traitera des questions liées à l'empathie. L'approche sera d'inspiration neuroscientifique et proposera un pendant à

42 J'inscris cette référence à titre exploratoire, n'ayant encore pu avoir accès à des écrits consistants et accessibles Voss, Christiane et alii, « Film Experience and the Formation of Illusion: The Spectator as 'Surrogate Body' for the Cinema », *Cinema Journal*, no 50, 2011, p. 136-150.

43 Elsaesser, Thomas et Hagener, Malte, *Le cinéma et les sens théorie du film*, Szaniawski, Jeremi (trad.), Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 227 p.

44 Coëgnarts, Maarten et Kravanja, Peter (dir.), *Embodied cognition and cinema*, Leuven : Leuven University Press, 2015, 381 p.

45 Heimann, Katrin S. et alii, « "Cuts in Action": A High-Density EEG Study Investigating the Neural Correlates of Different Editing Techniques in Film », *Cognitive Science*, vol. 41, no 6, 2017, p. 1555-1588.

46 Gallese, Vittorio et Guerra, Michele, « The Feeling of Motion: Camera Movements and Motor Cognition », *Cinéma & Cie*, vol. XIV, 22/23, 2014.

47 Gallese, Vittorio et Di Dio, C., « Neuroesthetics: the body in esthetic experience », *Encyclopedia of human behavior*, vol. 2, 2012, p. 687-693.

l'ouvrage (en allemand, non consulté) de Malte Hagener datant de 2017⁴⁸ et actualisera la revue dirigée par Alain Berthoz et Gérard Jorland⁴⁹. La question de l'empathie jouit donc d'une actualité dans les études filmiques qui dénote l'importance prise par cette notion. Nous reviendrons sur celle-ci en détail plus bas.

Notons enfin que l'ouvrage très récent (2017) de Murray Smith « Film, Art, and the Third Culture », propose une synthèse des approches phénoménologique et cognitive, en s'appuyant sur une esthétique naturaliste qui rassemble « Théories du film et de l'art (empathie), théorie de l'évolution (construction de niche) et neurosciences (neurones miroirs) »⁵⁰.

On le voit, l'*embodiment* connaît donc deux courants principaux qui, loin de s'opposer, démontrent que le paradigme permet des échanges fructueux entre des disciplines réputées irréconciliables. Il semble par ailleurs que si l'approche phénoménologique en appelle aux sciences expérimentales pour répondre à la critique de la première personne, ces dernières en convoquant la phénoménologie se gardent d'une approche fonctionnaliste.

Ce paradigme corporel incite à forger une épistémologie qui prévienne l'analyse filmique des lieux communs théoriques tels que l'impavidité du spectateur, la primauté du verbe, ou encore l'ascendance sans partage du *cogito*. Si dans notre recherche il est question de nommer le spectateur et de lui rendre dans son dialogue avec le film la place qui lui incombe, il en demeure toutefois cette critique, légitime, d'une subjectivité entravant la portée scientifique de l'étude. Nous aurons à cœur dans cette partie d'y répondre en usant, à la suite d'une partie des ouvrages que nous avons passé en revue, des voies offertes par les sciences expérimentales.

3/ Le cadre phénoménologique

Maurice Merleau-Ponty, avant la lettre, proposait une lecture du fait humain où cette intrication du corps dans le monde et du monde dans le corps était fondatrice de son expérience. Au fil de son œuvre, il affirmera de plus en plus frontalement le rôle premier du

48 On notera que Hagener est le co-auteur du « Cinéma et les sens » mentionné plus haut Hagener, Malte et Vendrell Ferran, Ingrid (dir.), *Empathie im Film: Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*, Bielefeld : transcript, 2017, 276 p.

49 Berthoz, Alain et Jorland, Gérard (dir.), *L'empathie*, Paris : Jacob, 2004, 308 p.

50 Je n'ai pu consulter cet ouvrage que très tard dans la rédaction du mémoire, je n'y ferai donc pas référence par la suite. Toutefois, la structure de ma recherche rejoint de manière assez fidèle cette construction épistémologique. Smith, Murray, *Film, art, and the third culture: a naturalized aesthetics of film*, Oxford ; New York, NY : Oxford University Press, 2017, p. 25.

corps dans nos interactions avec le *monde vécu*. Pour l'auteur, la cognition non seulement est corporelle, mais dans un processus où englobant les choses dans notre schéma corporel nous-mêmes pouvons y loger et devenir monde.

L'idée de schéma corporel -développée par Paul Schilder⁵¹ et reprise par Merleau-Ponty⁵²- constitue une jonction entre somatique et psychique. Elle se fonde sur la proprioception. Ce sens nous permet de savoir en permanence où se trouvent nos membres, l'ensemble de ces informations forme une carte interne et actualisée du corps. Comme le propose Merleau-Ponty, si le schéma corporel intègre évidemment la position réelle de nos membres, il peut aussi s'étendre aux objets et systèmes qui peuvent nous servir d'interfaces. Il est donc adaptatif : le bout du corps d'un aveugle intègre la canne⁵³, comme nous intégrons les paramètres de taille et de masse de la voiture que nous conduisons pour lui faire passer un obstacle étroit⁵⁴. Mais comme le souligne l'auteur, le schéma corporel se compose également des hypothèses et simulations des objets et gestes présents dans notre environnement perçu ou pensé :

« C'est que le sujet normal a son corps non seulement comme système de positions actuelles, mais encore et par là même comme système ouvert d'une infinité de positions équivalentes dans d'autres orientations. Ce que nous avons appelé le schéma corporel est justement ce système d'équivalences, cet invariant immédiatement donné par lequel les différentes tâches motrices sont instantanément transposables.»⁵⁵

C'est en s'appuyant sur l'idée de cette représentation interne du corps vécu qu'il me semble fructueux de d'envisager la relation entre spectacle audiovisuel et spectateur. Si comme je le soutiens, la perception de l'image possède cette part corporelle, si l'on traverse l'image, ce schéma semble essentiel pour en formaliser l'idée. Par ailleurs, si le schéma corporel est une notion empruntée à la psychologie et la phénoménologie, elle s'accompagne fort bien des sciences expérimentales adoptant l'approche *embodied*. La jonction entre schéma corporel et

51 Schilder, Paul, *L'image du corps: étude des forces constructives de la psyché*, Gantheret, François et Truffert, Paule (trad.), Paris : Gallimard, 1984.

52 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, *op. cit.*

53 Ibid., p. 167.

54 Ibid.

55 Ibid., p. 165.

théories de la simulation donne une assise suffisante pour opérer une réduction des aspects perceptifs qui nous intéressent en les ramenant à cette idée d'un corps étendu à son espace péripersonnel.

Partant de la citation de Merleau-Ponty le spectacle audiovisuel sera ici envisagé comme perception. Peu de ses écrits concernent le cinéma, ils sont plutôt tournés vers l'expérience perceptive de notre « milieu naturel » ou de celle de la peinture⁵⁶. Dans le texte de la conférence qu'il prononça sur « Le Cinéma et la Nouvelle Psychologie » (cf. *gestalt*), les développements qu'il dessine ne laissent que peu de doutes sur son intention de proposer le film comme une surface de contact homologue à celle qui caractérise la jonction entre corps vécu et environnement immédiat. Rappelons à cet effet que la *gestalt* postule qu'« en rejetant résolument la notion de sensation elle nous apprend à ne plus distinguer les signes et leur signification, ce qui est senti et ce qui est jugé. »⁵⁷

Conséquemment, il apparaît une homologie forte entre perception « naturelle » et perception médiatique. Il n'y aurait pas alors de différence de nature mais de degré. Toute perception est naturelle quelque soit l'environnement/objet-source : la perception « cinématographique » s'accommode d'une régime particulier d'influx mais sa fondamentale, à savoir qu'elle « n'est pas seulement une interprétation des messages sensoriels : elle est contrainte par l'action »⁵⁸, n'est pas ontologiquement bousculée par le fait filmique. On pourrait avec aisance, en suivant la parole des cinéastes et de leurs commentateurs, opposer que le film exacerbe cette génétique perceptive. Je développerai donc ma pensée selon l'idée qu'au stade de *l'opération*, ce qui sépare la vision « naturelle » de celle d'un film ne constitue pas une question structurante.

Partant de ces constats, déterminer la nature de l'objet filmique vis-à-vis de l'expérience du spectateur peut s'avérer utile à la clarté du propos. La proposition de Vivian Sobchack de considérer l'objet film comme corps, est stimulante car elle évite, en proposant implicitement *l'autre* comme environnement, de se confronter à ce que d'autres ont vu comme une différence irréductible :

« Le film (...) est plus que de la « pure » vision. Son existence comme spectacle-voyant/spectacle-vu implique un « corps ». Réifié par la

56 Merleau-Ponty, *L'œil et l'esprit*, op. cit.

57 Merleau-Ponty, *Sens et non-sens*, op. cit., p. 64.

58 Berthoz, Alain, *Le sens du mouvement*, Paris : O. Jacob, 2013, p. 15.

présence physique de la caméra dans l'espace cinématographique, mais cependant non assimilable entièrement à la caméra, le 'corps » du film implique sa visibilité dans sa propre vision – de la même manière que nous ne sommes pas visibles à nous-même lorsque nous palpons du regard les choses autres que nous-même»⁵⁹

Jennifer Barker (2009), nous l'avons vu, propose une description des couches épidermique, musculaire, et viscérale de ce corps. Il faut cependant noter que si ce corps métaphorique du cinéma présente un réel intérêt pour relever certains aspects cinématographiques, il apparaît la tentation de forger une théorie « totale ». Quand Barker propose ces différents niveaux de lecture du corps au cinéma, et dote le corps du film de viscères, de muscles et de peau, on se sent assez proche de la formation d'un « isme », d'un *embodism* comme la sémiotique peut déboucher sur un « sémiotisme » et la psychanalyse sur un « psychanalisme ».

Le paradigme *embodied* adopté ici n'exclue pas les approches sémiologique et psychanalytique. Bien que les références utilisées puissent parfois prendre l'allure d'un manifeste, il faut considérer à leur décharge, que l'idée doit se défendre de dualismes culturellement très ancrés. Cette recherche s'inscrit dans les perspectives de l'*embodiment* mais son titre « la *part* corporelle dans la réception d'une image » ne laisse pas de doute quand à la perspective de m'inscrire dans une agentivité (*agency*⁶⁰) des approches concernant le film. À ce stade de mes recherches, la volonté « holiste » de certains théoriciens apparaît comme un travers qu'il faut soigneusement isoler, et inclut en premier lieu le domaine de validité de ma propre approche.

Il faut admettre que l'approche phénoménologique, par son emploi de la première personne,

59 [traduction du rédacteur]: « The film (...) is more than “pure” vision. Its existence as a “viewing-view/viewed view” implicates a “body”. Realized by the physical presence of the camera at the scene of the cinematography yet not the same as the camera, the film’s “body” need to be visible in its vision- just as we are not visible in our vision as it accomplishes its visual grasp of things other than itself .» in Sobchack, The address of the eye, op. cit., p. 133.

60 Concept emprunté par Varela à Minsky et Papert « selon laquelle les esprits consistent en un grand nombre d’“agents” dont les aptitudes sont fortement circonscrites: chaque agent pris individuellement n’opère que dans un micromonde de problèmes de petites échelle ou problème “jouets” » , la coopération de ces “agences” permettent la résolution de problème plus complexes. Varela, Francisco J et alii, L’inscription corporelle de l’esprit: sciences cognitives et expérience humaine, Havelange, Véronique (trad.), Paris : Seuil, 2012, p. 154.

nécessite un cadre où le travail permis par la spécificité de l'expérience vécue puisse avoir une portée plus générale et étayée scientifiquement. Il m'est nécessaire d'établir une articulation objectivée entre d'une part la corporéité vécue dans la perception d'une image et d'autre part celle en jeu dans les processus cognitifs de connaissance et de mémorisation. Allant dans le sens de Laurent Jullier, les sciences cognitives feront office de boîte à outils⁶¹ pour expliquer certains aspects de la perception filmique au niveau opératif.

II/ Le corps de la recherche

Cette recherche s'appuie sur l'idée d'une relation osmotique entre individu et environnement et que les problèmes qui se posent à lui dans un environnement médiatique ou canonique sont similaires. Cela implique dans les deux cas la pleine participation du corps, du schéma corporel à la perception de l'image. À la suite de Merleau-Ponty, elle se défend de l'irréductible altérité de la chose en insistant sur notre capacité à l'incorporer et à s'incorporer en elle. Elle se prévient aussi du dualisme par une liaison intégrative entre *psyché* et *soma*.

Venons-en maintenant à la construction épistémologique qui nous permettra d'appuyer l'analyse sur un esprit et un corps vus comme une forme organisée et non hiérarchique offrant une palette sophistiquée de dispositions pour interagir avec un environnement toujours transitoire. Cela demande d'observer attentivement les deux grands chiasmes existentiels que constituent les fossés entre corps et esprit et entre l'être et son environnement.

1/ Pour une épistémologie fondée sur un esprit et un corps réunifiés

A/ Du dualisme rhétorique au dualisme vécu

Le *logos* dualiste, isolant l'esprit du corps dans un rapport hiérarchique est très installé dans la sphère culturelle chrétienne. Il est soutenu par l'expérience commune (et ce qui en est exprimé par la « psychologie populaire »⁶²), d'une différence radicale de qualité entre esprit et corps : l'un en imposerait à l'autre. A ce titre, le fameux dualisme cartésien⁶³ fait plus figure de totem que de clé de voûte culturelle. René Descartes, dans ses correspondances, ne

61 Jullier, « Cinéma et psychologie cognitive », art. cit., p. 26.

62 Bruner, Jerome Seymour, Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Genève : Georg Eshel, 2015, p. 49.

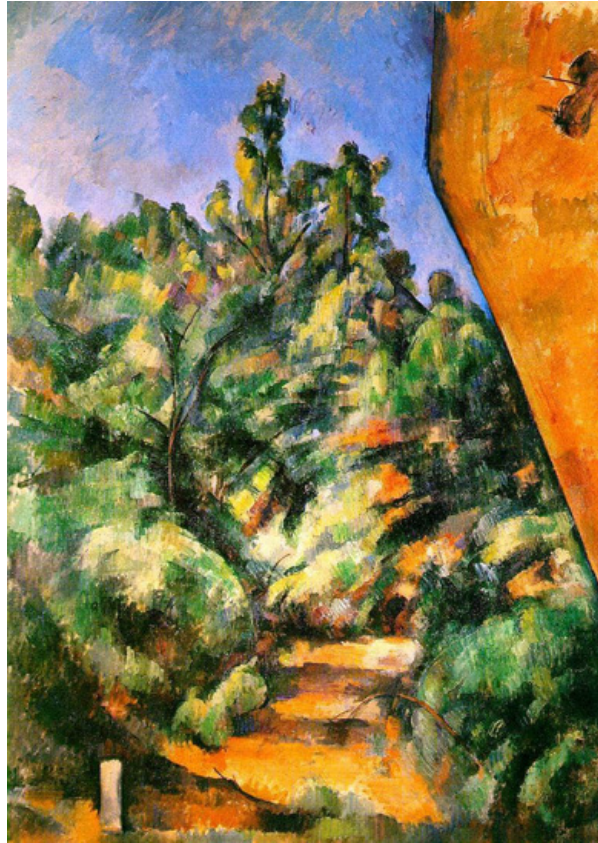
63 Descartes, René, Médiations métaphysiques [édition numérique], Paris : La Veuve Jean Camusat et Pierre Le Petit, 1647, p. 60-61.

semblait pas si persuadé de ce qu'il publia⁶⁴ à une époque où l'inquisition venait de faire abjurer Gallilée. Il ne s'agit alors pas tant de combattre le dualisme théorique que comprendre et répondre à l'objet phénoménologique.

Considérer une conception duelle du corps et de l'esprit face au film c'est amener le biais de le comprendre comme une chose de l'esprit chuchotant à l'oreille de l'esprit, et y voir une différence qualitative qui en viendrait à se répercuter sur le jugement. Réintroduire ce qu'il faut bien appeler momentanément un monisme c'est voir au minimum qu'un film « parle à l'esprit » par les sens (tous) de manière tout aussi irréductible qu'un récit ne peut se passer de la temporalité. Cela mène à l'idée que ces sens procurent des émotions qui se manifestent à la conscience par le corps et influent sur la compréhension même du film et le plaisir esthétique qu'il procure.

L'importance du corps dans le plaisir esthétique, m'est encore apparu récemment lors de l'exposition « Préhistoire, une énigme moderne » au centre Georges Pompidou. J'ai eu l'occasion d'y contempler un tableau de Paul Cézanne (« Le rocher rouge », *circa* 1895, 92x68cm) et d'être traversé par des réactions corporelles. Loin de tout protocole, je serais bien en peine de dire si le plaisir esthétique est l'origine ou la conséquence de cette manifestation somatique, mais à n'en pas douter, c'est ce qui me permet de dire que je vis une expérience esthétique spécifique à une rencontre donnée, et d'en mesurer la puissance. Dans cette optique, pour les expériences esthétiques de l'image, corps et esprit semblent se confondre.

64 Feltz, Bernard et Lambert, Dominique (dir.), *Entre le corps et l'esprit: approche interdisciplinaire du mind body problem*, Liège : Mardaga, 1994, p. 38-39.



Paul Cézanne, « Le rocher rouge », circa 1895,
92x68cm.

Il faut observer que l'opposition corps matériel/esprit-transcendant a muté aujourd'hui en un autre dualisme, fondé lui sur le fonctionnalisme du cerveau siège de l'esprit et d'un corps subalterne et employé. Comme le remarque Paul Ricœur : « le terme mental ne s'égalé pas au terme matériel »⁶⁵. Le dualisme « sémantique » n'entraîne pas un dualisme de substance. En somme en comblant le chiasme topologique du dualisme « classique », il n'en reste pas moins celui généré par notre volition, et l'illusion qu'elle peut générer : « j'emmène et je fais de mon corps (globalement) ce que je veux ». Si l'on considère que cette volition est née d'un ensemble de facteurs essentiellement précognitifs liés à l'évolution de l'individu dans son environnement, il apparaît que ce lien apparemment descendant (*top-bottom* dans le langage des neurosciences) est la conséquence plus ou moins directe d'un processus inverse⁶⁶.

65 Changeux, Jean-Pierre et Ricœur, Paul, Ce qui nous fait penser: la nature et la règle, Paris : Jacob, 1998, p. 26.

66 La thèse du neurobiologiste Henri Laborit, bien que très fonctionnaliste décrit expérimentalement l'influence de l'environnement sur l'individu. Alain Resnais adaptera cet ouvrage dans « Mon oncle d'amérique »

Ce glissement semble participer à l'existence de deux tendances *a priori* contradictoires. D'une part le corps peut être dénigré comme une contrainte dont le but serait de se débarrasser. David le Breton résume ainsi : « Le corps est la maladie endémique de l'esprit ou du sujet. Nombre d'auteurs voient arriver aujourd'hui avec jubilation le moment béni de temps "postbiologique" (Moravec) ou "post-évolutionniste" (Stelarc), "post-organique", etc., en un mot le temps de la fin du corps, celui-ci étant un artefact dommageable de l'histoire humaine que la génétique, la robotique ou l'informatique doivent réussir à réformer ou à éliminer (...)»⁶⁷.

À l'inverse, on pourrait se figurer, qu'au travers de toutes les pratiques contemporaines de modelage corporel, celui-ci n'a jamais été autant mis en valeur. Partant de cette idée on pourrait en tirer la conclusion hâtive que cette recherche plastique de soi et la traduction d'une recherche d'unité entre l'esprit et le corps. On voit effectivement un corps mis en valeur, mais comme « support » de représentation auquel on donne forme ou image par la volonté d'arborer une identité particulière. Par volition donc, mais une volition en partie exercée par pression environnementale et sociale. Le philosophe Bernard Andrieu remarque à juste titre que « La différence entre être son corps et exister dans/par son corps produit deux types d'écriture du corps »⁶⁸. Même si l'idée d'un esprit engendré par les mécanismes du cerveau, d'un esprit « réifié », est aujourd'hui communément acceptée, la primauté de l'esprit-cerveau sur le corps que l'on peut voir à l'œuvre conserve, voire protège, cet antagonisme entre la chair et la pensée.

B/ Où se croisent *embodiment* et monisme

L'idée de ce qui est de l'esprit et de ce qui a trait au corps est un problème qui dans les sciences cognitives se pose depuis sa naissance sous l'appellation du « *mind body problem* ». La proposition défendue ici est celle d'une agentivité, d'une collaboration de pair à pair, où il faut tant considérer les processus *bottom-top* que *top-bottom*. En somme, une pragmatique des échanges entre l'agence *soma* et l'agence *psyche* permet de prendre en compte l'expérience du *phénomène* dans toutes ses dimensions et d'accéder au niveau opératoire.

Les théories allant en ce sens sont aujourd'hui suffisamment consistantes et relayées dans la

(1980). Je précise aussi que la vision de ce film suivie de la lecture du livre de Laborit sont la lointaine origine de l'orientation de ce mémoire. Laborit, Henri, *Eloge de la fuite*, Paris : Gallimard, 1985, 186 p.

67 Le Breton, David, *L'adieu au corps*, Paris : Métalié, 2013, p. 16.

68 Andrieu, Bernard, « Quelle épistémologie du corps ? », *Corps*, vol. 1, no 1, 2006, p. 18.

sphère scientifique⁶⁹ et celle des sciences humaines⁷⁰ pour les prendre comme appui. Le corpus rassemblé pour alimenter cette épistémologie de l'opération s'appuie pour le domaine cognitif sur des auteurs revendiquant une approche *embodied*, moniste ou pluraliste qui s'accordent sur cette pleine intégration du corps et de l'esprit. Pour le neurobiologiste Antonio Damasio, par exemple, «Si l'on regarde les états mentaux et nerveux comme les deux faces d'un même processus[...] la causalité descendante devient un problème moindre.»⁷¹. Emblématique de ce mouvement, ce dernier a intitulé deux de ses livres *L'erreur de Descartes* et *Spinoza avait raison*. Baruch Spinoza est l'un des premiers penseurs modernes du monisme et on peut voir dans la proposition de Damasio citée plus haut une résonance de la proposition XIII de l'éthique : « L'objet de l'idée constituant l'Esprit humain est le Corps, c'est à dire un certain mode de l'étendue existant en acte et n'est rien d'autre »⁷². L'*embodiment*, réinstaure donc par la prééminence de l'expérience incarnée, en empruntant implicitement au monisme, l'unité de substance du corps et de l'esprit. Par dessus tout, l'*embodiment* met en exergue l'agentivité des processus mentaux et somatiques en jeu dans l'expérience vécue. Ces développements posent donc une assise théorique permettant d'envisager la « part corporelle » scrutée par cette recherche.

2/L'environnement dans l'équation de l'expérience

L'autre obstacle épistémologique est celui posé par le chiasme entre l'individu et son environnement. Le postulat voulant que le film soit perçu comme un environnement par les mêmes processus qui guident nos évolutions quotidiennes nous donne à résoudre deux questions. D'une part il implique que le film et d'une manière plus générale l'image peut être assimilée à un environnement. D'autre part il pose la question de notre relation à l'environnement dans la nature même de ses échanges. En l'occurrence, quelles résonances

69 Gallese, Vittorio et Caruana, Fausto, « Embodied Simulation: Beyond the Expression/Experience Dualism of Emotions », Trends in Cognitive Sciences, vol. 20, no 6, 2016, p. 397.

70 Freedberg, David, « Movement, Embodiment, Emotion », in Histoire de l'art et anthropologie, INHA / musée du quai Branly, 2009.

71 Damasio, Antonio, L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions, Fidel, Jean-Luc (trad.), Paris : O. Jacob, 2010, p. 379.

72 Baruch Spinoza, *éthique*, Paris, éd du Seuil A noter que certaines traductions (Baruch Spinoza, *éthique*, Paris, éd Garnier frères, 1965, p.83) utilisent le terme "âme". Cependant l'extrait en latin figurant dans les notes de l'ouvrage de Damasio (2003) fait bien référence à l'esprit (*mens*) d'où sont issus les termes *mind* ou *mental*, et non *anima* en référence à l'âme dans son acception religieuse.

décèle-t-on aujourd'hui de la citation de Merleau-Ponty qui voulait que pour aller « au cœur des choses » nous nous faisons « monde » et les faisons « chair » ?

Le rôle joué par l'interaction avec l'environnement humain ou non-humain s'est enraciné dans la pensée dès la fin du dix-neuvième siècle, notamment au travers des travaux de la psychologie anglo-saxonne. Ce sont les travaux de William James, insistant sur la prévalence de l'action dans le comportement, qui donneront lieu, outre-atlantique, à la pragmatique. C'est à dire d'une approche consistant à étudier un phénomène en tenant compte de l'ensemble des éléments pouvant influencer sur lui. Les travaux de James sont aussi le point de départ du réductionnisme auquel donnera forme le béhaviorisme. Il faut noter que si le système intégratif individu-environnement chez les béhavioristes constitue une avancée remarquable, l'esprit est le grand exclu de ce système : le cerveau est une boîte noire avec un système d'entrée-sortie prévisible en fonction du stimulus.

C'est héritant de ces paradigmes théoriques que, toujours aux États-Unis, émergèrent au lendemain de la seconde guerre mondiale les sciences cognitives. Leur programme transdisciplinaire était d'aboutir à comprendre le fonctionnement du cerveau humain avec pour but avoué de contribuer aux fondations de la cybernétique. Cette dernière consistait, lorsque Norbert Wiener en définît les contours, à unifier les domaines naissant des automatismes, de l'électronique et de la théorie des systèmes d'information. Cela ouvrira par la suite au traitement des données textuelles par voie informatique avec les développements et le succès que l'on connaît. L'apport le plus intéressant des sciences cognitives fut de poser la nature *dynamique* de l'interaction comme élément intrinsèque et primordial de l'interaction humain-environnement. Les sciences cognitives naqurent donc avec un biais théorique issu du postulat d'un cerveau vu comme machine de traitement. Mais il ne faut pas pour autant assimiler les sciences cognitives avec son moment *cognitiviste*.

Pour le cognitivisme, les opérations de pensée se font avec des symboles : il s'agit d'un traitement de l'information *stricto sensu*. Ainsi l'être est vu, comme une machine à résoudre des problèmes. Varela voit dans le cognitivisme « le centre ou le noyau des sciences cognitives parce qu'il domine la recherche à un tel point qu'on le prend souvent pour les sciences cognitives elle mêmes.»⁷³.

73 Varela et alii, L'inscription corporelle de l'esprit, op. cit., p. 34-35.

L'idée *d'émergence* (ou connexionnisme) qui succéda au cognitivisme, critique l'esprit vu comme computation de symboles. Le connexionnisme remplace cette représentation interne par un ensemble de tâches réalisées de manière optimale par des systèmes constitués de composants simples et interreliés et dotées de réglés appropriées pour le traitement (un secteur pour la mémoire l'autre pour la vision...). Si la question de la sectorisation est vivement critiquée au sein des neurosciences aujourd'hui⁷⁴, l'avancée vis-à-vis du cognitivisme réside donc le principe d'agentivité des mécanismes cognitifs. Surtout, le connexionnisme réintroduit l'influence du psychisme et de la mémoire épisodique sur l'expérience. Le phénomène de l'esprit se produit alors par l'émergence d'un schéma neuronal particulier dont l'idée est toujours d'actualité.

L'idée s'est développée depuis les années 1980 d'une relation beaucoup plus intime entre opérations corporelles et opérations psychiques rendues perméables les unes aux autres. C'est à ce titre que Varela désigne le troisième moment des sciences cognitives comme ayant intégré l'idée *d'embodiment*.

La relation entre être incarné et environnement qui découle de ce paradigme a été développée par l'auteur en empruntant l'idée d'énaction. L'énaction est un terme d'origine anglo-saxon qui signifie "susciter, faire advenir". Il apparaît sous la plume du psychologue Jerome Seymour Bruner en 1966. L'idée d'énaction selon Bruner, est l'un des trois modes de pensées qu'emploie l'homme pour aboutir à une connaissance. Le mode énatif relève de la connaissance acquise par interaction motrice avec son environnement. Cependant il affirme qu'il dénommerait plutôt ce mode « procédural »⁷⁵ aujourd'hui.

Les sciences cognitives se sont emparées du concept en postulant que l'esprit est le produit de l'interaction entre un individu et l'environnement dans lequel il évolue. Ainsi, selon Varela, « L'énaction est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. »⁷⁶. Conséquemment, il postule que, selon la structure de l'être, il existe une multiplicité d'êtres-au-monde et de multiples mondes d'expériences. Incidemment, la position rejoint l'idée de pluralisme dont nous parlions plus haut. Cela pose alors la question du style cinématographique sous un angle intéressant. Si

74 Dehaene, Stanislas, *Le code de la conscience*, Paris : O. Jacob, 2014, 427 p.

75 Bruner, Jerome Seymour, *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz, 2013, p. 193.

76 Varela et alii, *L'inscription corporelle de l'esprit*, op. cit., p. 35.

comme l'affirme Vivian Sobchack le film est doté d'un corps⁷⁷, la proposition de Varela s'y applique également et interroge le travail de la camera sous une perspective que j'aurais à cœur de développer dans la deuxième partie.

Le programme proposé par l'énaction poursuit donc, comme s'en revendique Francisco Varela, l'idée de Merleau-Ponty : un esprit qui ne se résout plus à rester confiné dans le corps mais se définirait par le fruit d'une rencontre entre le corps et le monde. Cela implique, que lorsque nous percevons quelque chose, nous en faisons partie autant qu'elle se représente dans toutes les possibilités qu'elle a de faire partie de nous. Pour parvenir à cela, le percept de cette chose nous est rendu de manière corporelle en activant les aires sensorimotrices du cerveau correspondant aux différents points d'ancrage du schéma corporel vis-à-vis du sujet observé.

L'idée d'énaction, par sa prise en compte de la mémoire dans les actions d'un être vivant dans son environnement, permet de lier la cognition à la constitution épigénétique de l'individu. L'*embodiment* place donc une part consistante des sciences cognitives en dehors des critiques que l'on pouvait formuler sur leur moment *cognitivist* : « il ne s'agit en aucun cas, de réduire l'homme social à un automate génétiquement déterminé, acculturé, sans histoire, et dénué de toute sympathie et compassion, bien au contraire. »⁷⁸.

Approfondissons cette notion « d'énaction » tant elle va être essentielle dans la structure des opérations entre film et spectateur que nous allons adopter. Elle veut que l'être et son environnement s'influencent mutuellement. Nous percevons dans l'environnement des signes-indiquant-un-je-peux, qui selon notre mémoire crée des réponses d'ordre sensorimotrices, signes qui modifient l'environnement lui-même. Cela fait sens de manière très littérale en psychologie sociale d'où provient la notion « *d'embodiment* ». Il a été démontré⁷⁹ par exemple que la perception d'un visage sympathique ou antipathique modifiait notablement nos réponses postérieures à un environnement donné, et se traduisent par des modifications corporelles et physiologiques, qui à leur tour influent sur l'environnement.

Transposée dans un environnement non-humain l'idée affirme que les modifications de

77 Par ailleurs on relève plusieurs fois dans "The Address of the Eye" l'utilisation du terme "enact".

78 Changeux, Jean-Pierre et Debru, Claude, Du vrai, du beau, du bien une nouvelle approche neuronale, Paris : O. Jacob, 2010, p. 41.

79 Baanders, Mariëtte F., « Moods, Social Cognition and Motivation », in Stam, Henderikus J. et alii (dir.), Recent Trends in Theoretical Psychology, New York, NY : Springer New York, 1993, p. 471-477.

l'environnement agissent sur nous, et la réponse à ce déclenchement modifie la hiérarchie des informations qui en sont extraites. Nous parlons ici des aptitudes des éléments qui le compose à répondre à une intention. Le film est-il un environnement non-humain ? Rien n'est moins sur. À ce titre, c'est une forme hybride à la fois environnement et expression d'une intention. Est-ce en cherchant Alfred Hitchcock au détour d'un plan, que nous regardons ses films avec une plus grande attention, modifiant ainsi l'importance donnée aux détails et aux arrière-plans de l'image ? Par quels biais se manifeste cette intention dans les films ? Comment rendre compte de cette expérience subjective, du fonctionnement de ce schéma corporel ? Quels sont les outils théoriques et expérimentaux qui permettent d'en rendre compte en restant à distance de la pure introspection ?

III/ Les nouveaux paradigmes incarnés de l'expérience humaine : essai de constitution d'une phénoménologie du spectateur à la troisième personne

1/ Corporéité et agentivité de la perception

Le schéma corporel nous a permis d'introduire l'idée d'échanges et de processus parmi les notions ouvrant l'analyse du film au niveau opératif. La théorie de l'homéostasie développée par Damasio dans cette perspective en propose une structure systémique qui s'accorde avec cette notion.

A/ L'homéostasie

L'homéostasie est un concept initialement proposé par Walter Cannon désignant l'état d'équilibre des paramètres vitaux d'un organisme : « Lorsque les variations s'écartent de la fourchette étroite dans laquelle elles devraient rester, nous nous sentons mal, et même agités si nous restons très longtemps sans rien changer à cette situation »⁸⁰. C'est Selon Damasio, le paradigme même du vivant que de maintenir cette homéostasie : notre corps est une association d'êtres monocellulaires qui "ont choisi" dans l'évolution de se regrouper, et de ce fait sont devenues dépendants les uns des autres pour assurer leurs besoins homéostasiques⁸¹. En s'associant est apparue la nécessité d'une instance de régulation et de mise en commun des informations. Des cellules dévolues à ces tâches sous la forme de neurones se sont

80 Damasio, *L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, op. cit., p. 56.

81 Damasio, Antonio, *L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Fidel, Jean-Luc (trad.), Paris : O. Jacob, 2010, p. 57.

développées; leur réseau en se densifiant a fini par donner naissance à un cerveau lui-même de plus en plus complexe. « En résumé les neurones portent sur le corps.[...] c'est, je crois, la raison pour laquelle la volonté de vivre implicite des cellules de notre corps s'est traduite en volonté consciente et mentale. Elle devait être imitée par les circuits du cerveau »⁸².

L'idée formulée (qui inverse au passage la hiérarchie corps-cerveau), permet d'affiner l'optique dans laquelle se place cette recherche. L'homéostasie offre un cadre où la relation spectacle/spectateur est évaluée en termes de processus : « Il se pourrait que l'art ait d'abord été un dispositif homéostatique pour l'artiste et le récepteur, et un moyen de communication »⁸³. Le spectateur dans le dispositif est dans une recherche homéostatique dont les éléments sont mis en place par le cinéaste. Il est donc au travers de ses intentions l'organisateur des continuités et des ruptures de l'équilibre des échanges.

B/ Les voies ventrales et dorsales du cerveau, cognition, conation, agentivité

Comme je l'ai déjà spécifié plus haut si le corps à son importance il ne travaille pas seul. Cognition et réflexion interviennent de manière tout aussi critique en ce sens. Le point de vue que je propose est qu'ils constituent ce que Minsky a nommé des agences, et que l'on retrouve à tous les niveaux d'organisation du vivant. C'est par exemple le cas de ce que la neurologie a découvert des principes de la perception visuelle et auditive. La question ouvre une perspective sur la possibilité de distinguer la perception en termes de cognition et de conation⁸⁴, et permet d'entrevoir comment ces deux modes coexistent et inaugurent le sens de ce que l'on perçoit.

Qu'il s'agisse de la perception visuelle ou auditive, les stimuli suivent deux voies différenciées de traitement des informations sensorielles⁸⁵ appelées communément voies dorsale et ventrale⁸⁶. Ces voies se différencient par la nature et le but des traitement que le percept (visuel mais aussi auditif) subit.

82 Ibid., p. 52.

83 Ibid., p. 358.

84 à savoir des systèmes régulant l'action immédiate de l'individu dans son environnement.

85 Rizzolatti, Giacomo et Sinigaglia, Corrado, Les neurones miroirs, Raiola, Marilène (trad.), Paris : O. Jacob, 2014, p. 48-54.

86 Rossetti, Yves et Pisella, Laure, « L'ego Légo® : déconstruire et reconstruire le cerveau-esprit ? », *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, vol. 31, no 2, 2000, p. 146.

La voie ventrale, voie du « quoi », va attacher un contenu sémantique aux informations visuelles dans le traitement de la forme et de la couleur. Elle porte sur l'identification et participe à la vision consciente, plus exactement à la conscience de ce que l'on voit. Cliniquement, si ce canal est atteint, une personne lésée ne sera plus capable de nommer, ni de décrire un objet donné (agnosie visuelle).

La voie dorsale, voie du « où », va analyser les percepts en se concentrant sur l'analyse des informations utiles pour l'action « immédiate ». Synthétiquement, le seul canal dorsal est suffisant et nécessaire pour réaliser une action simple. Une personne présentant des lésions à cet endroit, n'est par exemple plus en mesure de désigner ou de saisir un objet qui se présente à elle. L'action de la voie dorsale, par une prise en compte de la variance des formes⁸⁷ concerne le mouvement situé. Comme nous le verrons dans la seconde partie, elle est largement sollicitée par les opérations du dispositif filmique. Enfin les traitements qui jalonnent cette voie étant principalement inconscients, les processus de la voie dorsale résonnent avec cette observation de Merleau-Ponty qui esquisse l'importance que ce traitement peut avoir, par analogie, dans la perception médiatisée :

« Je veux aller là-bas, et m'y voici, sans que je sois entré dans le secret inhumain de la machinerie corporelle, sans que je l'aie ajustée aux données objectives du problème, à l'emplacement du but défini par rapport à quelque système de coordonnées. Je regarde où est le but, je suis aspiré par lui, et toute la machine du corps fait ce qu'il y a à faire pour que je m'y rende»⁸⁸

Au sein de la voie dorsale, il me paraît essentiel de souligner le rôle de l'aire M.T (Medio-Temporale ou V5 dans la classification de Brodman). Il s'agit de l'aire principale impliquée dans la restitution du mouvement. Si cette aire est atteinte, la personne qui en souffre ne percevra plus que des instants figés et successifs⁸⁹. Par ailleurs, cette aire s'active dès lors où nous percevons une ligne ou un trait continu qui puisse représenter une trajectoire : le bord d'une table ronde, un trait calligraphique, seront traités également en terme de mouvement.

87 Farivar, Reza, « Dorsal-ventral integration in object recognition », Brain Research Reviews, vol. 61, no 2, 2009, p. 144-153.

88 Merleau-Ponty, Maurice, La prose du monde, Paris : Gallimard, 1969, p. 91.

89 Zihl, Josef et Heywood, Charles A., « The contribution of LM to the neuroscience of movement vision », Frontiers in Integrative Neuroscience, vol. 9, 2015.

Sur le plan de l'expérience esthétique la chose est d'importance, puisque incidemment une image, même fixe, est analysée en termes kinesthésiques⁹⁰.

Ajoutons enfin que l'ambigu schéma corporel pourrait livrer les clés de sa double constitution psychique et somatique en ce qu'il trouve son pendant physiologique au travers de l'aire 7⁹¹ (voie dorsale). Celle-ci en abritant et connectant des réseaux neuronaux orientés vers le traitement visuel et d'autres vers la motricité, donne un appui expérimental à l'intermodalité de la perception.

Discerner ces deux voies ne consiste pas à recréer un dualisme dont l'isomorphisme avec les fractures des théories esthétiques en première personne et en troisième personne *saute aux yeux* (notons la métaphore). Il s'agit bien de souligner la collaboration agentive entre ces deux modes, sensorimoteur et sémantique, à l'occasion de tâches impliquant, par exemple, la motricité fine⁹². Mais au delà, comme le souligne le neurophysiologiste Giacomo Rizzolatti, la voie dorsale « comporte une interaction continue entre perception et action qui, aussi « pragmatique » soit-elle, joue un rôle décisif dans la constitution du sens des objets, sans lequel une grande partie des fonctions dites cognitives d' « ordre supérieur » pourraient difficilement avoir lieu.»⁹³.

90 Sbriscia-Fioretti, Beatrice et alii, « ERP Modulation during Observation of Abstract Paintings by Franz Kline », PLoS ONE, vol. 8, no 10, 2013, p. e75241.

91 « L'aire 7 contient des neurones visuels, répondant pendant la fixation ou pendant la poursuite oculaires. Ensemble, les aires 5 et 7 participeraient à l'exploration visuelle et manuelle (tactile) de l'espace environnant proche, c'est-à-dire de l'espace à portée de main (Mountcastle et al. 1975). Les aires du sillon intrapariétal (...) se trouvent entre le lobule pariétal supérieur (aire 5) plutôt somatosensoriel et moteur, et le lobule pariétal inférieur (aire 7) plutôt visuel, les réponses physiologiques de certaines d'entre elles les caractérisant comme de véritables interfaces entre les cortex sensoriel et moteur (Andersen et al. 1990). » Klam, François, Etude de la représentation de l'espace dans le cortex pariétal à travers l'analyse des signaux neuronaux relatifs au mouvement de la tête une approche électrophysiologique chez le macaque vigile, Université Pierre et Marie Curie, 2003, p. 87.

92 Polanen, Vonne van et Davare, Marco, « Interactions between dorsal and ventral streams for controlling skilled grasp », Neuropsychologia, vol. 79, 2015, p. 186-191 ; Budisavljevic, Sanja et alii, « Dorsal-Ventral Stream Networks In Skilled Actions », s. d., p. 2.

93 Rizzolatti et Sinigaglia, Les neurones miroirs, op. cit., p. 61.

2/ Perception pour l'action

Dans l'optique d'une esthétique naturaliste, nous voyons l'importance que peuvent revêtir une connaissance accrue des processus cognitifs en ce qui concerne des points non négligeables de la perception d'une image. Si la simple vue d'une peinture abstraite⁹⁴ est en mesure de déclencher des boucles motrices dans le cerveau, qu'en est-il d'un médium qui s'appuie lui-même sur le mouvement ? Afin d'en tracer les contours, je voudrais approfondir cette question en focalisant la discussion sur l'idée que la structure des traitements perceptifs est orientée vers la résolution simplexe⁹⁵ de tâches liées à notre évolution dans un environnement et qu'ils sont tout aussi agissant dans la perception médiatisée. En somme une partie essentielle de notre cognition est dirigée vers l'action et ce traitement est l'une des clés majeures de l'intelligence du film.

A/ La théorie écologique de la perception visuelle et les *affordances* de Gibson.

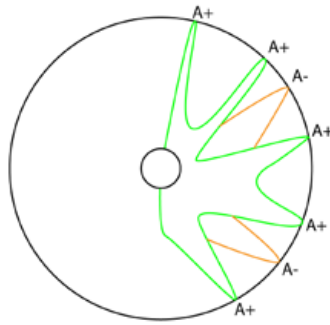
Afin de prendre la mesure de cette agentivité au sein des processus cognitifs du « où » et du « quoi », envisageons une théorie impliquant largement les compétences croisées de ces voies, et me permettra plus bas d'y adosser l'analyse filmique.

La théorie des *affordances* prend racine dans la *gestalt psychologie* qui introduisit par le biais des psychologues Kurt Koffka et Kurt Lewin, l'idée que certains sens d'une chose étaient saisis d'emblée sans impératif cognitif. Lewin donna à cette aspect particulier le nom d'*Aufforderungscharakter*, traduit plus tard par « valence ». Les choses auxquelles nous sommes confrontés dans notre environnement nous informent sur ce que nous pouvons faire, ou non avec elles. Elles possèdent immédiatement un vecteur qui attire ou repousse l'observateur. L'environnement est alors structuré par les valences que possèdent les êtres et les objets. La valence est un concept idéaliste, elle prend forme « dans la tête » et non dans l'environnement ou dans l'interaction entre organisme et environnement⁹⁶.

94 Sbriscia-Fioretti et alii, « ERP Modulation during Observation of Abstract Paintings by Franz Kline », *art. cit.*

95 « Propriété fondamentale du vivant de pouvoir inventer des solutions simples aux problèmes que la complexité du réel pose pour sa survie » Petit, Jean-Luc et alii, *Complexité-Simplicité*, 2014, p. 11.

96 Robine, Jean-Marie, « Le fond du champ. En arrière-plan du concept », *Cahiers de Gestalt-thérapie*, vol. 22, no 1, 2008, p. 197-210.



Représentation schématique des affordances positives (vert) et négatives (orange) dans un environnement. Le cercle central représente l'individu

James Gibson reprit cette idée en 1977, et proposa la théorie des *affordances*⁹⁷. À la différence de la valence, « L'*affordance* de quelque chose ne change pas selon les besoins de l'observateur. Que l'*affordance* soit perçue ou non ou participe au changement de volonté quand les besoins de l'observateur changent, mais étant invariante, elle est toujours là pour être perçue.»⁹⁸. Le réalisme de la proposition variera selon ses développements successifs : il s'agira tantôt d'une propriété intrinsèque de l'objet, tantôt l'inscription interne de cette propriété sera plus floue car étendue à la cognition sociale.

Selon Gibson, nous ne voyons pas les choses en soi, mais nous percevons dans le flux visuel les *affordances* qu'elles offrent en fonction de leur pertinence pour l'action. En d'autres termes nous ne percevons pas un escalier, mais sa capacité à être monté ; nous ne voyons pas une chaise, un banc mais leurs capacités à permettre l'assise.

Les *affordances* sont donc des éléments permettant à la cognition de qualifier positivement ou négativement pour l'action des éléments de son environnement selon ce qu'elle permettent de

97 Gibson, James, « The Theory of Affordances », in Shaw, Robert et Bransford, John (dir.), *Perceiving, Acting and Knowing*, Hillsdale : Lawrence Elbaum Associates, 1977, p. 67-81.

98 [traduction du rédacteur] : « The affordance of something does not change as the need of the observer changes. Whether or not the affordance is perceived or attended to will change as the need of the observer changes, but, being invariant, it is always there to be perceived.» Ibid., p. 78.

faire (*to afford*). Pour le concept d'*affordance*, la perception ne peut être dissociée de l'action⁹⁹. Toute *affordance* perçue est une opportunité d'action, un « je peux » qui s'adresse à l'organisme selon ses capacités propres.

L'idée de Gibson relie perception visuelle et activité sensorimotrice de manière directe sans nécessiter d'élaboration cognitive et dont l'action efférente serait incorporée. Seulement, son centrage sur l'action laisse par exemple de côté l'évocation d'un souvenir, qu'il soit intermodal, comme chez Proust, avec le goût de la madeleine trempée dans le tilleul, ou visuel, comme avec ce que Roland Barthes a nommé le *punctum*¹⁰⁰. Il y a donc une part importante de l'expérience qui semble entrer dans le cadre de la théorie de Gibson, mais qui n'est pas abordé du fait de son entrelacement avec les questions de l'ordre de la pensée réflexive. Par ailleurs, le réalisme de la théorie pose un problème vis-a-vis de notre cadre de réflexion qui s'oriente sur une conception éactive des rapport être-environnement.

Les réponses successives apportées par Michael Turvey et Thomas Stoffregen, joignant au concept de Gibson celui des « effectivités » permettent de contourner ces questions. Les effectivités sont ce que les possibilités physiques et sensorielles de l'animal lui permettent de faire¹⁰¹. Selon ces chercheurs, elles modulent et articulent les différentes *affordances* que peut proposer un environnement donné. Les effectivités sont les éléments de bas niveau des relations animal-environnement dont les *affordances* seraient les propriétés émergentes obtenues par éaction.

À Partir du moment où l'on fait entrer le concept d'*affordance* comme le fruit d'une dialectique, viennent s'adjoindre un ensemble de questions. En effet, si l'on met en perspective notre physiologie et notre manière de l'employer, il devient difficile d'occulter la dimension culturelle¹⁰². Par ailleurs Gibson, dans son article étend l'*affordance* à des opérations culturelles - par exemple à la possibilité pour une corde d'afforder la nouabilité : « Ce sont des sortes de comportements où la manipulation amène à la manufacture »¹⁰³ - et aux

99 Luyat, Marion et Regia-Corte, Tony, « Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept », *L'Année psychologique*, vol. 109, no 02, 2009, p. 297.

100 Barthes, Roland, *La chambre claire: note sur la photographie*, Paris : Gallimard, 1980, p. 49.

101 Luyat et Regia-Corte, « Les affordances », art. cit., p. 315.

102 Mauss, Marcel, *Les techniques du corps*, Chicoutimi : J.-M. Tremblay, 2002.

103 [traduction du rédacteur] : « these are kinds of behavior where manipulation leads to manufacture » Gibson, « The Theory of Affordances », art. cit., p. 75.

interactions sociales en définissant l'affordance d'un visage, selon que celui-ci soit avenant ou hostile : « La plus élaborée et riche des *affordances* de l'environnement nous est procurée par les autres animaux et, pour nous, les autres personnes. »¹⁰⁴, fait auquel il ne manque pas d'adjoindre une constante de réciprocité.

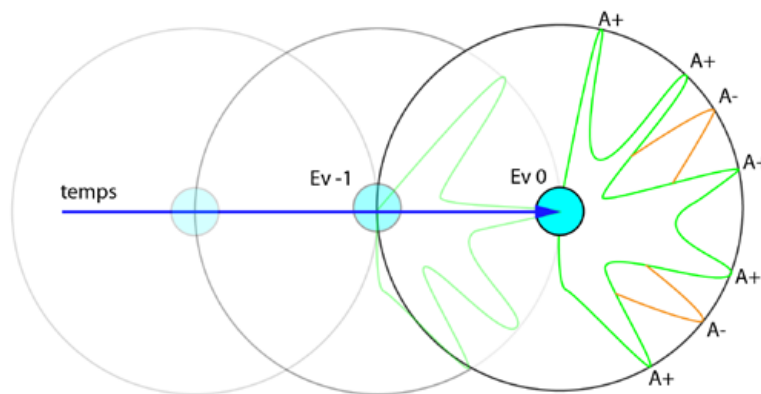
J'aimerais pour illustrer cette question, explorer rapidement une question où le chevauchement entre affordance et culturel prend une dimension particulière et inciterait à intégrer la notion de valence. Prenons par exemple *Le baiser* d'Auguste Rodin (1882). La sculpture dans son ensemble affine une tactilité, renforcée par le contraste entre le traitement des amants et celui du socle sur lequel ils reposent, dans le langage de Koffka, la sculpture dit « touche-moi ». Il se trouve cependant que cette sculpture se trouve dans un musée. L'environnement vient contredire cette *affordance* en en proférant un « ne me touche pas », souvent matérialisé par une clôture, voire une vitre. On remarquera alors que la contradiction des deux émotions produit un sentiment de frustration, notamment lorsque l'interdit recouvre exactement ce que la statue affine. À la faveur de Gibson on remarquera toutefois que l'*affordance* négative n'est pas un caractère propre de la statue mais de l'environnement dans lequel elle se trouve et des convenances culturelles qui lui sont liées. La clôture n'affinera sa « non-franchissabilité » symbolique que si j'ai culturellement incorporé cette propriété de l'environnement muséal.

Partant de cela, on est en mesure de discerner soit un entrelacement du cognitif et du conatif, soit, dans le moindre des cas, une homologie structurelle entre le schéma d'*affordance* que l'on pourrait en émettre et celui que l'on pourrait en retirer si l'on évalue cette situation dans une approche psychanalytique.

Cela nous amène à élargir les catégories d'*affordances* (physiologique, sociale, et culturelle), à d'autres natures, permises par l'ouverture du cadre par Stoffregen, à savoir l'*affordance* « émotionnelle » qui recouvrirait la question du souvenir, ou l'*affordance* psychique que les objets pulsionnels pourraient représenter. Ce qui pourrait représenter le dénominateur commun entre l'ensemble de ces catégories d'*affordances* serait l'idée d'incorporation pour l'observateur d'une de ces occurrences en tant qu'effectivité (Pensons par exemple au clavier

104[Traduction du rédacteur] : « The richest and most elaborates affordances of the environment is provided by other animals and, for us, other people. » Ibid.

de l'ordinateur et à la position des touches sur lesquelles nous écrivons, ou encore aux savoirs incorporés dont parle Philippe Descola¹⁰⁵).



Liaison entre affordance et temporalité.

En conclusion, la notion d'affordance permet de conceptualiser une relation au monde non uniquement établie sur le cognitif mais de laisser à l'aspect conatif un espace irréductible dans notre expérience vécue. Toutefois, la théorie de Gibson laisse le goût d'un état arrêté. En rejetant l'idéalisme de la thèse gestaltiste de valence, et en y opposant un réalisme dur, Gibson a vidé le concept de son aspect temporel, et de l'aspect fondamentalement projectif de notre cognition. Quand Alain Berthoz affirme que « le cerveau filtre les informations données par les sens en fonction de ses projets propres »¹⁰⁶, cela vient nous rappeler que la perception est sous-tendue par un but, par une intention, donc selon un axe passé-présent-futur. C'est dans ce cadre élargi de l'*affordance* que je m'appuierai par la suite.

B/ Le cerveau des dispositions, et les schémas d'images

La question temporelle dans l'idée d'*affordance* appelle celle de la mémoire. Je ne compte pas en traiter ici, mais dessiner dans quel contexte celle-ci peut être envisagée. À nouveau, une proposition de Damasio permet d'articuler cette question de l'action et donc du corps, avec celle de la mémoire dans l'*affordance*. Le cortex est selon Damasio organisé selon deux pôles : un dédié à l'imagerie (l'espace conscient) situé dans le cortex préfrontal, l'autre à ce

¹⁰⁵Boëtsch, Gilles, « Entretien avec Philippe Descola », *Corps*, vol. 3, no 2, 2007, p. 5.

¹⁰⁶Berthoz, Le sens du mouvement, op. cit., p. 287.

qu'appelle l'auteur des « dispositions »¹⁰⁷ (espace inconscient) : un système de stockage de cartes neuronales représentant chacune un état sensoriel vis à vis d'un objet. Elles s'activent en fonction du flux de percepts corrélés dans la partie imagerie.

Surtout, toujours selon le chercheur, la carte serait stockée en mémoire par le biais d'un état sensoriel et moteur donné, autrement dit par les données sensorimotrices qui prévalaient au moment de la perception. Elle sera activée en fonction de la concordance d'un de plusieurs des états inscrits dans la *disposition* : « Les dispositions commandent le processus de réactivation et d'assemblage des aspects de la perception passée (...). Finalement le lieu où les enregistrements mémoriels sont réellement repassés n'est pas différent de la perception originale »¹⁰⁸.

La carte en question représenterait donc la trace mémorielle non d'un objet en soi mais celle de notre relation corporelle à celui-ci. La trace que nous gardons d'un objet ou d'une situation serait alors l'inscription plurisensorielle d'un événement émotionnel¹⁰⁹, qui serait rappelée par le biais de ce qu'il a nommé les *zones de convergence et de divergence*¹¹⁰ entre influx sensoriels entrant et dispositions.

Mais au delà du souvenir, cette conception du fonctionnement cérébral ouvre également l'idée d'une modularité qui mène à la résolution simplexe de problèmes complexes que nous avons déjà évoqué. Partant de cela et quittant la mécanique neurophysiologique, la proposition de Mark Johnson concernant les schémas d'images¹¹¹ et les métaphores conceptuelles rappelle étrangement sur le plan philosophique ce que nous venons d'évoquer.

« un schéma consiste en un petit nombre de parties et de relations, par vertu desquelles peuvent être structurées indéfiniment beaucoup de perceptions, d'images et d'événements. En somme le schéma d'image

107Damasio, L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions, op. cit., p. 181.

108Ibid., p. 177.

109Droit-Volet, Sylvie et alii, « Emotion and Time Perception: Effects of Film-Induced Mood », *Frontiers in Integrative Neuroscience*, vol. 5, 2011.

110Damasio, L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions, op. cit., p. 177.

111Johnson, Mark, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago : University of Chicago Press, 2009, 233 p.

opère à un niveau d'organisation mentale se situant entre d'un côté les structures propositionnelles abstraites, et de l'autre les images particulières concrètes. (...) Ces motifs émergent comme structures signifiantes pour nous principalement au niveau de nos mouvements corporels dans l'espace, de la manipulation des objets, et de nos interactions conceptuelles »¹¹²

Dans l'approche *embodied* de Johnson, le corps joue une place primordiale dans notre rapport au monde. En poursuivant ses travaux, il a conçu avec le linguiste Georges Lakoff l'idée de métaphore conceptuelle¹¹³. C'est à dire par la capacité que nous pouvons avoir à projeter sur un domaine de connaissance cible, les rapports d'un domaine de connaissance source, principalement sensorimoteur en remplaçant les termes par ceux du domaine cible. Les schémas d'image sont aux métaphores conceptuelles ce que les effectivités sont aux *affordances*, des agences destinées à des processus cognitifs de haut niveau. « La métaphore permet à l'imagerie mentale des domaines sensorimoteurs d'être utilisée dans les domaines de l'expérience subjective. Par exemple, nous pourrions former l'image que quelque chose nous passe au dessus de la tête (expérience sensorimotrice) quand nous échouons à comprendre (expérience subjective) »¹¹⁴

Ce système d'acquisition des connaissances par glissements conceptuels ne serait pas lié à proprement parler au langage mais bien à une conception incarnée de l'expérience : « les

112[traduction du redacteur] : «A schema consists of a small number of parts and relations, by virtue of which it can structure indefinitely many perceptions, images, and events. In sum, image schemata operate at a level of mental organization that falls between abstract propositional structures, on the one side, and particular concrete images, on the other. The view I am proposing is this: in order for us to have meaningful, connected experiences that we can comprehend and reason about, there must be pattern and order to our actions, perceptions, and conceptions. A schema is a recurrent pattern, shape, and regularity in, or of, these ongoing ordering activities. These patterns emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of our bodily movements through space, our manipulation of objects, and our perceptual interactions.» Ibid., p. 29.

113Lakoff, George et Johnson, Mark, *Metaphors we live by*, Chicago : University of Chicago Press, 2003, 276 p.

114[traduction du rédacteur] : « Metaphor allows conventional mental imagery from sensorimotor domains to be used for domains of subjective experience. For example, we may form an image of something going by us or over our heads (sensorimotor experience) when we fail to understand (subjective experience). » Lakoff, George et Johnson, Mark, *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*, New York : Basic Books, 1999, p. 49.

schémas-images sont intrinsèquement multimodaux : ils intègrent des propriétés visuelles, kinesthésiques, et sensori-motrices. Ils sont dynamiques à deux titres : d'une part, ils peuvent être instanciés différemment dans des contextes différents ; d'autre part, ils constituent les structures d'une activité d'organisation de notre expérience.»¹¹⁵.

Les métaphores repérées par Lakoff et Johnson sont une longue liste ayant trait à la verticalité (UP-DOWN), le trajet (SOURCE-PATH-GOAL) ou encore, par exemple, la contenance (CONTAINER). En ce qu'ils permettent de caractériser des états particuliers d'un film ils sont d'ores et déjà utilisés dans l'analyse¹¹⁶ et j'y aurais recours dans la deuxième partie du mémoire

C/ Prédire pour agir : la théorie idéomotrice

L'idée que perception et action forment un ensemble symbiotique dans notre expérience apparaît au dix-neuvième siècle. Le neurophysiologiste Alain Berthoz, dans *Le sens du mouvement*, se référant à l'idée de Merleau-Ponty que « la vision est palpation par le regard »¹¹⁷, il présente la chose comme suit :

« Je pense que les fonctions cognitives les plus élevées sont dues à une poussée de l'évolution vers le développement de cette capacité de réorganiser l'action en fonction d'événements imprévus. Cela exige le développement de la mémoire du passé, des facultés de prédiction et de simulation du futur, et la métafaculté, en quelque sorte, de les mobiliser rapidement puisqu'elles doivent s'intégrer dans un cycle perception-action qui dure parfois un dixième ou un vingtième de seconde.»¹¹⁸

La théorie idéomotrice, qui inaugure cette approche du comportement humain a été proposée en 1852 par Rudolf Herman Lotze et testée expérimentalement à partir de 1890 par Williams James. Elle postule qu'une action volontaire est précédée par la projection des effets de cette

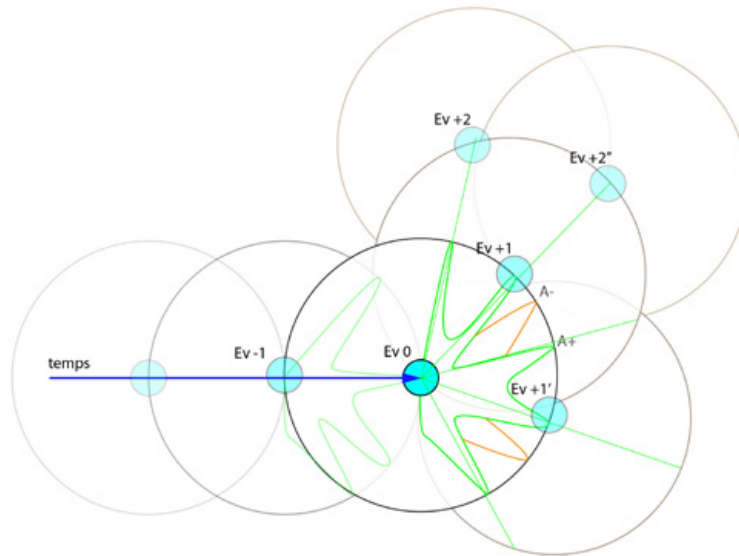
115Fastrez, Pierre, « La prise en compte du corps en sémantique cognitive », Hermès, La Revue, vol. 68, no 1, 2014, p. 38.

116Coëgnarts et Kravanja (*dir.*), *Embodied cognition and cinema*, op. cit.

117Cité par l'auteur Berthoz, *Le sens du mouvement*, op. cit., p. 17.

118Ibid., p. 21.

action¹¹⁹. Cela sous-entend la satisfaction d'une intention (quel que soit le niveau auquel on l'entend).



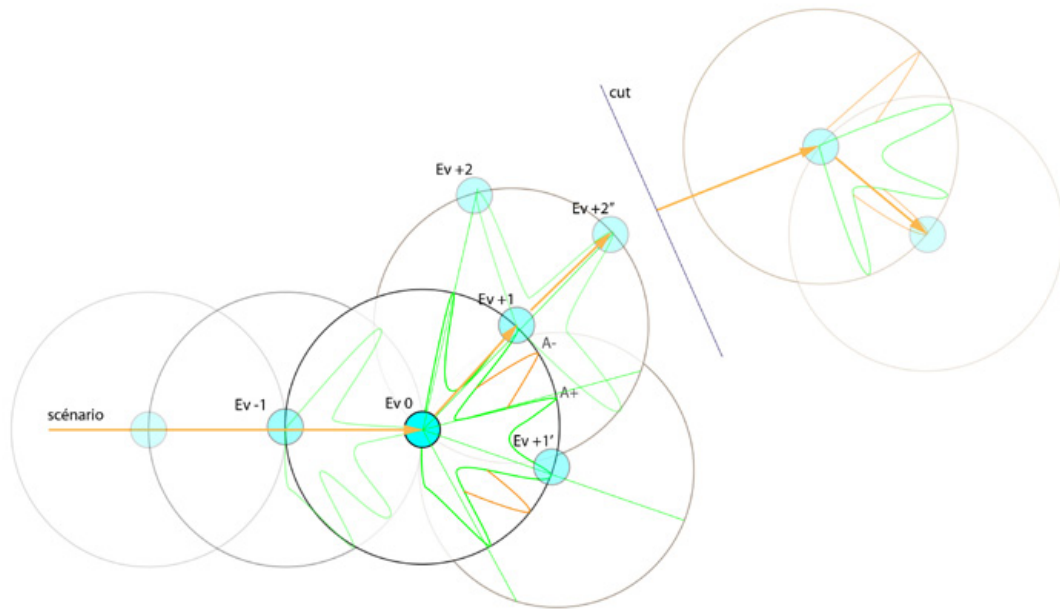
Représentation des affordances dans la théorie idéomotrice. Un ensemble de scénarii est évalué en fonction des affordances présentes et des événements mémoriels

La perception pour l'action repose sur l'idée que toute perception est mise à l'épreuve de schèmes d'action possibles dont l'activation est simulée. Cela veut dire que le cerveau active les réseaux de neurones nécessaires pour effectuer l'action « examinée » sans qu'elle ne soit effectivement mise en œuvre kinesthésiquement, voire même apparaisse à la conscience, nous percevons en retour ce que les neurones des fibres musculaires auraient transmis au cerveau si cette action avait été réalisée.

C'est ici, une idée essentielle dans cette recherche et qui nous permet de comprendre sur cette base l'implication corporelle vis-à-vis d'une image perçue, et en particulier d'une image animée. La perception de l'action au cinéma nous enjoint d'émettre nous-même des hypothèses sur les mouvements que nous voyons à l'écran. Ces hypothèses par le jeu de notre constitution physiologique sont ressenties consciemment comme des traces d'une activité musculaire réelle. La perspective ouverte par l'ensemble de ces théories nous permettent donc

119Badets, Arnaud et Rensonnet, Charlotte, « Une approche idéomotrice de la cognition », L'Année psychologique, vol. 115, no 04, 2015, p. 594.

de nous pencher sur le fait audiovisuel en observant en particulier les processus qui permettent au spectateur d'exercer ce qu'il faut bien appeler une traversée dans l'image au même titre que celle qu'il effectue dans son environnement quotidiennement.



Le schéma d'affordance dans le dispositif filmique. L'évaluation et la prise de décision sont forcées par la ligne de scénario au choix d'une affordance négative.

Les théories pour l'action sont paradigmatiques d'un fonctionnement qui échappe de toute évidence au primat de la pensée logique, du langage, ou bien d'un schéma psychanalytique qui dominerait sans partage notre perception du monde et nos actions sur celui-ci. En affirmant que « les informations cinématographiques disponibles lors de la réalisation d'un mouvement permettent de prédire la partie encore non exécutée de ce mouvement. »¹²⁰, on admet une explication naturaliste dans l'émotion procurée par la danse aveugle sur patins que Charlot exécute dans *Les temps modernes* (Charlie Chaplin, 1936) sur laquelle nous reviendrons. Cette explication met en œuvre un processus de simulation kinesthésique que nous abordons à présent.

¹²⁰Bidet-Ildei, Christel et alii, « Rôle des représentations motrices dans la perception visuelle des mouvements humains », *L'Année psychologique*, vol. 111, no 2, 2011, p. 416.

3/ Empathie

Comme j'ai pu le souligner dans la revue de la littérature, la question de l'empathie jouit depuis ces dernières années d'une actualité importante dans la théorie filmique. Ici encore la question est double puisqu'elle puise ses racines dans la théorie esthétique au dix-neuvième siècle, mais aura attendu plus d'un siècle avant de trouver une assise naturaliste avec la découverte des neurones-miroirs.

A/ Historique et champ épistémologique de la notion d'empathie dans les sciences humaines.

L'empathie est la capacité de quelqu'un à se mettre à la place d'un autre. Il ne faut pas la confondre avec la sympathie qui elle est la capacité de partager les émotions d'un personne. En somme on peut éprouver de la sympathie sans empathie et inversement¹²¹. Elle n'est donc pas liée à une identification « morale ». L'empathie en ce sens est donc un mécanisme qui permet de se figurer les intentions de celui sur laquelle elle se porte. On imagine dans le contexte de cette recherche, quelle place peut avoir cette notion lorsqu'il s'agit de prendre la mesure des intentions du cinéaste au travers de ce qu'il en dévoile au travers des actes et objets de la matière filmique.

La notion, exprimée sous le terme « *Einführung* », naît en Allemagne sous la plume du philosophe Robert Vischer en 1873. Elle fut développée et diffusée par Theodor Lipps avant de pénétrer le champs des théories de l'art au travers de la publications de la thèse de l'historien d'art Wilhelm Worringer. La thèse de Worringer, rediscutant celle de Lipps, consistait à opposer les œuvres d'art figuratives vers lesquelles pouvait se déployer l'*einführung* à celles qui ne représentaient que des motifs abstraits. Pour lui, « toute jouissance esthétique est jouissance objectivée de soi »¹²². L'*einführung* « incline à l'organique », ce qui fait de l'abstraction « son pôle opposé ».

La publication des écrits de Worringer remontant à un temps où la peinture des « demoiselles d'avignon » n'était pas encore sèche et l'expérience abstraite de l'art encore à venir, l'abstraction dont il parle entend principalement les motifs décoratifs et géométriques produits par les civilisations anciennes.

121Berthoz et Jorland (dir.), L'empathie, op. cit., p. 20.

122Worringer, Wilhelm Robert et Vallier, Dora, Abstraction et Einführung: contribution à la psychologie du style, Martineau, Emmanuel (trad.), Paris : Klincksieck, 1993, p. 51.

Nous avons déjà souligné les réactions motrices que pouvaient entraîner les peintures abstraites de Franz Kline à l'occasion de notre discussion sur la zone MT du cerveau. Cela donne une perspective tout à fait différente si on la considère sous l'angle naturaliste. Ce que Worringer nomme à ce moment « abstraction » traduit surtout, il me semble, une controverse entre capacité d'« Einfühlung » en regard de formes organiques ou non. Je ne prêterai pas à l'auteur des propos anachroniques, mais je me saisirai de cette notion dans ces termes. La simple expérience de rechercher des formes organiques comme des fossiles ou des champignons montre la capacité de la cognition visuelle à « accrocher » des formes organisées dans un amas entropique. Mais au delà de ce chiasme perceptif entre organique et inorganique, je veux souligner ici qu'à l'intérieur même de ce « besoin d'*Einfühlung* » envers l'organique s'établit une distinction supplémentaire entre geste et non-geste, ou en ce qui concerne l'expérience esthétique entre le trait et la ligne¹²³. C'est à dire, entre formes issues d'une construction biologique et celles provenant des capacités motrices d'un être organique.

Poser la question de l'empathie dans ces termes apporte une réponse à l'expérience des dessins rupestres qui ouvrait ce mémoire, mais également ouvre une piste naturaliste quand à la cohérence motrice des mouvements et situations de caméra¹²⁴. On pourrait qualifier cette empathie de « bas niveau », puisque de ce seuil que l'on pourrait qualifier de physiologique se construit au niveau psychologique les mécanismes empathiques de haut niveau qui opèrent dans les relations interpersonnelles.

Nous partons donc de l'idée que l'empathie kinesthésique est le stade primaire du processus, c'est à dire celle qui permet à un observateur de se mettre à la place de quelqu'un exécutant un geste. Cette forme d'empathie est déjà étudiée dans les arts vivants, en particulier la danse¹²⁵. Je propose de la prendre en compte pour l'audiovisuel non seulement en ce qui peut être représenté mais aussi dans la façon dont la caméra agit. Pour ce faire nous rentrons à présent

123Damisch, Hubert, *Traité du trait: Tractatus tractus*, Paris : Réunion des musées nationaux : Diffusion, Seuil, 1995, 214 p.

124Heimann, Katrin et alii, « *Moving Mirrors: A High-density EEG Study Investigating the Effect of Camera Movements on Motor Cortex Activation during Action Observation* », *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 26, no 9, 2014, p. 2087-2101 ; Gallese et Guerra, « *The Feeling of Motion: Camera Movements and Motor Cognition* », art. cit.

125Foster, Susan Leigh, *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*, London ; New York : Routledge, 2011, 282 p.

dans le fonctionnement neurophysiologique et les conséquences théoriques qu'il implique dans les processus liant les écrans et leurs spectateurs.

B/ L'empathie en neurosciences : la révolution simulateur

Notre perception, selon les théories récentes, est donc structurée par la simulation de l'action. Cet aspect est relayé sur le plan physiologique par des systèmes neuronaux qui, non seulement simulent ses propres comportements, mais aussi ceux d'autrui.

Aux origines de ce paradigme simulateur figure en bonne place la découverte de neurones-miroirs par Giacomo Rizzolatti. Il s'agit de réseaux de neurones qui s'activent lorsqu'une action est perçue¹²⁶ et simulent au niveau des réseaux moteurs le geste effectué sans que celui-ci ne soit effectivement exécuté (*feed-forward*). Cette découverte a permis d'éclairer un grand nombre de comportements d'interactions, il est à noter que même si le personnage est à l'écran, dessiné ou encore le sujet d'une photographie cela met en œuvre cette mécanique¹²⁷.

Ces neurones interviennent de manière primordiale donc dans les processus d'apprentissages. On a observé dans de nombreuses études que l'expertise¹²⁸ pour le geste observé renforce l'activation des neurones en question et nous rendent plus sensibles, dans le sens où nous le percevons de manière consciente. Une étude montre que ces neurones fonctionnent dans un mode de résonance (activation pour la reproduction) mais aussi en prédiction lorsque l'observateur dispose d'une expertise (prévision du geste suivant)¹²⁹. L'expérience consistait à observer un enregistrement vidéo d'une personne jouant du piano en faisant des erreurs de doigté. Le dispositif permettait de scruter l'activation des neurones miroirs en même temps que le potentiel électrique au niveau des doigts d'une main de l'observateur. L'étude démontrait alors que pour une personne experte une différence de potentiel pouvait être décelée sur le doigt concerné par la frappe suivante du clavier. Cela démontre ainsi la préactivation des parties du corps impliquées dans une action. Le protocole nous donne aussi

¹²⁶principalement par le système visuel mais pas uniquement. Les mêmes neurones s'activent à l'évocation orale de cette action.

¹²⁷Kesner, Ladislav et Horáček, Jiří, « Empathy-Related Responses to Depicted People in Art Works », *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017.

¹²⁸Bidet-Ildei et alii, « Rôle des représentations motrices dans la perception visuelle des mouvements humains », *art. cit.*

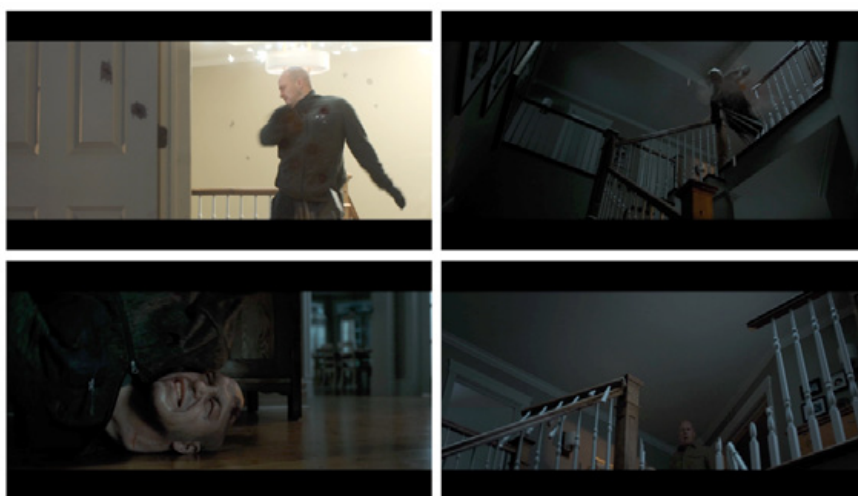
¹²⁹Gordon, Chelsea L. et alii, « Multimodal Music Perception Engages Motor Prediction: A TMS Study », *Frontiers in Neuroscience*, vol. 12, 2018.

une vision schématique de la détection d'erreurs gestuelles qui veut dans ce type de conditions que la dimension posturale enveloppe la dimension prédictive.

Enfin, il faut se figurer que l'observation de l'action ou l'imitation d'un geste mettent en jeu beaucoup d'autres mécanismes neuronaux que le système de neurones-miroirs¹³⁰ selon que l'action soit reliée à l'imitation de la main, de l'observation d'un visage ou de la tenue d'une objet. L'activation du réseaux de neurones miroirs est aussi largement liée à l'attention portée à l'action¹³¹.

L'empathie du point de vue des neurosciences permet de dessiner aussi bien certains mécanismes en jeu lors du visionnement d'un film, qu'elle ouvre des pistes sur la question de l'expérience et de l'apprentissage sur lesquelles nous reviendrons dans la troisième partie.

L'un des mécanismes puissants liés à l'empathie est celui de la nociception¹³². Encore une fois, l'optique évolutionniste justifie que ce trait ait pu être conservé étant donné l'avantage vital qu'il peut offrir. C'est aussi un mécanisme employé dans un ensemble considérable de films d'action. Voir quelqu'un souffrir nous fait ressentir l'expérience de la douleur la plus similaire que nous connaissions.



Scène de combat de Death wish (1h33mn15s) faisant appel à l'empathie nociceptive

130Caspers, Svenja et alii, « ALE meta-analysis of action observation and imitation in the human brain », NeuroImage, vol. 50, no 3, 2010, p. 1148-1167.

131Puglisi, Guglielmo et alii, « Attention and cognitive load modulate motor resonance during action observation », Brain and Cognition, vol. 128, 2018, p. 7-16.

132Perception de la douleur.

Death Wish (Eli Roth, 2018) est un film d'action critiquable en termes d'idéologie véhiculée. J'insiste sur ce point car il forme un vrai obstacle à l'adhésion durant le visionnage mais qui pour l'occasion sert positivement le propos. La femme et la fille d'un chirurgien incarné par Bruce Willis se font agresser au domicile familial. La mère est assassinée tandis que la fille se retrouve dans le coma. Le film narre les actes de ce père de famille devenu vengeur impitoyable.

Lors de la scène de combat à la fin du film, un « méchant » chute du haut d'une mezzanine et retombe sur la tête en se rompant le cou. Évidemment, toute empathie morale avec les assaillants de la scène en question est hors de propos. Il se trouve pourtant que lors de l'impact du crâne contre le sol, j'ai eu la sensation très distincte de la trace nociceptive d'un tel choc, du moins l'un de ceux que ma mémoire a conservé. Cela signifie donc que je me suis projeté dans l'action, ici subie par l'assaillant et en ai ressenti ce que j'en connais des effets en l'extrapolant à la létalité de la situation, ce qui en fait une perception empathique. En somme, j'ai éprouvé une « douleur » de la catégorie de celle « ressentie » par le personnage sans pour autant pouvoir dire ici que je me suis *identifié* à lui. Cela laisse présumer du réexamen que la question de l'identification, voire sa dénomination appelle dans la perspective des théories de la simulation. Cette théorie de l'identification gagnerait par exemple à endosser une optique naturaliste en tenant compte des mécanismes inhibiteurs qui nous permettent de faire la part entre l'expérience vécue immédiatement ou par procuration¹³³.

On distinguera donc ici la relation empathique vis à vis d'un personnage, La relation sympathique qui peut se tisser avec lui, et l'identification qui elle agirait en termes de relations éthique vis à vis de celui-ci. Ce point de rupture entre le fait fonctionnel et le sens que l'on peut lui prêter, est aussi le point de départ d'un autre parcours qui traiterait de la question de l'émotion.

L'empathie admet donc plusieurs domaines. À l'empathie psychologique s'ajoutent des empathies posturale, kinesthésique et nociceptive qui sont elles d'ordre préconscient. Il n'appartient pas à cette recherche d'en dresser une taxonomie, même si l'on est en mesure de se demander si la première ne dépend pas pour beaucoup des secondes. À ces dernières il me semble important d'ajouter les canaux empathique haptiques et tactiles, qui jouent un rôle prééminent dans l'adhésion pour une part considérable des productions cinématographiques.

133Gallese, Vittorio et Uithol, Sebo, « The role of the body in social cognition: The role of the body in social cognition », Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, vol. 6, no 5, 2015, p. 4-5.

La démonstration la plus évidente que l'on puisse en faire est de l'évoquer chez l'un des cinéastes qui y a le plus recours afin d'en dégager rapidement les enjeux au regard d'autres films. De nombreux films de David Cronenberg ont comme dénominateur commun un rapport particulier à l'organique. On a bien sûr en tête la lente transformation du héros dans *La mouche*, dans le rapport au corps accidenté comme dans *Crash* ou encore dans la tension charnelle entre l'être et l'objet dans *eXistenZ* ou le *Festin nu*. Cette tension doit pour beaucoup à l'empathie haptique convoquée dans nombre de plans et il serait vain d'établir une liste exhaustive de ses utilisations. Mais ce que l'on peut en dire c'est que les images qui invitent à cette empathie haptique procèdent souvent de plans courts, en vue rapprochée, et que le son qui les accompagne joue un rôle majeur dans l'élaboration de la sensation énoncée. Chez ce cinéaste l'utilisation de sons renforçant une sensation haptique est une technique employée massivement. Par ailleurs, ce sont des plans qui du fait de leur statut péri-diégétiques passent souvent inaperçus. Par exemple, qui se souvient d'un plan d'une main qui touche un fauteuil en velours dans *eXistenZ* à 30mn15s ? Ce plan s'accompagne du bruit produit par le contact sur le velours. A cet instant précis, l'expérience vécue de ce contact se joint à l'expérience vécue du film. On peut augurer que le choix d'un tel plan dans une situation diégétique où les protagonistes trouvent un refuge face à une menace, permet de représenter de manière incarnée l'idée de confort et de protection de la situation vécue par les personnages.



Insert à 30mn15s dans eXistenZ

On retrouve cette empathie haptique également dans le cinéma expérimental. Le buste radiographié en train de se poudrer le nez dans *Sanctus* (Barbara Hammer, 1990) (3mn50s-3mn56s) en est un autre exemple presque comique. Il crée un décalage de l'ordre de l'événement d'image entre la représentation d'un être dont on ne voit que l'ossature et la distincte simulation haptique qui accompagne les tamponnements sur le nez, qui s'arrêtent sur une peau invisible à nos yeux mais perçue corporellement.

Les exemples sont légions au cinéma et il serait intéressant et fructueux de concentrer une recherche sur ce point, car il est probable que les ambiances construites dans les films doivent beaucoup, et en particulier chez Cronenberg à la question haptique et plus largement aux différentes empathie que nous esquissé ici.

IV/ L'image comme environnement : la perception filmique

« Je serais bien en peine de dire où est le tableau que je regarde. Car je ne le regarde pas comme on regarde une chose, je ne le fixe pas en son lieu, mon regard erre en lui comme dans les nimbes de l'être, je vois selon ou avec lui plutôt que je ne le vois. »¹³⁴.

Ce dont nous avons débattu jusqu'ici s'entend à partir du moment où ce qui se déroule à l'écran peut être considéré comme un environnement. Ce postulat est sous-tendu par deux questions : celle de l'immersion dans un dispositif audiovisuel et le contrat passé entre le film et le spectateur. Ces problématiques entraînent un approfondissement qui excède, et de loin, les limites de cette recherche. L'objectif de cette partie étant de mettre en place les éléments qui participent ou justifie de la grille de lecture proposée, je me limiterai à introduire les éléments nécessaires au positionnement analytique qui sera développé par la suite.

1/ Immersion, attention et environnement de référence

Le premier lieu de nos questionnements concerne donc la jonction entre dispositif de visualisation et dispositif filmique. Elle est elle-même conditionnée par l'attention portée sur l'action dont nous avons auguré du rôle quant à l'activation des réponses motrices de l'observateur. La question de l'immersion revient donc à se poser celle de l'environnement mais de manière indirecte. Il s'agit plutôt de mesurer les conditions suffisantes et nécessaires pour qu'un objet représentationnel puisse être adopté comme objet d'une attention active.

La salle de cinéma est un dispositif d'immersion portant sur le spatial et l'auditif, mais l'idée d'immersion semble englober un territoire plus vaste et plus complexe. A l'heure où les dispositifs de diffusion se sont multipliés, il semble pertinent de questionner cette notion en la mettant en perspective avec le phénomène d'attention et l'influence que peut avoir sur elle le dispositif.

¹³⁴Merleau-Ponty, L'œil et l'esprit, op. cit., p. 23.

En premier lieu revenons pour quelques lignes à la constitution de notre système visuel : la zone fovéale, où se concentrent les récepteurs permettant la discrimination des symboles. La vision périphérique est, elle, spécialisée dans la détection des mouvements : un changement de contraste dans cette zone nous fait automatiquement porter le regard (c'est à dire la zone fovéale) sur la cause de ce changement. Il va sans dire qu'une source audiovisuelle étant dans la majorité des cas un mouvement incessant de formes et de sons, elle possède, hors de toute question formelle, une puissante potentialité de captation de l'attention.

Il est simple pour qui prend les transports en commun de se trouver face à ce degré zéro de l'immersion. Une personne en face de vous fait passer le temps du trajet son *smartphone* sur les genoux, un casque sur les oreilles.

La position de l'appareil nécessite ou plutôt enjoint de baisser la tête. Cela apparaît comme la meilleure solution d'immersion si l'on tient compte que l'écran ne peut couvrir le champ périphérique et que celui-ci par le mouvement des autres passagers ne fasse échapper notre attention à notre volition. Similairement, un écran destiné à la représentation ne sera que marginalement et par contrainte, placé devant un espace où les mouvements provoqueraient mécaniquement des pertes d'attention, il suffit pour s'en convaincre de penser aux téléviseurs qui invariablement sont placés devant un mur.

Le casque que porte notre voyageur pour s'isoler du bruit très présent dans les transports est l'autre condition de ce degré zéro. Si on offre dans les études filmiques une place privilégiée à l'image, on s'accordera à dire que dans la plupart des cas il est possible de suivre la narration d'un film sonore sans l'image, alors que l'inverse n'est pas vrai. Cela ne signifie pas pour autant que le son doit être exempt de toute source parasite. Nous pouvons fixer notre attention sur une source sonore dans un bruit ambiant (le « *cocktail party problem* » évoqué par Colin Cherry¹³⁵). Il semble cependant que la possibilité de focaliser l'attention sur une source auditive soit déterminée par une valeur seuil énonciativement créée par les différents paramètres internes et environnementaux de l'auditeur.

Notre expérience perceptive est donc structurée par des systèmes extrêmement souples et sophistiqués qui nous permettent d'obtenir la meilleure perception possible d'une information. Inversement cela implique que, jusqu'à une certaine qualité seuil, la source peut être dégradée

135Cherry, E. Colin, « Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears », The Journal of the Acoustical Society of America, vol. 25, no 5, 1953, p. 975-979.

ou parasitée sans que notre attention soit distraite. En somme ce degré zéro de l'immersion audiovisuelle est rempli dès lors où la source est suffisamment isolée pour que nous puissions maintenir une attention constante sur celle-ci. Ainsi nous pouvons réaliser le potentiel de faire corps avec ce qui nous est donné à éprouver.

Incidentement l'amélioration des conditions de perception d'une source marque un premier seuil en terme d'immersion lorsque les conditions suffisantes et nécessaires à une perception attentive ont été atteintes et optimisées. Le flux d'information délivré par la sources devient alors largement dominant. Partant de ce principe, l'immersion concerne l'ensemble des dispositifs tendant vers ce principe. Ce premier degré se construit donc lorsque le spectre des informations sensorielles excède la capacité qu'a un observateur de les embrasser d'un seul mouvement¹³⁶ perceptif. C'est le principe qui prévaut bien sur dans le cadre de la salle de cinéma où l'écran peut parfois même dépasser, au moins horizontalement les limites de notre vision périphérique¹³⁷. D'une manière générale c'est aussi la stratégie visée par les bâtiments et les espaces d'apparat : une visite au Louvre ou un passage sur le site de la Villette à Paris suffisent à s'en convaincre.

Nous en arrivons à une question contemporaine du dispositif cinématographique, à savoir l'augmentation du spectre sensoriel dans l'expérience du film. À la taille et la forme de l'écran (dispositif imax) s'ajoutent les dispositifs de diffusion sonore spatialisés, la stéréoscopie et l'augmentation sensorielle. L'introduction des dispositifs 3D et 4DX¹³⁸ sont exemplaires d'une recherche d'approfondissement de l'immersivité de l'expérience du film. Cette augmentation sensorielle peut-elle être considérée comme un degré supplémentaire dans l'immersion cinématographique ? Cela me semble discutable : La perception cinématographique dans une approche *embodied* est déjà ontologiquement multimodale. La longue histoire *épisode* de la stéréoscopie dans les dispositifs de monstration ne peut que soutenir mon propos dans ce

136 On peut parler de mouvement en considérant une perception soutenue par une volition.

137 Quand bien même cette condition ne serait pas remplie, Laurent Jullier nous rappelle que notre vision fovéale n'embrasse qu'un peu moins de 4% de la surface de l'écran. Jullier, « Cinéma et psychologie cognitive », art. cit., p. 26.

138 La technologie 4DX pousse cette question relativement loin car outre le film diffusé en 3D en produisant des sensations auditives et visuelles bien sûr mais aussi haptiques et olfactives : le spectateur est installé sur un siège mobile et vibrant ou s'orientant en fonction de la scène diffusée à l'écran. Ce dispositif s'accompagne également de diffusion de parfum, d'une salle où sont installés des souffleries et des brumisateurs chargés de retranscrire le vent dans une scène ou l'eau qui peut s'abattre sur les personnages.

contexte. L'immersion cinématographique tient subsidiairement à cette question sinon, chemin faisant, nous n'aurions aujourd'hui à voir que des films projetés en 3D.

Ce qui définit le seuil d'immersion suivant ne tient pas, selon moi à l'augmentation sensorielle, mais au franchissement du point de vue allocentré comme au cinéma à un point de vue égocentré. Si l'on en revient à la question de la 3D (qui dans cette optique fait figure de frontière) n'est-ce pas quand l'effet stéréoscopique semble directement tourné vers le spectateur (franchissements et collisions)¹³⁹ que la 3D acte une augmentation de l'expérience perceptive ?

Considérer les choses ainsi c'est alors convoquer dans ce second niveau les expériences que peuvent offrir ensemble ou séparément le jeu vidéo¹⁴⁰ et l'immersion dans un espace de réalité virtuelle. Ce qui débouche sur la question de l'avatar dont les effets identificatoires ont été décrits¹⁴¹. L'expérience offerte par un casque de réalité virtuelle est à cette aune plus troublante. Les dromoscopies entraînent de manière sensible les sensations physiologiques liées au déplacement. Plus étonnant encore est l'effet de désorientation produit lorsque l'on quitte le casque pour revenir à notre environnement canonique¹⁴².

2/ L'environnement hypothétique de l'image cinématographique

Le cerveau est un outil décisionnel et projectif, chargé d'inférer les possibilités afin de protéger le corps des *stimuli* désagréables et de rechercher ceux qui lui sont bénéfiques. Cette analyse continue de l'environnement se produit sans cesse et sans discrimination sur la source du percept, c'est à dire qu'il s'agisse d'une image ou de l'environnement direct, de nombreuses études déjà citées attestent de ces mécanismes.

139 On notera à cet effet que le visionnage en 2D d'un film conçu pour la stéréoscopie, laisse le plus souvent voir, par distension diégétique, des plans uniquement dévolus à cet effet.

140 L'observation des réactions motrices d'un joueur conforte par ailleurs très largement l'idée de cette part corporelle tant elles sont visibles. La connexion entre motricité et action à l'écran est plus évidente encore chez le jeune enfant (faire un geste ascendant avec la manette lorsque l'on cherche à faire sauter son personnage, mouvements d'évitements et ainsi de suite sont notables pour ce que j'ai pu en observer sur ma fille de 6 ans)

141 <https://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/symposium-2016-06-16-15h00.htm>

142 Cette expérience a impliqué, pour ma part, de réadaptation au référentiel « réel » qui m'a contraint à m'asseoir quelques minutes, le temps que mes sens se « recalibrent ».

Nous partons donc de l'idée qu'un environnement se constitue en tant que tel dès que les conditions suffisantes et nécessaires de l'immersion sont réunies. L'environnement filmique se démarque de celui dans lequel nous évoluons quotidiennement, en premier lieu parce que nous sommes engagés dans l'un et que l'autre demande une adhésion. C'est cette adhésion qu'il me paraît important de détailler à présent.

Le point de vue que je vais défendre ici est le suivant : au même titre que l'on reconnaît un contrat narratif entre le lecteur et un récit, il existe un contrat filmique qui lie le spectateur au dispositif mis en place et qui se noue sur les termes d'un environnement présent à l'image et par l'image praticable de manière incarnée.

L'adhésion au film se produit par l'acceptation d'un environnement filmique et de la diégèse que cet environnement contient et structure. Le premier, sur lequel je me concentrerai uniquement, pourrait être globalement défini par le style du cinéaste, c'est à dire toutes les possibilités du dispositif filmique (montage, effets divers) et de mise en scène « péri-diégétique » qui lui permettent d'exprimer ses actes intentionnels. J'entends par péri-diégétique la manière même dont les éléments et personnages sont présentés à l'écran. Cette distinction apparaît particulièrement en observant des moments où le continuum du dispositif filmique s'écarte soit des conventions culturelles de représentation ou encore lorsque celui proposé par le film est lui-même rompu.

La question du regard caméra illustre sur le plan péri-diégétique cette idée de « contrat » perceptuel entre spectateur et spectacle. Un regard porté vers la caméra peut prendre plusieurs statuts. Il y a d'une part les situations « normales » où la caméra est actrice de la diégèse. Cela peut se voir dans la production cinématographique dès lors où la vue subjective est convoquée (*La dame du lac*, Robert Montgomery, 1947), ou quand cette vue subjective est présentée elle-même comme médiatisée (*C'est arrivé près de chez vous*, Belvaux, Bonzel, Poelvoorde, 1992). On l'observe aussi dans les films amateurs où le « filmer » s'y inclut et dont le principe a largement été exploité dans le genre fantastique (*The Blair Witch Project*, Myrick, Sánchez, 1999). Dans ce cas le regard caméra ne sera pas considéré comme une adresse au spectateur mais à celui ou celle dont l'image représente le point de vue.

Nous parlions de films amateurs dans leur aspect documentaire, mais ils peuvent aussi être le lieu de fictions. Ici, le regard caméra inhibe l'adhésion en brisant non pas son réalisme ou son naturalisme mais son *continuum* fictionnel, c'est à dire son autonomie en tant que monde. Les

mêmes circonstances produites dans une visée documentaire ajouteront au contraire un effet de réel en indexant le dispositif comme étant lui même au monde et garant de la réalité de ce qui est présenté à l'écran.

D'autres regards caméras dans la production cinématographique officielle font explicitement référence au statut du spectateur visionnant le film. Cela peut être considéré comme un événement d'image où le film met à nu son dispositif de manière intentionnelle, ou bien encore un mode narratif mis en place récursivement comme le note par exemple Wim wenders¹⁴³ à propos de *Voyage à Tokyo* (Yasujirô Ozu, 1953).

On le voit, l'exemple du regard caméra, bien que souvent filmé de manière identique ne revêt pas le même statut. On peut penser au premier abord que cela est principalement lié à la nature du dispositif audiovisuel, et au moins pour partie c'est indubitable. Mais si l'on songe à l'utilisation qui a pu en être faite hors d'une volonté disruptive comme on a pu le voir dans les films de la nouvelle vague, la question semble se poser autrement. Elle semble être modulée en terme de réception par une règle du jeu implicite mise en place par le cinéaste qui forme les termes de l'adhésion à ce contrat filmique.

Pour éclairer cela, tirons un exemple des films qui s'éloignent de manière ostensible du réalisme. *La science des rêves* (Michel Gondry, 2005) intègre des plans en stop motion d'une artificialité assumée. L'environnement hypothétique proposé par Gondry est explicitement métaphorique. Dans le studio du héros la caméra de plateau et réalisée en carton d'emballage, un des plans montre un évier qui se vide, mais ici l'eau est remplacée par du film plastique. D'autres plans du même type sont égrainés au long du film sans que que l'adhésion au film en pâte. La règle du jeu filmique, instaurée dès le début, est acceptée comme réalité de l'environnement donné à voir, comme une hypothèse à laquelle le film répondra pendant toute sa durée.

L'environnement hypothétique à partie liée à la fiction, en instaurant un cadre dans lequel cette dernière reflétera les règles de son déroulement. On s'approche alors d'un point de vue morphogénétique où la forme se construit en fonction des contraintes de son environnement.

143Wenders, Wim, *Les Pixels de Paul Cézanne et autres regards sur des artistes*, Reschke, Annette (éd.), Auger, Marie-Claude (trad.), 2017.

Un changement abrupt d'environnement hypothétique est de nature à perturber radicalement l'expérience cinématographique. Dans « *the charge of the real* »¹⁴⁴, Vivian Sobchack fait l'analyse phénoménologique de la réception de scènes réelles insérées dans des fictions de Robert Zemeckis : *Contact*, 1994 et *Forrest Gump*, 1997. L'inclusion dans ce dernier de scènes historiques dans lesquelles sont insérées le personnage principal provoquent l'hilarité dans la salle par leur « révisionnisme historique » grotesque. L'inclusion de la conférence de Bill Clinton dans *Contact*, elle, provoqua un net sentiment polémique dans la salle : « Au moment de la conférence de presse de [Bill] Clinton presque tout le monde dans la salle de cinéma jusque là attentif à l'écran et immergé dans le récit sembla se lever de son siège, bruissant et murmurant d'avoir été si abruptement renvoyé au présent historique immédiat »¹⁴⁵. Dans *Contact*, au contraire de *Forrest Gump*, en utilisant des images documentaires brutes, la modification de l'environnement hypothétique par une matière filmique exogène brise l'adhésion du spectateur à l'écran.

Pour poursuivre en ce sens, prenons un autre exemple de rupture volontaire entre mode documentaire et mode fictionnel dont *L'île au fleurs* (Jorge Furtado, 1989) est emblématique. Le second carton de l'*incipit* du court-métrage est une annonce performative : « Ceci n'est pas un film de fiction ». Cependant, toute la diégèse s'appuie sur un discours aux accents scientifiques, appuyé par des images dont l'esprit emprunte aux films promotionnels et surtout aux documentaires éducatifs.

Le film se présente en effet comme pouvait le faire un film éducatif en 1989. Divers marqueurs sont présents : Voix neutre, discours rhétorique et utilisations de schémas. Il est intéressant de noter que bien que le film éducatif s'appuie sur une relation tenue à des vérités scientifiques, sa narration établit tout de même un contrat fictionnel fort. Il en est de même pour l'ensemble des documentaires de vulgarisation qui s'appuient fortement sur une liaison métaphore – démonstration mettant de côté le réalisme scientifique. Ainsi le film éducatif est-il reçu sur un mode fictionnel, et bien qu'il soit sous-tendu par une liaison au réel effective, le public ne s'en va pas moins se faire raconter une histoire. Ainsi, nous sommes emmenés dans le film de Furtado au travers d'une fiction entretenant un rapport scientifique avec le réel mais

144Sobchack, Carnal thoughts, op. cit., p. p.258-285.

145[traduction du rédacteur] : « at the point of the Clinton news conference nearly everyone in the theater who had been intent on the screen and immersed in the narrative seemed suddenly to remove themselves to their seats, where they rustled and murmured at being so abruptly cast back into the immediate historical present. » Ibid., p. 259.

indistinct car tous les plans aux exceptions notables du dernier et de ceux des camps d'extermination nazis, sont à l'évidence des séquences jouées par des acteurs ou des représentations schématiques.



Vidéogrammes issus de L'île aux fleurs. On notera l'insertion d'image documentaires tragiques et les regards caméra faisant contrepoint aux illustrations à teneur légère

L'archive montre des corps décharnés que l'on voit survivre au milieu des barbelés, et puis ensuite entassés comme une masse indistincte et jetés dans un charnier par un bulldozer pendant que la voix off nous dit de manière neutre que « les juifs sont des êtres humains ». En somme cette fiction documentaire se fait percuter de plein fouet par la dissonance entre les images les plus macabres et un commentaire objectivant. Ce passage produit sur mon

expérience de spectateur un effet similaire de décollement de celui décrit par l'archive utilisée dans *Contact*. Cela implique évidemment que le film en question ne soit pas vécu sous le régime documentaire mais bien sous le régime fictionnel. Or ici ce décollement représente bien un acte intentionnel qui étend l'environnement hypothétique du film à cette double référence. L'utilité de cette rupture se révélera lors du dernier plan filmant sur un mode documentaire (et soutenu par des sons synthétiques angoissants) les habitants de l'île faire la queue pour rentrer dans l'enclos de la décharge après que les porcs y aient trouvé leur pitance.

Le psychanalyste Pierre Marie¹⁴⁶, met l'accent sur l'importance d'un environnement d'élocution pour la formation du sens. le mot « ficelle » ne sera pas interprété de la même manière dans une boulangerie, dans une mercerie. Même si l'on intervertit les employés, destinataires et destinataires comprendront le mot « ficelle » en fonction de l'environnement dans lequel il est prononcé. En sémiologie nous utiliserions le mot contexte. Mais le mot est étymologiquement lié au langage, à la partie plutôt qu'au tout : si je parle de « contexte fictionnel », je convoque un dispositif de compréhension lié au récit. L'utilisation du terme « environnement » me semble approprié car il sous-tend l'idée d'une action bilatérale de l'englobant et de l'englobé. L'idée d'hypothèse vient asseoir le fait que le cinéaste à toute liberté dès le moment où il respecte l'autopoïèse¹⁴⁷ engendrée par sa proposition.

Dans cet environnement hypothétique s'établit un contexte qui peut être de l'ordre de la narration, du récit documentaire, ou non-narratif comme dans le champ du cinéma expérimental. Les termes du contrat fictionnel se déclinent dans l'écologie entre l'objet, l'acte intentionnel et l'environnement dans lequel ils se déploient. En somme, une rupture de l'environnement hypothétique empêcherait la métaphorisation de l'expérience cinématographique en rendant le domaine source instable et inapte à être reporté sur un domaine cible. Au travers des exemples que nous avons discuté, il est possible d'affirmer que diégèse et matière filmique ont chacune un rôle distinct vis-à-vis d'un environnement de référence dont le respect écologique garantit l'adhésion.

146Marie, Pierre, « L'esprit est au-dehors », *Recherches en psychanalyse*, vol. 18, no 2, 2014, p. 124-132.

147Kawamoto, Hideo, « L'autopoïèse et l'« individu » en train de se faire », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, vol. 136, no 3, 2011, p. 347.

Conclusion de la première partie

En intégrant la question des processus entre un spectateur (doté d'une cognition incarnée) et un film (qui est l'expression tout aussi incarnée d'une intention), Nous avons à présent établi un cadre épistémologique permettant d'envisager d'une manière unitaire les questions qui touchent l'expérience audiovisuelle.

Le paradigme *embodied* permet de dresser des ponts solides entre phénoménologie et sciences cognitives dont la partie qui s'achève s'est efforcée de témoigner. Le cadre original proposé par Merleau-Ponty est globalement confirmé par la connaissance de plus en plus fine du fonctionnement neurophysiologique développée ces dernières années. On trouve des points de convergences (soutenus par une activité éditoriale importante) qui peuvent apparaître suffisants pour y appuyer notre réflexion.

Au travers du mécanisme des neurones-miroirs et lorsqu'à été abordée la question de l'empathie et des différentes acceptation du sens qu'elle revêt selon le domaine de recherche, s'est dessinée en filigrane cette jonction entre fonctionnement neuronal et expérience corporelle de l'image, entre corps propre et corps métaphorique. Dans le point de vue adopté ici, ce mouvement de va-et-vient apparaît plus comme une réalité nécessaire qu'une ambiguïté qui oblitérerait cette recherche.

Le paradigme métaphorique proposé par Johnson et Lakoff nous à amené à considérer le film comme un environnement hypothétique. Un domaine source, dans lequel se déploient des processus identiques à ceux que notre cognition applique dans l'expérience vécue et dont la corporéité forme le substrat potentiel d'une application dans nos évolutions réelles.

En gommant frontière et hiérarchie entre corps et esprit et entre l'être et son environnement nous avons pu donner une matérialité et définir notre notion de départ *d'être traversé par l'image* comme issue de cet agentivité entre corps et cognition. Si l'esprit se déploie « au dehors », s'il fait chair ce qui m'entoure, c'est par cette entremise que je peux affirmer que nous *traversons l'image* : en intégrant ses éléments dans la sphère du « je peux ».

L'idée que d'une part l'image nous traverse et que nous puissions opposer à cela notre capacité à traverser l'image s'avère donc plutôt une union qu'une dichotomie. Il en reste que le « je peux » face à la représentation se trouve être la mise en abyme d'un autre « je peux » invisible mais présent dans l'image, celui de son créateur.

Partie 2 : Images traversantes et traversées de l'image

En affirmant l'importance de l'empathie et la cognition pour l'action dans les traversées qui forme notre expérience du film, j'émetts implicitement l'hypothèse qu'on les retrouve d'une façon ou d'une autre dans un nombre considérable de productions.

Cette étude interroge la façon dont le corps et la multiplicité de sensations et d'états moteurs qui en émanent agissent sur notre expérience filmique et sont précurseurs de la réception. Il s'entend alors que le corpus rassemblé dans l'étude ne porte pas l'empreinte de la cinéphilie mais s'ouvre sur un spectre beaucoup plus large.

L'immense majorité des images qui nous entourent sont issues de l'industrie médiatique et n'ont d'autre fin que de meubler ce que d'aucuns nomment notre « temps de cerveau disponible ». Ce que Gilles Lipovetsky désigne par « hypercinéma »¹⁴⁸ se traduit dans notre grille par l'attraction que procure une vitesse dépassant notre capacité de traitement du mouvement, la promesse d'être traversé par une expérience littéralement extraordinaire. L'approche sur laquelle s'articule cette recherche semble pouvoir s'appuyer aussi bien sur un

¹⁴⁸Lipovetsky, Gilles et Serroy, Jean, L'écran global: culture-médias et cinéma à l'âge hypermoderne, Paris : Éditions du Seuil, 2007, 361 p.

corpus de films d'auteurs reconnus que de *blockbusters*. Les uns et les autres proposent, positivement ou négativement une écriture dialectiquement liée à l'assise corporelle de notre perception. Cependant, l'habileté du cinéaste à s'approprier cette dimension charnelle de l'image est un point qui va naturellement m'amener à traiter d'œuvres notables.

Aussi l'objectif de cette partie est de se concentrer sur les moyens filmiques d'établir cette surface d'échange, cette zone de référence corporelle commune. Dans cette visée, je reprends pour le compte de cette recherche l'affirmation de Merleau-Ponty soutenant que « Le film ne se pense pas, il se perçoit [...] il nous donne sa conduite ou son comportement, il nous offre cette manière spéciale d'être au monde, de traiter les choses et les autres, qui est pour nous visible les gestes, le regard, la mimique et qui définit avec évidence chaque personne que nous connaissons »¹⁴⁹

L'idée des *traversées*, en s'adossant à ce que le neurologue Stanislas Dehaene appelle une *précognition*¹⁵⁰ est ainsi à l'œuvre dans chaque rapport entre spectateur et production audiovisuelle, elle concerne notre expérience médiatique en général.

J'ai privilégié un corpus centré autour de deux motifs qui poseront sous des angles distincts la question de la traversée. Nous tenterons de mettre en confrontation la traversée métaphorique que ce mémoire explore et les traversées diégétiques que l'on peut retrouver sous de multiples aspects dans un film.

Dans un premier temps nous traiterons de la traversée par le personnage d'un état ou d'une situation où sa perception est altérée. Le vertige fait partie des états physiologiques étudiés par les neurosciences et possédant un caractère transculturel. C'est un état commun, délié en grande partie des facteurs culturels. C'est surtout un motif dont les films regorgent et dont la représentation à l'écran varie. J'analyserai donc plusieurs situations où un personnage est pris de vertige, ou encore des séquences dans lesquelles cette idée est véhiculée. Nous en chercherons les modes de la mise en image pour le spectateur au travers d'une typologie oscillant, de son point de vue, entre description et expérience.

Croisant et même se superposant par endroits à cette question, nous nous intéresserons ensuite à la question de la traversée du personnage vue comme un rite initiatique, de la place du motif de la traversée et de son expérience vécue par le spectateur. Après avoir mis en relation les traversées des personnages et son rendu filmique nous clorons cette partie en nous attachant à questionner les motifs du seuil du passage et de la traversée qui tiennent une place

149“Le cinéma et la nouvelle psychologie” in Merleau-Ponty, *Sens et non-sens*, op. cit., p. 74.

150Dehaene, *Le code de la conscience*, op. cit.

centrale dans *Stalker* (Andrei Tarkovski, 1979). Cela nous permettra de considérer en quelle mesure la dimension incarnée des expériences offertes par le film influent par des actes et objets opératoires sur sa perception.

I/ La liaison des corps au film

Les relations entre un *voir l'image* et un *faire l'image* se produisent au travers de trois corps, celui du spectateur, celui du créateur et celui de l'œuvre : ce que regarde le spectateur est un artefact, une œuvre qui selon Vivian Sobchack prétend elle-même au statut de corps. Pourquoi un corps si ce n'est pour le doter d'une autonomie, d'un devenir propre ? C'est au prix de cette anthropomorphisation que l'on peut s'éloigner d'une conception binaire entre intention et réception. La métaphore est cependant dangereuse, tant elle incite à pousser la comparaison en confondant l'acte et l'objet de la représentation. Il apparaît alors que la terminologie nécessite une contextualisation qui la détache de la biologie humaine pour l'adosser à une vision centrée sur le principe d'échanges dont relève l'idée de traversée.

Quelle est la forme du corps du film ? C'est une question qui trouve en partie ses clés dans la réflexion de Steven Shaviro autour des modes d'existences¹⁵¹. Il mène cette enquête en présentant différentes situations extrêmes d'expériences comme qu'est-ce que le *ressentir être* d'un ordinateur, d'un adulte voyant pour la première fois la couleur rouge, d'une masse informe. En discutant le problème posé par Thomas Nagel (1974) il élargit la problématique à des formes diverses dont le dénominateur commun est ce qu'il appelle la *sentience*. C'est à dire la capacité de percevoir et de réagir à son environnement en fonction de sa propre constitution. Shaviro ouvre une voie intéressante concernant cette morphologie filmique. Quelle est la *sentience* du film sinon celle que le cinéaste a intentionnellement construite pour que le film puisse évoluer dans l'environnement constitué par le corps percevant des spectateurs. Ainsi la question du corps du film se pose moins en termes d'anatomie que d'échanges, d'adéquations ou de disruptions entre la *sentience* du film et de celui ou celle qui le regarde.

1/ Le corps du créateur, le corps de la création et celui du spectateur

« C'est en prêtant son corps au monde que le peintre change le monde en peinture. »¹⁵².

¹⁵¹Shaviro, *Discognition*, op. cit.

¹⁵²Merleau-Ponty, *L'œil et l'esprit*, op. cit., p. 16.

Prenons quelques instant pour envisager la portée philosophique de cette déclaration de Merleau-Ponty. L'idée ouverte est très simple : l'œuvre (peinte en particulier) est mise au monde par l'entremise du corps de l'artiste. Ce que l'on voit, quand bien même s'agirait-il de la plus fidèle des représentations mimétiques, est donc empreint de l'expérience corporelle de l'artiste ne serait-ce que par le point de vue adopté. La représentation ne peut donc se départir de sa contingence d'artefact. C'est en ce sens que dès l'apparition de la photographie, la peinture a commencé un mouvement de fond qui instituait une valeur de l'œuvre non plus en ce qu'elle pouvait représenter, le moindre appareil photo fait ça très bien, mais en ce que la présence affirmée de l'artiste transparaissait dans la représentation. En quelque sorte, cette valeur se mesurait désormais à l'aune de la capacité de l'œuvre d'art à réifier une expérience.

La capacité de l'œuvre d'être le site du geste en même temps que de la représentation résonne avec l'exemple de la grotte ornée qui ouvrait la réflexion de ce mémoire. L'œuvre *in situ* et l'œuvre *geste* sont au carrefour de notre réflexion autour du film. La capacité de l'œuvre à faire ressentir le geste s'affilie au cinéma dans le sens où regardant un film nous assistons à sa propre réalisation. En cela, le film est à la temporalité ce qu'une toile de Jackson Pollock est à la spatialité, l'empreinte même du geste créateur. Au cinéma le corps du créateur est incarné par l'œil, les mouvements de la caméra, le découpage de l'action et la mise en œuvre du son dans le film. Celui-ci est doté d'un corps expressif. L'idée que le film ait un corps, et qu'il se matérialise par des actes et objets intentionnels lui confère un caractère vivant, une autonomie vis-à-vis de son créateur.

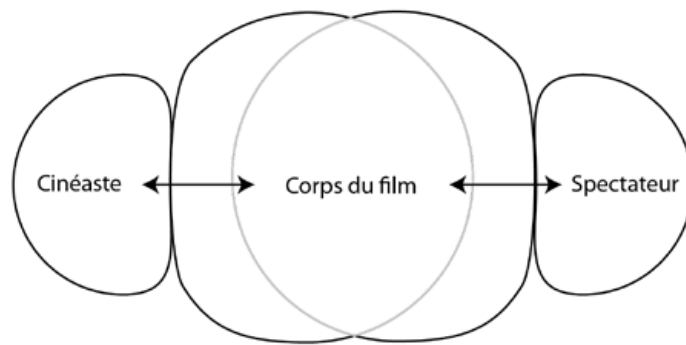
Penser le corps du film n'aboutit donc pas à une homologie anatomique mais à un objet qui permet de rendre compte des échanges, des traversées avec le spectateur. Un objet dont la *sentience* serait déterminée tant par l'intention du cinéaste que celle du spectateur. Ce que je retiens du corps du film dans le contexte de cette recherche, c'est avant tout sa qualité de membrane : une paroi dont la porosité permet et détermine les échanges.

Les processus que nous avons décrit précédemment nous autorisent aussi à se figurer le schéma corporel vécu du spectateur sous cette forme. La réduction théorique du corps du spectateur et du film offre donc un milieu unifié permettant d'en rapporter les interactions à celles qui peuvent avoir lieu entre deux cellules communicantes. Cette réduction *ad membrana* du corps du spectateur et de celui du film nous permet de conserver deux caractères à mes yeux essentiels. D'une part, l'adhésion entre membrane du spectateur et du

film crée un échange dépendant de ce qui est en mesure de passer par ces deux membranes et fonde le contrat filmique. D'autre part, elle permet d'offrir une assise au concept d'homéostasie qu'Antonio Damasio a proposé comme paradigme du vivant et des échanges qui s'opèrent entre lui et son milieu. En somme, ces caractères permettent de matérialiser l'idée de traversée.

Par ailleurs, la conjonction de deux membranes oblitère leurs caractères propres en portant l'attention sur le système d'échanges énoncé par cette union. Si l'œuvre de Pollock se présente immédiatement de manière équivoque comme œuvre et empreinte gestuelle *in situ*, le geste filmique lui est le plus souvent recouvert par l'objet qu'il filme. Le continuum du film s'apparente en cela à se déplacer en marchant vers un endroit donné : cette simplicité masque les milliers de processus en action dans le fait d'avancer vers ce but. A ce titre le déroulement d'un film, comme le déplacement, est transparent: cela se fait, sans y penser, mais reprenant Merleau-Ponty en percevant. Jusqu'à ce qu'une pierre roule sous notre pied et porte notre geste à la conscience ou, dans le cas du film, qu'un événement visuel ou sonore vienne souligner la nature du procédé et la lui rende visible par le même truchement.

Ainsi, cette triade de corps, au regard de l'expérience engendrée par le film pourrait être figurée par le schéma suivant. La forme « double » du corps du film vient ici exprimer l'expression des intentions du spectateur et du cinéaste pouvant éventuellement se recouper tout en étant des expériences distinctes. Voir un film dans ce contexte c'est donc adhérer à une hypothèse filmique de manière suffisante et nécessaire pour que les échanges puissent opérer et produire une expérience. Faire un film c'est réifier l'expérience de ce prêt du corps au monde. Le corps du film est en définitive le produit d'une énonciation, une rencontre entre l'expérimentation d'un *faire pour voir* pour le cinéaste et d'un *voir pour faire* du côté du spectateur. Ce sont les processus d'échanges entre spectateur et film qui constituent les traversées et l'adhésion entre les deux membranes qui assure la métastabilité du dispositif.



II/ Le film et le rôle du corps dans l'émergence des émotions et des sentiments.

Afin d'évaluer la spécificité de l'approche développée ici, je vais opérer selon deux méthodes. Dans un premier temps, Nous allons nous intéresser à la représentation d'une sensation universelle, celle du vertige, en passant par différentes modalités qui peuvent le causer à l'aune de l'expérience vécue du spectateur. Puis afin de mettre la grille à l'épreuve d'une analyse systémique nous nous pencherons sur un film qui, à de multiples niveaux, rejoint la question de la traversée.

1/ filmer le vertige : de la dromoscopie à l'objet qui chute

« Si le cinéma veut nous montrer un personnage qui a le vertige, il ne devra pas essayer de nous montrer un personnage qui a le vertige, il ne devra pas essayer de rendre le paysage intérieur du vertige [...]. Nous sentirons beaucoup mieux le vertige en le voyant de l'extérieur, en contemplant ce corps déséquilibré qui se tord sur un rocher, ou cette marche vacillante qui tente de s'adapter à on ne sait quel bouleversement de l'espace. Pour le cinéma comme pour la psychologie moderne, le vertige, le plaisir, la douleur, l'amour, la haine sont des conduites ». ¹⁵³

Si filmer un personnage qui a le vertige c'est évoquer cette sensation, le cinéma recèle de scènes parlant de vertige bien au delà du cadre proposé ici par Merleau-Ponty. On peut

¹⁵³Maurice Merleau-Ponty, *Sens et non-sens*, éd. Gallimard, Paris, 1996, p.74

montrer un personnage qui a le vertige ou qui, en variante, court un danger de chute seul le spectateur est conscient - c'est à dire mettre en place un rapport empathique avec le personnage -. On peut tenter aussi de faire percevoir ce que ressent ce personnage et instaurer un régime principalement sémiologique. Ou enfin, on peut le montrer pour lui même et chercher à en communiquer les effets au spectateur; on peut même faire de cette communication de la sensation le but même du dispositif¹⁵⁴. On parlera donc dans ces deux cas d'une expérience incarnée du vertige. Ce sont ceux qui nous intéressent directement. Afin de prendre la mesure des éléments que peut déployer un cinéaste pour transmettre la sensation en question, nous partirons de l'analyse du vertige dans la thèse de Kuei Yin Chou. Toutefois, j'élargirai le périmètre de cette réflexion en l'ouvrant aux plans non-dromoscopiques, voire à l'enchaînement même des plans.

Tout d'abord, établissons ce qu'est le vertige. Selon les différentes acceptations, il se désigne comme « Sensation donnant à une personne l'illusion que son corps ou que les objets environnants sont animés d'un mouvement de rotation ou d'oscillation ». Le vertige peut par conséquent provoquer un état de perception altérée qui est aussi une façon de l'illustrer au cinéma.

Il peut également se manifester comme « Sensation angoissante de perte d'équilibre et de chute éprouvée au-dessus du vide qui semble exercer une attraction irrésistible. »¹⁵⁵.

Dans un sens plus large on pourra aussi y voir un « État d'égarement ou d'étourdissement passager d'une personne dominée par une émotion intense ou placée dans une situation difficile. »¹⁵⁶ ce qui en élargit sérieusement la portée et qui en sa qualité d'état émotionnel subjectif pose un problème de taille à sa représentation cinématographique incarnée.

Enfin, en ce qui concerne la définition neurophysiologique, il s'agit d'une discordance entre les informations des différents systèmes qui nous servent à nous maintenir en équilibre. Ces informations proviennent en grande partie de l'un d'entre eux, situé dans l'oreille interne¹⁵⁷

154Chou, Kuei Yin, *Vertige, hypnose, ivresse : la vision dromoscopique dans le cinéma et l'art contemporain*, thèse de doctorat en études cinématographiques, dir. Philippe Dubois, Paris : Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, 2017, p. 30.

155 Définitions issues du Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques : <http://www.cnrtl.fr/definition/vertige> (Consulté le 07/03/2019). On notera dans ces deux définitions d'une part l'implication de la vision comme manifestation sensible du vertige et dans le second cas le message d'affordance physiologique négative traitée par le système visuel.

156Idem.

157Ferrer, Cecilia et alii, « Prise en charge des vertiges chez la personne âgée », vol. 12, no 538, 2016,

capable de fournir notre inclination sur les trois plans. Les systèmes visuel (en premier lieu) et somatosensoriel complètent ce dispositif. La sensation de vertige physiologique intervient donc lorsque l'un des dispositifs assurant l'équilibre envoie des informations incohérentes vis à vis des autres systèmes, provoquant un message d'erreur au niveau cortical et causant une tétanie. Pour percevoir à quel point le système visuel intervient dans cette fonction il suffit d'évoquer ce "proto-vertige" qui intervient lorsque assis dans un train en gare nous sommes confrontés à cette sensation étrange de ne pas savoir si nous sommes en train de partir ou si il s'agit du train voisin de la voie quittant le quai. Cela implique que le système visuel à lui seul peut engendrer une réponse du système vestibulaire, ici contredite par les organes spécialisés de l'oreille interne. Si l'on étend cette idée, le vertige pourrait se définir par la mise en contradiction de deux informations traitées par le cerveau. Elles peuvent être d'ordre sensorimotrices (et nous avons pu voir dans la première partie à quel point elles étaient importantes dans la constitution du sens). Mais aussi cognitives, si l'on considère ceux qui pourraient qualifier notre réponse à l'exposition à un paradoxe ou la suggestion d'un infini.

Dans le cas du cinéma, induire une contradiction sensorielle par les moyens filmiques se révèle tout à fait essentiel aux possibilités de communiquer ce type de sensation au travers du dispositif. C'est par exemple le cas dans l'une des scènes de *Furie* (Brian de Palma, FR. 1979).

où le personnage féminin, Gillian, a la vision d'une scène de crime impliquant le directeur de l'institut dans lequel elle séjourne. Son don de voyance se manifeste notamment au contact physique d'une personne. On la trouve dans cette scène les yeux fixés vers un point que je suppose être le foyer de sa vision. Lors de la séquence, Gillian est filmée dans un mouvement de travelling circulaire anti-horaire tandis qu'au second plan, l'objet de sa vision apparaît en panoramique horaire. L'assemblage des deux mouvements offre une expérience comparable au proto-vertige du train.

La caméra par la possibilité de mobiliser et de déstabiliser l'analyse d'un mouvement constitue alors un vecteur puissant d'expérimentation du vertige amplifié par l'effet de transparence qui permet de placer deux mouvements contradictoires dans un même cadre. Mais ce n'est pas le seul procédé pouvant être mis en œuvre. Nous allons le voir en ce qui concerne les ruptures de continuité du montage et les événements d'images. Pour en revenir à

Furie, la scène débute par un « zoom » saccadé passant d'une vue en pied à un plan rapproché des mains enchaînant quatre plans intermédiaires en l'espace d'une seconde. Cette rupture de la continuité intervenant comme contraste corporel déstabilise l'homéostasie entre spectateur et environnement filmique et provoque en retour une mobilisation de l'attention, autrement dit une mise au premier plan des opérations conscientes. La vision de Gillian est exemplaire des dispositifs qui peuvent être employés pour provoquer une réaction sensorimotrice chez le spectateur en employant ensemble rupture de continuité, événements d'images et expression de la caméra, ici par son mouvement. L'expression du vertige consiste alors, nous allons le voir à contrarier l'unité perceptive d'une action, mais poursuivons ici la question de sa traduction opératoire.



Transparence contra-rotative dans Furie

Une situation périlleuse en altitude par exemple peut être représentée comme vertigineuse par les seuls éléments rendus par les choix de cadrages, comme nous allons le voir dans *La mort aux trousses* (Alfred Hitchcock, 1959). Dans *Vertigo* (Alfred Hitchcock, 1958), son film précédent c'est cette fois les vertiges qui forment l'objet même du film. Il donnent lieu à des recouplements vis à vis de *La mort aux trousses* mais aussi à des procédés justifiés par le rôle central et polymorphe donné à la thématique.

Il n'y a pas donc *le* vertige mais *les* vertiges, ceux pour le film, ceux pour les personnages, et ceux pour le spectateur. En nous appuyant sur une typologie des différents vertiges, nous allons pouvoir observer les différents traitements qui jalonnent l'axe entre faire ressentir et représenter.

A/ Vertige et situations vertigineuses : à propos de deux films d'Alfred Hitchcock

Dans un ouvrage de Paul Elliott soutenant l'idée d'un cinéma *embodied* chez Hitchcock, on peut lire cette adresse au scénariste durant le tournage de *La mort au trousses* (1959):

« Le public est comme un orgue géant sur lequel toi et moi jouons. A un moment nous jouons cette note sur eux et obtenons cette réaction, et puis nous jouons cet accord et ils réagissent de cette manière. Et un jour nous n'aurons même plus besoin de faire un film – il y aura des électrodes plantées dans leur cerveau, et nous appuierons sur différents boutons et ils feront des "oooh" et des "aaah" et nous les effrayerons et les feront rire. Ne sera-ce pas merveilleux ? »¹⁵⁸

On retrouve l'humour du réalisateur annonçant à son scénariste que, d'une certaine manière, à terme son métier est voué à la disparition, puisqu'il ne sera plus nécessaire de faire des films pour provoquer l'émoi du public, le cinéma aura muté en une forme musicale, une production de sensations non liées à une quelconque diégèse. On voit alors clairement dans l'idée du réalisateur la différence qui prévalait pour lui entre le récit et le filmique. En poussant cette métaphore, on pourrait alors dire qu'il se figurait le scénario comme un chant/récit qui viendrait se poser sur la matière sensible musicale/filmique, et que c'est bien cette dernière qui renferme l'essence émotionnelle du cinéma. Cette autre citation abonde dans ce sens :

« Il vous faut un récit, parce que voyez-vous vous avez besoin d'une forme. Vous savez, je pense que la forme d'art la plus proche de l'image animée est la nouvelle. C'est la seule forme où vous demandez au public de s'asseoir et de lire d'une traite.

158[traduction du rédacteur] : « The audience is like a giant organ that you and I are playing. At a moment we play this note on them and get this reaction, and then we play that chord and they react that way. And someday we won't even have to make a movie – there'll be electrodes planted in their brains, and we'll just press different buttons and they'll go "oooh" and "aaah" and we'll frighten them and make them laugh. Won't that be wonderful?» Elliott, Hitchcock and the cinema of sensations, op. cit., p. 99.

Dans le film, vous demandez au public de s'asseoir pendant deux heures. Par conséquent, vous avez besoin d'une forme de récit qui possède une courbe d'intérêt croissante. »¹⁵⁹

La correspondance de ces deux textes montre bien où se portait l'intérêt du réalisateur. L'intérêt de confronter deux films, consécutifs par ailleurs, où la question du vertige entre en scène selon deux modalités différentes va nous permettre de porter la réflexion sur la distinction à faire du point de vue de l'analyse entre un vertige de circonstance et un vertige objet, et la surface d'échanges incarnée qui se déploie selon cet angle.

Situations vertigineuses et risque de chute

Dans *La mort aux trousses*, le vertige est évoqué selon deux modalités différentes. Lors d'une scène dans laquelle le personnage principal est contraint de conduire un véhicule en état d'ivresse, et plus canoniquement pour la scène finale de poursuite sur les statues du mont Rushmore. Le vertige convoqué par cette scène est un corollaire de la situation plus qu'un objet en soi. Il apparaît pour autant que ce péril du vide est présent et mérite donc à titre d'introduction d'être scruté pour déterminer les images qui lui donnent naissance. La séquence analysée commence à 2h05mn08s et s'achève à 2h10mn26s avec la transition burlesque de la poursuite au compartiment du train.

En premier lieu mettons l'accent sur la partie sonore de cette scène. La musique utilisée est celle du générique. Son thème relativement aisé à percevoir est rapide et composé d'un pattern aigu (Violons et flûtes majoritairement) auxquelles répondent un mouvement saccadé et puissant de percussion et cuivres. Le spectre harmonique est discordant. Cette musique évoque quelque chose d'instable et de dangereux, de précaire, en accord donc avec le thème du récit, qui trouve déjà par ce biais une *incarnation*. Outre le générique d'entrée, elle est employée deux fois, quand Roger Thornhill est en danger de mort (La scène de la conduite en ébriété, et celle de l'attaque aérienne). Le thème musical affectivement signifiant est donc employé avec une certaine économie, ce qui en renforce la puissance émotionnelle.

159[Traduction du rédacteur]: « (...), you have to have a story because, you see, you need shape. You see, the nearest art form to the motion picture is, I think, the short story. It's only form where you ask the audience to sit down and read it in one sitting. In the film, you ask the audience to stay in one seat for two hours. Therefore, you need a shape of the story that has a rising curve of interest. » Gottlieb, Sidney (dir.), *Hitchcock on Hitchcock: Selected Writings and Interviews.*, Oakland, California : University of California Press, 2015, vol. 2, p. 222.

Dans ce cadre sonore, la grande majorité des cadrages des presque 90 plans de la scène, associent aux personnages du premier plan, soit les visages des statues, l'immensité et le vide des alentours, ou encore les plans larges les montrant minuscules presque perdus dans le cadre au sein de ces sculptures monumentales (18m de haut, bien qu'à l'évidence il s'agisse d'une prise de vue en studio).



Plans initiaux de la poursuite sur le mont Rushmore dans La mort aux trousses

Les premiers plans, à cet égard, montrent le dispositif filmique qui se met en place. Eve et Roger descendent dans le repli formé par l'interstice entre les visages de George Washington et Thomas Jefferson. La vue employée (plan large, en contre-plongée) montre un premier effet d'échelle objectif : le cadre proposé correspond ici à une vue au sol avec un téléobjectif à fort grossissement. Malgré ce plan *large mais resserré* d'un point de vue *incarné*, nos personnages apparaissent minuscules ce décor minéral. Le plan suivant fournit, lui, une vue en appui sur les personnages : la caméra est « collée à la paroi », les corps d'Eve et Roger sont coupés à la taille, au deuxième plan l'œil démesuré de Jefferson affine le contraste d'échelle bâti lors du plan précédent. Les personnages semblent donc suspendus et le cadre laissent hors champ les possibles appuis, ou *affordances* positives (dispositif redondant dans le film et cette scène en particulier). Enfin, le plan suivant vient introduire le péril du vide en présentant, dans une plongée verticale, le sol, introduisant le vertige qui peut en résulter en représentant ce que les héros voient (et ressentent au vu des traits tendus d'Eve) lorsque leurs regards se dirigent vers le bas. On peut noter, que ce plan ne représente pas l'épaule de Washington qui semble pourtant former un surplomb praticable. Les trois premiers plans affichent donc les éléments saillants et incarnés de la scène : La verticalité, la

méconnaissance du lieux et ses contraintes topologiques pour l'action, le péril mortel du vide. L'environnement filmique créé par cet agencement des plans ne cherche pas le naturalisme. Nous avons vu au travers des citations d'Hitchcock que son regard sur le film le plaçait même en dehors de cette question. Mais, ce faisant, il a eu soin de faire jouer ces premières notes à l'orgue que nous sommes !



Scène de la poursuite finale dans La mort aux trousses. On remarquera les perspectives systématiquement bouchées par des affordances négatives

La rythmique du montage, bien que constitué en majorité de plans fixes, accompagne la cadence de l'action. Par exemple lorsque Eve rompt son talon et chute (2h06mn29s), ce sont sept plans différents qui se succèdent en à peine trois secondes. Ce passage suit un long plan fixe de presque trente secondes durant lequel les personnages devisent, laissant au spectateur le temps de s'investir dans le cadre et augmentant ainsi l'effet de surprise opéré par la rythmique et l'action qu'elle décrit.¹⁶⁰

¹⁶⁰On pourra voir dans *La jetée*, lors de la première scène de la mort du héros dans l'aéroport, une citation directe du découpage filmique utilisée pour ce passage de *La mort aux trousses*. (long plan sur le visage

La scène en question ne contient que très peu de mouvements de caméra : à deux reprises seulement celle-ci suit une action en plan rapproché. On peut y voir un compromis entre une contrainte et une intention. La contrainte vient des conditions de tournage en studio. Le respect des effets de perspective rendus par les décors oblige la caméra à une certaine immobilité. De cette contrainte aboutit une solution assez élégante. Le cadre est parfaitement stable, en accord avec l'intangibilité minérale du décor. Cette statique des plans est cependant compensée par la vivacité du découpage. La dynamique structurelle des cadres y participe également, jouant une composition inscrivant une instabilité qui ne peut être rendue que partiellement par la caméra (au travers par exemple d'une légère gîte accentuant la négativité de l'*affordance* issue de la verticalité des parois).

La composition, elle même, est déséquilibrée, d'une part en utilisant majoritairement des plongées et contre-plongées. D'autre part, chaque plan montrant un espace étendu, à savoir la forêt, de l'autre côté de la vallée, est systématiquement obstrué soit par l'un des visages interdisant une possible échappée par une action de lutte ou un péril de chute.

Un nombre important de cadrages rendent une impression de personnages perdus dans un décor hétérotopique, voire teinté d'un surréalisme à la manière de Chirico. À ce propos, peu de plans dans cette scène sont consacrés à des vues rapprochées des acteurs. Quand il s'en trouve, soit ceux-ci mettent en scène l'un des personnages aux prises avec le vide, soit Roger et Eve se découpent sur un fond vertical dans un espace quasiment abstrait. Ajoutons aussi que les valeurs de plans très rapprochés ne se focalisent pas sur les expressions des visages mais sur les mains et les pieds, membres par excellence de notre action dans le monde. Seulement à la fin, les visages de Roger et Eve sont en plein cadre pour les besoins de boutade filmique qui nous amène à bord du train dans le très court épilogue du film.

En suivant Roger Thornhill et Eve Kendall, notre corporalité est liée à celle de deux funambules. Nous n'avons la possibilité ni de prédire ni de simuler leur progression, suspendus comme eux à leur action *ad hoc*. Les périls de chute d'Eve, et celle dans le vide du premier assaillant via un effet de transparence finissent de construire de sentiment d'oppression du vide, mais ne sont pas en elles mêmes les point majeurs de la sensation. Les *affordances* qui permettraient au spectateur de circuler de manière simulée dans ce dédale de

d'Hélène Chatelain puis défilement saccadé et rapide d'images).

roches sont soigneusement masquées et quand elle ne le sont pas, la route est barrée par un poursuivant.

N'importe quelle image « commerciale » d'espace (et cela est particulièrement visible dans les images vantant un intérieur) implique pour le réalisateur de l'image de ménager visuellement des passages afin que le spectateur puisse circuler fonctionnellement dans l'espace représenté. C'est *a contrario* le jeu que propose Hitchcock dans cette séquence. D'une certaine manière l'élément le plus important ici est justement celui qui est absent de presque toutes les images : la possibilité d'un passage, d'une échappée, la précarité des appuis et accroches soulignées par les plans rapprochés des mains et des pieds.

Si l'action dans cette scène est construite autour d'une situation vertigineuse, le vertige en lui-même n'est pas plus la sensation vécue par le spectateur que le *motus operandi* de la séquence en question. La construction des cadres et les points de vue adoptés maintiennent en revanche, et de manière incarnée, l'instabilité nécessaire pour que le danger de la chute reste au premier plan des dénouements potentiels.

Le générateur principal des sensations vécues par le spectateur serait donc plutôt l'entrave à l'action et l'impossibilité pour lui de simuler les issues possibles de la situation dans laquelle les héros sont plongés. La scène ne produit pas une sensation de vertige pour le spectateur en montrant des plongées sur le vide, mais inscrit le risque de chute mortelle dans l'environnement filmique. Le public est immergé dans un labyrinthe vertical, dépouillé de la puissance d'anticiper les gestes des héros par les dispositifs de simulation de l'action qui caractérisent les stades précognitifs de nos interactions avec le monde. Il est alors obligé de suivre et de vivre cette course poursuite en suspens (*suspense*) après les personnages, qui, seuls, ont le point de vue approprié pour pouvoir progresser dans le dédale de pierre.

Les objets et actes intentionnels de la caméra sont orientés vers la peur du risque de chute, qu'il faut alors distinguer du vertige. La relation entre la sensation de vertige et l'émotion de peur est particulièrement intéressante dans notre contexte. Le vertige est donc une rupture de la cohérence des informations sensorielles, le système sensorimoteur déclare « forfait » devant une simulation impossible en l'absence de congruence des messages sensoriels. Cette prise de conscience de défaite de la simulation fait apparaître à la conscience une émotion de peur liée aux morbidités possibles de l'état de désorientation. Cela s'accorde en outre au

schéma proposé par William James pour la théorie périphérique des émotions dont j'ai traité en première partie.



Scène des patins en aveugle dans les temps modernes.

Renforçant cette genèse de l'émotion par la simulation kinesthésique, le film *Les temps modernes* (Charlie Chaplin, 1936) prend le contre-pied de la contrainte hitchcockienne lors de la séquence où on le voit faire du patin à roulettes sur la mezzanine sans rambarde du grand magasin où il travaille. Ici, c'est au contraire notre simulation de l'action qui provoque des réponses sensorimotrices. Les yeux bandés du héros l'empêche de réaliser le danger qu'il court, tandis que le spectateur par l'angle de la caméra en surplomb, à tout le loisir de calculer les trajectoires qui inmanquablement le conduisent dans le vide et tout aussi inmanquablement sont déviées au dernier moment.

L'autre aspect important à retenir dans *La mort aux trousseaux* c'est cette correspondance entre les périls que vivent les personnages et le travail de la caméra pour en maintenir la conscience au travers du dispositif filmique. Nous pouvons dire en cela que ce travail de la caméra en permet une forme incarnée d'expérience en ce qu'il contraint nos dispositifs de simulation motrice à l'incapacité opérationnelle. A ce titre, le postulat « *embodied* » soutenu dans ce mémoire permet effectivement une analyse efficiente en terme d'opération et tend à valider l'hypothèse que la matrice incarnée du film est dans un tel cas constitutive d'un sens pré-reflexif déterminant dans sa réception.

Les vertiges de vertigo

L'arrangement « expressif » des éléments du cadre pour mobiliser la conscience d'un péril de chute est également présent dans *Vertigo*, sorti l'année précédente. Il me semble opportun de comparer deux plans celui de la scène d'ouverture et une des vues de la mission qui tout en se rejoignant ne semblent pas pour autant emprunter les mêmes objectifs.



Scène d'ouverture de Vertigo

Dans la scène d'ouverture, le personnage principal, John Ferguson, subit une expérience traumatique lié au vide et à la mort d'un collègue tentant de le sauver, il en contracte une sévère acrophobie dont le vertige est l'expression.

Nous assistons à ce traumatisme initial, au travers d'une course poursuite cette fois sur les toits. La séquence auquel nous nous attachons ici commence lors du saut entre deux toits que Ferguson ne parvient pas à franchir correctement. Glissant, il se retrouve suspendu à une gouttière dont la structure, trop légère pour le poids d'un homme, s'affaisse et semble à la limite de la rupture.

Le plan le plus éloquent durant cette scène est la vue, *a priori* subjective, illustrant le premier regard de John Ferguson vers le bas lorsqu'il se retrouve suspendu. Comme pour *La mort aux trouses*, le point de vue employé ne retranscrit pas la vision du héros, mais une représentation esthétisée de son point de vue. Celle-ci, si elle versait dans le naturalisme, devrait tenir compte de la position du personnage qui se trouve face au mur, contraint visuellement par sa situation. À la place de cela, il nous est montré une vue en parfaite

plongée, composée symétriquement par les murs des immeubles bordant la ruelle en contrebas. Le réalisme subjectif est donc gommé par le renforcement d'une sensation de suspension précaire : si ce que nous voyons n'est pas la situation du personnage alors à quoi sommes nous suspendus au travers de la caméra ?¹⁶¹

La question se pose d'autant plus vivement que ce plan est marqué par un événement d'image matérialisé par la première utilisation au cinéma d'un travelling contrarié¹⁶². Celui-ci procure une impression d'expansion de l'espace : ce qui est en bas paraît plus bas encore, et les perspectives se bombent. Cela évidemment forme une rupture de la continuité perceptive. Un acte opératoire vient au sein d'une image, où nous sommes suspendus, titiller notre aire du mouvement tout en conservant notre stabilité. En d'autres termes l'événement déclenché par ce mouvement de caméra donne à notre perception visuelle deux indications contraires, ce qui nous l'avons vu peut déclencher un proto-vertige. En tant qu'événement d'image, il génère un contraste temporel qui mobilise notre conscience et modifie la perception temporelle du fait de cette activité. La caméra, par ses actes et objets, ne se donne donc pas comme John Ferguson, mais plutôt installe par les moyens qui lui sont propres, un dispositif incarné qui permet au spectateur d'en partager opératoirement la situation. Il y a donc ici d'une part ce qui arrive au personnage et qui occupe nos réseaux de neurones-miroirs et ce qui arrive au spectateur au travers d'une caméra subjective mais *émancipée*. Les deux relèvent d'une conception agentive de l'expérience spectatorielle pour Hitchcock. Filmer la conduite du personnage ayant le vertige, comme le proposait Merleau-Ponty ne suffit pas, comme dans *La mort aux trousses* la caméra agit et scrute opératoirement afin de tirer les « ooh ! et aaah ! » du public. L'image dans *Vertigo* est donc doté d'une intention résolument performative qui se manifeste dès le générique.

L'un des plans de la mission vient confirmer cette affirmation. L'endroit pour le contextualiser est le lieu de la machination. Pour rappeler l'intrigue Ferguson devenu acrophobe est chargé

161 Nous développerons cette question dans l'analyse de *Stalker* qui présente, lors d'un plan, un dispositif homologue.

162Utilisation simultanée d'un travelling avant ou arrière concomitamment avec l'effet de zoom contraire au mouvement du travelling. Ici en l'occurrence il s'agit d'un travelling avant avec un effet de dézoom perceptible dans les déformations optiques causées par la focale grand-angle sur laquelle le zoom se termine. Si la technique du zoom contrarié est nouvelle l'effet produit a déjà été employé bien plus tôt par le cinéaste en travaillant par transparence. Voir pour cela le passage à 1h38mn35s de *La maison du docteur Edwardes* (1945)

de suivre une femme soupçonnée par son mari d'un délire mystique qui pourrait la mettre en danger. Cette femme qui n'est en fait qu'une doublure chargée de faire croire à l'enquêteur qu'il s'agit d'un suicide, monte en haut du clocher. Ferguson, incapable de la suivre du fait de sa pathologie ne peut alors voir que le corps qui se précipite du haut de la tour est en fait celui de la véritable femme à qui le mari a brisé la nuque. Il nous est ainsi proposé une vue fixe de la mission (de toute évidence un décor peint) en plongée et dont le point de vue n'est pas assimilable à une situation humainement possible. Par ailleurs, la perspective matérialisée par le clocher est outrancière. Correspondant aux déformations présentes lors d'une prise de vue au très grand angle, l'évaluation des distances est des échelles est altérée. En somme il s'agit d'un point de vue inhumain assumé, tout autant que les déformations de perspectives. Pourtant cette représentation figure, au travers de la suspension sans causalité et du rendu perceptif altéré, une vision esthétisée et incarnée de ce que peut représenter l'endroit pour Ferguson.



Vue aérienne de la mission dans Vertigo

Si comme le suggère Hitchcock, « il faut une histoire », ne serait-ce que par défaut. Le motif du vertige est loin de figurer seulement dans la diégèse. *Vertigo* est un film sur les vertiges. Nous pouvons dénombrer chez les personnages de *vertigo* trois « vertiges » distincts. Le vertige issu du traumatisme vécu par Fergusson, le vertige de la possession par un ancêtre et de la perte d'emprise sur le monde qui pousse la supposée femme d'Estler au suicide. Et enfin la mémoire de cette femme qui vient hanter Fergusson au point de s'incarner en *Pygmalion*. Trois personnages obsédés par une image marquante de leur mémoire, comme le personnage de *La jetée* est obsédé par une image d'enfance, point d'entrée de l'hommage de Chris Marker à *Vertigo*.

Le vertige de l'entre-deux-mondes partagé par les personnages principaux de *Vertigo* et celui de Marker, est un vertige amplement plus complexe à mobiliser filmiquement qu'un vertige physiologique. Seulement là où les passages peuvent être travaillés avec la liberté permise à une expérimentation filmique traitant de science-fiction, *Vertigo* doit composer avec un cahier des charges beaucoup plus pragmatique. Il apparaît donc qu'une grande part du vertige que peut éprouver par le spectateur soit acheminé par la narration, mais que ce niveau réflexif soit sous-tendu par des actes et objets d'une caméra provoquant, par les libertés qu'elle s'accorde avec la perception et les principes de continuité, un étayage incarné du film.

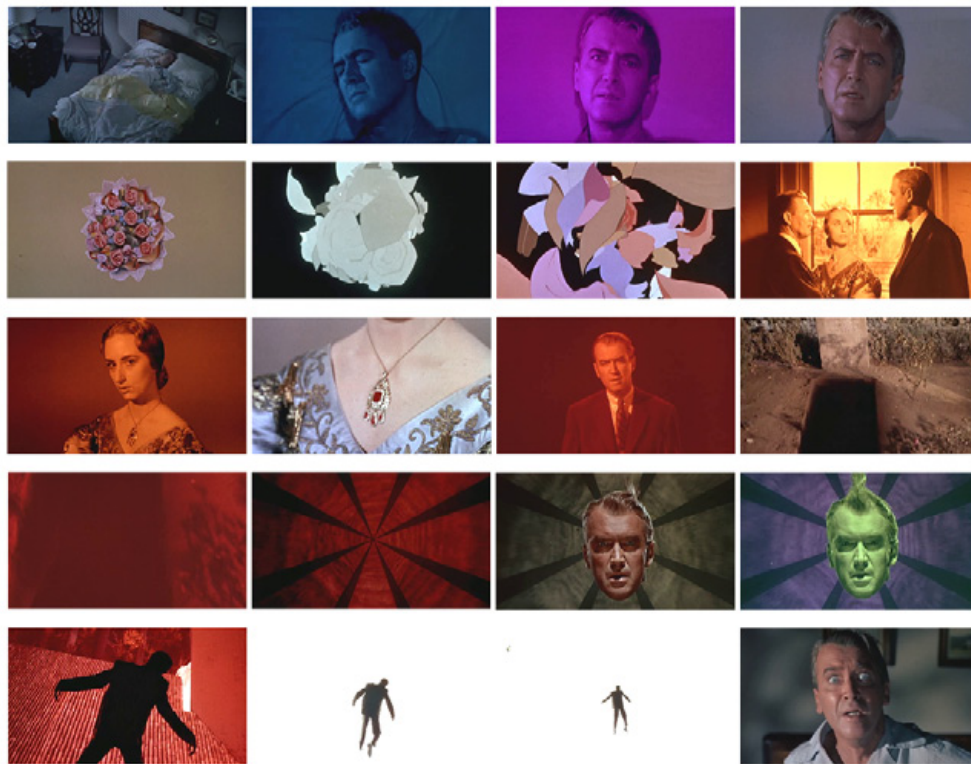


Réduction de la luminosité durant le récit de l'histoire de Carlota Valdes par le libraire

Pour illustrer cette liberté et cette incarnation de la caméra, prenons un autre moment du film. Enquêtant sur l'objet de l'obsession de la supposée épouse Elster, Ferguson se rend chez un libraire qui fait le récit de la vie dramatique de Carlotta Valdes, qui suite aux épreuves qu'elle subit finit par sombrer dans la folie (33mn07 – 35mn13). Au fur et à mesure que le récit se fait plus sombre, l'image fait de même en perdant peu à peu de sa luminosité. L'acte intentionnel suggère donc avec les moyens propres au dispositif un redoublement du discours par une intention opératoire de l'image.

Dans la lignée de cette réflexion amorcée aux travers de ces plans, s'ajoutent des objets filmiques dont l'intention performative ne laisse que peu de doutes. C'est bien sur le cas lors du rêve de Ferguson suite au traumatisme consécutif au « suicide » de Madeleine. Lors de cette séquence les ruptures du continuum perceptif se succèdent à un rythme frénétique :

transparences sur fond graphique, séquences d'animations, colorations dans les tons bleu, violet et rouge, mouvement tournoyants.



Le rêve hallucinatoire de Ferguson

Les spirales présentes en plusieurs endroits du film peuvent être bien sur interprétées comme la symbole de la folie. Mais elles nous intéressent en tant qu'objet opératoires pour le schéma centripète qu'elles peuvent incarner renforcé par un mouvement circulaire. La spirale peut en ce cas représenter un défi pour la conation sommée d'analyser un chemin sans issue qui paradoxalement présente un effet d'expansion ou de contraction contenues à la même surface.

Nous sommes dans le rêve hallucinatoire. Or le personnage se trouve représenté. Cela pose à nouveau la question de savoir si l'image nous livre ce qu'il rêve/voit ou nous représente-elle Ferguson en train de tomber dans une pathologie qui l'enverra en institution dans la scène suivante ? Au vu de ce que nous avons pu observer du travail de la caméra, il semble bien qu'à nouveau elle parle opérativement du personnage plutôt que mimer son point de vue.

Pour clore notre questionnement autour de *Vertigo*, mentionnons le générique créé par Saul Bass et exploitant à plein les effets performatifs du motif de la spirale. Celui-ci apparaîtra après les premiers titres. La caméra en plan très rapproché s'est arrêtée sur les lèvres d'une visage féminin (titre : « James Stewart », mouvement avant vers arrière plan) puis les yeux, regardant de droite et de gauche successivement (Titre : « Kim novak », mouvement avant vers arrière plan) pour se rapprocher de l'œil gauche et zoomer jusqu'à fait apparaître la pupille presque plein cadre (titre: « in Alfred Hichcock's », *idem*) et au terme du recadrage le titre du film apparaît en mimant une trajectoire de collision puis s'évacue par le haut de l'écran. L'ensemble des formes concentriques tournoyantes suivront le même mouvement de l'arrière à l'avant plan pour s'évacuer par le quatrième mur. Il y a dans la forme de ce générique un trait canonique de ce que peut être l'incipit dans sa fonction liminaire de passage dans l'œuvre. Ainsi que l'affirme Robert Belton : « Nous nous rendons compte qu'en se concentrant sur le générique, nous faisons une estimation éclairée sur la tonalité de ce qui va suivre, nous testons, en effet, une hypothèse »¹⁶³. Nous reviendrons plus en détail sur cette idée de liminarité dans la suite de cette recherche. Il faut considérer ce générique comme un incipit performatif augurant du film dans sa narration mais aussi de la dimension temporelle des vertiges de la mémoire.

Cette conduite cor



es, permet donc si

Générique de *Vertigo*

163[Traduction du rédacteur]: « We realize that in focusing on the film's credits, we are making an educated guess about the tone of what is to follow. We are, in effect, testing an hypothesis.» Belton, Robert J., Alfred Hitchcock's *Vertigo* and the Hermeneutic Spiral, New York, NY : Springer Berlin Heidelberg, 2017, p. 50.

B/ Vertige et malaise du personnage

Transparences, effets cinétiques et choc émotionnel.

Une séquence de *Metropolis* (Fritz Lang, 1926, 1h19mn07s) présente les mêmes caractéristiques que la scène du rêve dans *Vertigo*. Structurellement, elle lui ressemble même étrangement du point de vue des techniques filmiques mises en jeu pour réifier le vertige subi par le personnage à l'occasion également d'un traumatisme psychologique.



Le vertige émotionnel de Freder dans Metropolis

Freder, le fils du dirigeant de Metropolis trouve ce qu'il croit être Maria qu'il confond avec un robot en compagnie de son père. La surprise plonge littéralement Freder en état de choc. La séquence en question montre alors une série de transparences et de formes cinétiques qui illustrent l'état dans lequel il se trouve. On peut trouver ici principalement des effets dromoscopiques et des ruptures de la continuité du film. Ce sont ces derniers qui constituent la grande majorité des événements visuels de la séquence. Jouant par transparences tandis que « la victime » est à l'écran, ou déployés sur fond noir il ne semblent pas alors dotés de la même visée, ou plus exactement il ne relèvent pas de la même vision. Lorsque les flashes lumineux se superposent au personnage ils semblent appartenir clairement au symbolique, illustrant l'état du personnage comme on le voit couramment dans le domaine de l'image fixe. En revanche leur apparition sur fond noir provoque une ambiguïté qu'il est difficile de trancher sans l'appui explicite de l'intention du réalisateur. Soit nous sommes emmenés dans une vue subjective du personnage : est représenté ce qu'il se représente à lui intérieurement.

Soit, l'adresse de certains plans de cette séquence est orientée vers le spectateur afin de lui faire expérimenter la confusion de Freder de la même manière que celle d'Hitchcock proposait une représentation performative de l'état de Ferguson.

L'hétéroclisme formel de la séquence et sa durée fait pencher vers cette dernière hypothèse. Si l'on se réfère aux travaux en neurosciences sur le montage par continuité¹⁶⁴, l'enchaînement d'images disparates provoque une calibration continue de notre perception au nouvel environnement, provoquant une attention accrue et corollairement une modification de la perception du temps¹⁶⁵. On peut supposer alors que les images abstraites insérées dans le montage ont comme but d'offrir opérativement l'expérience du choc subi par le personnage. L'effet de chute final où sont associés le personnage dans la posture adéquate (qui s'efface progressivement) et des formes graphiques horizontales en mouvement du bas vers le haut ajoute à cette expérience en associant l'activation des processus cognitifs de traitement du mouvement à une *affordance* négative (non connaissance du point de chute).

Le mouvement de camera, les distorsions optiques.

Le vertige qui prend un personnage qui s'est ou a été intoxiqué est également une typologie de vertige dont l'image peut rendre compte de diverses manières

Dans *Casino royale* (Sam Mendez, 2006), une scène montre James Bond alors qu'il vient d'être drogué. Je m'arrêterai sur un plan (1"35"02) dans lequel il se trouve aux toilettes essayant de reprendre ses esprits et luttant contre les effets du poison qui le gagne progressivement.

La séquence en question est filmée selon plusieurs points de vue en caméra à l'épaule ou système s'en inspirant. La luminosité donne une impression de surexposition. Le cadrage est désordonné, ne suit pas bien le personnage, parfois accompagné d'un mouvement pendulaire de la caméra. La contre plongée sur un personnage peut si celui-ci se tient face représenter un obstacle, mais ici, la dynamique du cadre et l'emploi d'un grand angle montre plutôt le vacillement et la précarité de l'équilibre du héros. Le grand angle est aussi utilisé pour filmer son visage de près en le déformant, accentuant ainsi la représentation de l'intoxication dont il est victime.

164Heimann et alii, « "Cuts in Action" », art. cit.

165van Wassenhove, « *Cerveau, cognition et temps* », doc. cit.



Vertige dû à une intoxication dans Casino Royale

Dans cette séquence, le vertige d'intoxication se traduit par ce que la caméra sait incarner du désordonnement et d'une perception altérée, de l'empêchement qu'elle induit : le flou, le « bougé », l'optique employée qui éloigne le visionnage du naturalisme perceptuel ou encore la modification de l'exposition se conjuguent pour traduire filmiquement l'état vécu du personnage par le déséquilibre et la précarité visuelle. L'acte intentionnel par la dérogation qu'il s'octroie par rapport à l'environnement filmique canonique (et qui reprend le dessus sitôt scène terminée) joue donc encore une fois sur le contraste temporel tout en s'inscrivant dans la diégèse. Si l'on ne peut parler ici d'un événement d'image, il semble que ce contraste temporel de la matière filmique qui les rapprochent incite à réfléchir à une taxonomie de ce type de manifestation.

L'accumulation de gênes visuelles.

Pour le même symptôme d'intoxication, l'empêchement visuel peut aussi se traduire par une contrainte visuelle forte exercée par le cadre sur le spectateur. Reprenons encore une fois l'exemple de *La mort aux trousses*, pendant la scène où Roger Thornhill est forcé à conduire sur une route sinueuse en état de grande ivresse.

Outre les plans de face (et filmés en transparence) où l'on voit Thornhill tenter de maintenir son attention, le dispositif filmique, alterne des plans en longue focale, qui simulent la perte

de champ de vision due à l'alcool. Le cadre prend aussi une partie du capot de la voiture qui bouche encore plus la place laissée aux informations utiles pour le déplacement. Ajoutant aux effets de l'alcool inoculés à la vision de la caméra, les voitures rencontrées apparaissent floues. Enfin une seconde route apparaît en transparence sur les plans de celle sur laquelle la voiture est engagée, simulant la désynchronisation de la vision binoculaire.

Le spectateur voit ainsi ce que Thornhill perçoit de son environnement, et puisque la scène est une dromoscopie, la perception pour l'action est ici dominante, mais sans cesse contrariée dans sa tâche. On retrouve alors le dispositif de contrainte du champ d'action qui se déploie dans la scène de la poursuite finale analysée plus haut.

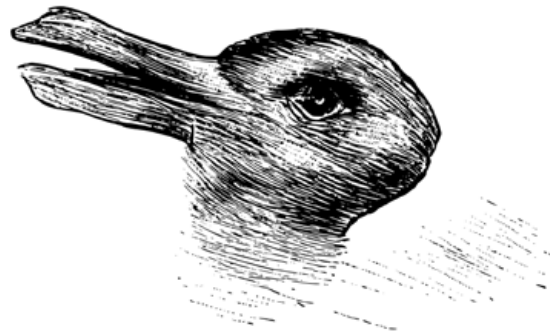
2/ Les vertiges du temps et de la mémoire : paradoxes conceptuels et chevauchements

Afin de clore ce passage sur les typologies de vertiges, il me reste à mentionner les liens pouvant se tisser entre vertige et traitement du temps à l'écran et par l'écran. Je chercherai à en dessiner les problématiques et les perspectives qui pourraient servir d'entrées à une étude ultérieure.

Il semble impossible de distinguer la question du temps de celle la mémoire dans une grille phénoménologique. Ils ne se donnent à voir qu'au travers de l'interaction des personnages avec leur environnement, impliquant tant leur mémoire que celles des spectateurs. Temps et mémoire sont, pour ainsi dire, convoqués de manière indissociable, ce dont témoignera l'option prise pour cette analyse.

Accordons-nous d'abord quelques instant pour revenir sur notre définition du vertige. Nous avons établi que nous pouvions qualifier comme tel un état résultant d'une contradiction entre ces modalités d'accès au monde que sont les processus sensoriels ou cognitifs. Le vertige temporel découle d'un paradoxe sur la notion incarnée des liens de causalités qui peuvent unir l'avant, le pendant et l'après, ou, pour reprendre la métaphore conceptuelle de Lakoff et Johnson : SOURCE – CHEMIN – BUT. Ce paradoxe se constitue suite à une rupture entre l'évaluation d'une situation et l'abolition (ou le retournement) de ses causalités potentielles ou de ses postulats incarnés et en premier lieu celui de l'unicité phénoménologique de l'instant vécu. Deux présents vécus ne peuvent exister simultanément pour la conscience tout comme il est impossible dans le célèbre dessin ambigu du canard et du lapin d'y voir les deux au même instant.

Welche Thiere gleichen ein-
ander am meisten?



Raninchen und Ente.

Prenons le cas de ce l'on appelle le « déjà-vu »¹⁶⁶, qui définit une situation où le stimuli perçu semble déjà l'avoir déjà été antérieurement et donne l'impression de vivre le même instant pour la seconde fois. Nous nous savons trompés par l'impression, mais le percept nous parvient comme s'il provenait d'une trace mémorielle renvoyant à un temps que nous ne pouvons définir (et pour cause). Le paradoxe vécu nous intéresse ici en ce qu'il met en jeu non pas une modalité sensorielle contre une autre mais le percept, sa cognition et la manière dont il se présente à la conscience. Une disruption entre ce que l'on perçoit et ce que l'on sait.

Le vertige du temps ou de la mémoire s'établirait, en ce qui nous concerne, dans les cas où le sujet traité implique une modification ou une altération des données temporelles ou de leurs traces mémorielles¹⁶⁷ vis à vis de l'expérience ordinaire du temps chez le spectateur. Toutefois cette frontière reste poreuse. Si l'on considère, par exemple, *L'homme sans passé* (Aki Kaurismaki, 2002). Le film ne développe aucun paradoxe temporel, mais c'est pour revenir à la perspective de Steven Shaviro¹⁶⁸, la possibilité de pouvoir ressentir ce qu'est d'être amnésique. L'expérience est donc véhiculée par la diégèse et l'empathie interpersonnelle. Mais sa portée hétérologique menée dans un environnement réaliste oppose ce que nous évaluons de la situation vécue par l'homme (Markku Peltola) et l'impossibilité de la simuler pour la simple et bonne raison que l'empathie, nous l'avons vu, repose elle-même sur un « capital » mémoriel. Partant de cela, nous retrouvons les éléments de notre définition et l'on doit considérer que ce film constitue une des entrées possibles de notre question. Se souvenir,

166Neppe, Vernon M, « An Overview Perspective on what Déjà Vu is (Part 1) », *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, vol. 2, no 6, 2015.

167 Ou encore des spéculations sur l'avenir qui peuvent se former grâce aux premières

168Shaviro, *Discognition*, *op. cit.*

comme dans *vertigo* ou en être incapable comme dans le film de Kaurismaki c'est pour le spectateur faire l'expérience d'une cécité au présent vécu par le personnage qui se heurte à notre constitution même de spectateur et forme paradoxe. Le vertige généré est assimilable à celui qui advient dès que l'on essaie de penser une idée telle que l'infini, c'est à dire de tenter de se forger une expérience d'un concept qui dépasse toute possibilité d'incorporation. L'infini ferait alors partie de ces *ultra-choses*¹⁶⁹ pour reprendre le concept d'André Wallon développé par Merleau-Ponty en parlant de l'enfant mais dont on voit ici l'étendue plus globale qu'elle suggère.

Nous questionnerons cependant plus frontalement les films qui traitent du voyage dans le temps, d'une dystopie ou de la mémoire. Puis nous renverrons cette question à ce que l'on pourrait voir comme une forme de *cinérama*¹⁷⁰ temporel. Celui-ci constituant le pendant purement filmique du traitement du temps au cinéma, nous permettra d'avoir élaboré les principaux problèmes soulevés par cette question.

Les hypothèses filmiques axées sur un principe historique

La question du voyage dans le temps et des paradoxes temporels sont des thématiques qui ont été exploitées de manière récurrentes au cinéma. Dans *La machine à explorer le temps* (Georges Pal, 1960) ou dans les films tels que *Nimitz, retour vers l'enfer* (Don Taylor, 1980), le temps est mis en scène comme une dimension spatiale. Les personnages l'abordent comme s'il s'agissait d'un territoire. Il y a clairement dans ces films une opposition entre la réalité « usuelle » des personnages - une temporalité de référence - et celle, anormale, à laquelle il faut remédier. Les temporalités exploitées dans le film n'ont par conséquent pas la même valeur, l'une constituant référence tandis que l'autre serait une anomalie revendiquée.

Dirigeons alors notre attention vers la dystopie qui met en concurrence un environnement hypothétique en prise avec celui qu'a pu connaître l'expérience historique vécue du spectateur. Il y a dans ce cas une confrontation qui pourrait être de nature à provoquer un tel paradoxe

169« Êtres qui ne sont pas à [la portée de l'enfant], qu'il ne peut cerner du regard et dont il ne peut faire varier les aspects à volonté, par des déplacements réglés de son corps, et qu'il ne peut en somme observer. » in Merleau-Ponty, Maurice, *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne 1949 - 1952*, Lagrasse : Verdier, 2001, p. 242.

170Dispositif cinématographique proposant un environnement immersif en employant des écrans ultra-larges et diffusant une séquence dromoscopique in Chou, *Vertige, hypnose, ivresse : la vision dromoscopique dans le cinéma et l'art contemporain*, op. cit., p. 30.

dont l'expérience propre du spectateur serait le pivot puisque les temps de références de part et d'autre de l'écran sont liés.

L'hypothèse dystopique se construit le plus souvent autour d'un « et si... quand ». Le « quand » prenant appui sur un événement qui a marqué l'histoire (ou aurait pu la marquer) d'une culture familière au spectateur, voire de sa propre société. Pour illustrer cela, *Southland Tales* (Richard Kelly, 2006) représente une société dont les choix suite à un événement terroriste (référence aux attentats de 2001¹⁷¹) ont profondément modifié le fonctionnement et les codes et exacerbé des traits déjà saillants de notre environnement quotidien. Dans le cas d'une dystopie, l'implication émotionnelle du spectateur vis à vis de l'événement seuil réel auquel se rapporte (métaphoriquement ou non) le film est central dans la genèse d'un paradoxe temporel vécu. La réalité construite par l'hypothèse filmique rentre en concurrence avec l'expérience propre du spectateur et en ce sens ouvre la possibilité paradoxale de deux temps de références simultanés, et du vertige qui peut s'en suivre.

Partant de ce constat, un paradoxe temporel ne peut naître que d'une situation qui donne aux différents temps vécus dans la salle une valeur de probabilité similaire : un temps *a* ou *b* pouvant chacun constituer une valeur de référence. Mais notre expérience résiste à l'idée que ces temps puissent se superposer. Un peu de la même manière que les états simultanés de la matière introduits par la mécanique quantique (et l'expérience du chat de Schrödinger qui l'illustre) posent comme vertigineux paradoxe à notre cognition si à l'instar de Mark Johnson nous la considérons comme profondément incarnée.

Ce chevauchement temporel peut être aussi institué dans le film en « circuit fermé ». C'est à dire lorsque les temporalités simultanées s'inscrivent dans la diégèse. *Matrix* (les Wachowskis, 1999) ou *Terminator* (James Cameron, 1984) à la différence des dystopies précitées, mettent en jeu deux réalités, deux espace-temps existants concomitamment et ayant prise l'un sur l'autre. Mais leur influence réciproque n'est pas pour autant un gage de simultanéité de l'expérience. L'action dans *Matrix* se situe dans deux réalités dont le statut de référence circule de l'un à l'autre sans presque jamais se chevaucher. Quant à *Terminator*, Le statut de référence du temps (le présent de 1984) dans lequel se joue l'action pour modifier la réalité des personnages envoyés depuis le futur fait que, ne se chevauchant pas diégétiquement, les réalités de référence pour les personnages coexistent sans se confronter.

171Shaviro, *Post-cinematic Affect*, op. cit., p. 64.

Dans *Le livre des sables*, Jorge Luis Borges, propose dans une des nouvelles du livre, « l'Autre »¹⁷², un paradoxe temporel qui confirme ce rôle du chevauchement dans le vertige temporel ou mémoriel. L'auteur, sous son propre nom se rencontre lui-même sur un banc à Cambridge âgé de soixante dix ans et entame une conversation avec son double, âgé de vingt ans, assis lui sur un banc à Genève. Le paradoxe ainsi décrit n'est pas sans créer un certain trouble à la lecture de ce récit et renforce l'idée que le vertige temporel ou mémoriel nécessite une coexistence simultanée dans la diégèse.

À l'ins
scène
rencon
de l'ac
illustra
l'expér
exprim
monta;
quatre
vécues
Furie,
2014)¹



ltre en
r à se
temps
l'autres
out de
si être
ype de
usqu'à
éalités
u dans
Nolan,

Dédouplements de lignes temporelle dans Interstellar

Je voudrais mentionner pour conclure les dispositifs filmiques dont la matière est asservie à un régime de temporalité propre à la technique cinématographique. Le vertige de la vitesse par lequel nous avons débuté en mentionnant la thèse de Chou Kuei Yin à propos du vertige dromoscopique trouve ici un pendant avec le vertige temporel : par le biais de l'accélééré, nous expérimentons une temporalité qui engendre son propre régime de perception. *Koyaanisqatsi*

¹⁷²Borges, Jorge Luis, *El Libro de arena / Le livre de sable*, Bernès, Jean-Pierre (éd.), Rosset, Françoise-Marie (trad.), Paris : Gallimard, 2001, p. 16-37.

¹⁷³ Les références marquées à des films de Christopher Nolan sont consécutives de la propension du réalisateur à visiter des régimes de temporalités propres à chaque film et qui mériteraient, au delà de notre problématique présente, d'être scruté avec une grille de lecture incarnée.

(Godfrey Reggio, 1982) en l'utilisant massivement dans un long métrage, est paradigmatique de ce régime.

Un régime temporel accéléré nous fait accéder à une *sentience* qui s'éloigne de notre perception de la temporalité tout en étant fidèle à celle de l'espace. Cet écart entre temporalité vécue et temporalité filmique, nous place dans la perception simultanée d'un régime différent et de celui que nous vivons dans la salle. Dans certains cas, comme *Koyaanisqatsi* ou dans l'incipit de *Lost Highway*¹⁷⁴ l'acte intentionnel se porte sur ce vertige créé par l'expérience simultanée de la temporalité vécue du spectateur et de celle du film. Ainsi, le corps du film devient le lieu d'un chevauchement. Ce chevauchement, nous l'avons vu, est une condition nécessaire du vertige temporel. S'il s'avère conceptuel c'est à dire cognitif, il n'en est pas moins sous-tendu par notre expérience vécue du temps.

Pour reprendre Johnson, les caractères SOURCE et BUT sont abrogés par une sur-conscience de CHEMIN (c'est à dire de l'instant présent) induite par l'accélération du régime temporel. Ce faisant le phénomène agit bien au stade de l'opération. La rupture de l'homéostasie entre film et spectateur est ici franche et nette. L'instauration de ce régime de temporalité in-humain le traverse et en même temps l'opération portée sur le présent le maintient au seuil de la traversée : cette palpation du regard ne peut semble-t-il se déployer que dans le temps vrai.

3/ Vertiges et performances de l'image

Nous refermons cette question du vertige qui nous aura permis de distinguer que sa figuration à l'écran s'étalait sur un spectre qui plaçait d'un côté la transcription sensorielle et de l'autre la volonté du cinéaste d'en faire ressentir les effets au public. Ainsi nous pouvons nuancer les propos de Merleau-Ponty qui ouvraient cette réflexion.

S'agissant de communiquer au public l'expérience d'un vertige, les contraintes qu'imposent la description de celle d'un personnage ou d'une situation ne sont pas antagonistes avec la mise en place d'un dispositif performatif transmis par les mouvements, angles, et focales de la caméra. Dans ce cadre, il s'agira moins de montrer une vision subjective que de faire percevoir l'inconfort perceptif subi en usant des procédés filmiques prompt à produire cet inconfort.

174 Le générique en question montre une route parcourue de nuit dans une dromoscopie accélérée. L'expérience réelle qui lui donne lieu (la conduite nocturne dont la visibilité se réduit à la portée des phares) est déjà en soi le lieu d'un dédoublement de temporalités spatialisé : dans et hors de l'habitable.

Au delà de cette transcription incarnée d'un état, la mise en échec de la cohérence des informations sensorielles peut être mise en œuvre pour subvenir à d'autres fins que la description « augmentée » d'une conduite. Le but visé peut alors se traduire par la tentative du cinéaste de créer chez le public un état particulier provoqué non par la diégèse mais par le filmique. Sa mise en œuvre implique l'utilisation de dromoscopies (par figuration ou par montage), de transparences, ou de modifications du régime temporel propres à défier l'efficacité de la conation. Il se trouve que leur mise en œuvre correspond dans un grand nombre de cas à des scènes impliquant le motif du passage, thématique à laquelle je consacrerai la fin de cette partie.

III/ L'image traversée : Passage de miroirs, changement de mondes, rites de passage

Nous avons à présent une idée plus précise des voies par lesquelles le film pouvait nous traverser corporellement si l'on considère l'image sous un angle opératif. Nous avons également relevé dans notre réflexion que la traversée de l'image, sa capacité à répondre à notre empathie et cognition pour l'action, était une condition *sine qua none* de l'adhésion au film. Il me semble pertinent, de poursuivre la mise à l'épreuve de cette grille de lecture en me concentrant sur la traversée diégétique. Quels aspects ressortent si l'on s'intéresse au film sous l'angle des traversées qui se manifestent dans le récit par un changement de dimension ou d'environnement vécu par les personnages ? La question du vertige dans les films et l'expérience qu'en offre le cinéaste au travers du dispositif filmique nous ont permis de discerner une traversée de l'espace filmique par le spectateur en contrepartie d'une traversée du spectateur par le film. Mais cette traversée « spatiale », s'inscrit aux travers d'événements qui interviennent dans la continuité du film et de la séance. Ce sont ces contrastes, ces ruptures homéostatiques, qui pour Alfred Hitchcock rendait le film opérant¹⁷⁵. De son côté, la diégèse donne à voir des modifications de la conduite des personnages que des seuils de rupture viennent marquer. Nous allons essayer à présent de mettre à jour les correspondances qui peuvent s'établir entre traversées de l'image et traversées dans et par le film.

175Gottlieb (dir.), Hitchcock on Hitchcock, op. cit., p. 80-81.

1/ Les traversées temporelles du dispositif cinématographique et filmique : un réseau « fractal »

La structure filmique s'inscrit dans un entrelacs d'événements narratifs, de jeu, et d'émanations du dispositif. Les traversées entre spectateur et environnement filmique ont principalement été appréhendées en ce qu'elles peuvent occuper un espace donné. Mais ces mécanismes événementiels sous-tendent une traversée temporelle, celle qui emmène du plan *a* au plan *b*, de l'avant à l'après de la séance, d'une période à une autre, d'une époque à la suivante. Chacun de ces rapports peut se définir par un événement-seuil qui dans un certain nombre de cas modifie notre rapport à l'environnement et l'énaction qui en résulte.

Des théories récentes défendent l'idée que la mémoire est constituée selon une structure événementielle. La mémoire stockerait les paramètres physiologiques correspondants au vécu de la situation ou de l'objet en question. L'objet ou l'acte serait mémorisé en fonction et au travers de l'événement physiologique enacté. C'est l'idée défendue par le psychologue Gabriel Radvanski¹⁷⁶, qui voit dans le fait de franchir un seuil et de se trouver dans un nouvel environnement, la cause d'une réorganisation de la pile mémorielle dans notre mémoire de travail qui nous fait parfois oublier la raison pour laquelle nous nous rendions dans l'endroit concerné. L'effet d'oubli suite à un changement de milieu a donc été nommé "*doorway effect*" ou "effet seuil-de-porte". Dans cette vue il convient de considérer le temps comme un flot continu d'événements enactés par nos interactions tant kinesthésiques que perceptives vis-à-vis de l'environnement.

Il apparaît que cette structure événementielle est homologue à de nombreuses productions humaines liés à une temporalité. Cette homologie partant de la microbiologie cellulaire à la construction du récit historique amène donc à considérer les traversées cinématographiques non plus comme un système philo-phénoménologique clos qui poserait le cinéma dans un système insulaire, mais comme l'émanation d'un trait constitutif de l'espèce reproduit sous maintes formes, dont celle cinématographique. L'idée appelle un paradigme où la même structure se répète quelle que soit l'échelle à laquelle elle est observée. Autrement dit cette homologie entre structuration de la mémoire et dispositif filmique serait de nature fractale. A la différence de l'idée de « rhizome »¹⁷⁷, cette structuration fractale ne constitue pas réseau

176Radvansky, Gabriel A. et alii, « Walking through Doorways Causes Forgetting: Further Explorations », *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 64, no 8, 2011, p. 1632-1645.

177Deleuze, Gilles et Guattari, Félix, *Mille plateaux*, Paris : Éditions de Minuit, 1980, 645 p.

dont les nœuds s'influencent entre eux. L'événement se constitue comme brique fondamentale des architectures conceptuelles et matérielles dès qu'elles sont liées à la temporalité. À l'appui, on notera que le découpage du film en plans, séquences et scènes, s'organise également sous une polarité événementielle, et que l'œuvre filmique s'inclue dans l'acte d'aller le voir dans une salle constituant ainsi événement dans le *continuum* quotidien. C'est ainsi que ces opérations de l'image et sur l'image sont liées à la traversée temporelle du film : en ce qu'elles structurent notre conscience même de cette temporalité.

Le fait que l'image audiovisuelle soit intrinsèquement liée au temps tout en permettant une organisation séquentielle en fait un support particulièrement apte à adopter les stratégies de cette structure événementielle de la mémoire. De ces événements, nous pouvons en distinguer deux sortes. Ceux qui arrivent fortuitement et ceux que nous faisons advenir. Ces derniers, dans lesquels le cinéma peut s'affilier, s'accompagnent dans la majorité des cas, d'une cérémonie, d'un protocole, d'une réification au travers d'un espace métaphorique, le seuil/la salle, et d'un processus, le passage/la séance. Mais il s'agit aussi d'un motif narratif récurrent, qui dans bien des films et une infinité d'histoires montre encore un autre niveau d'application de cette structure fractale.

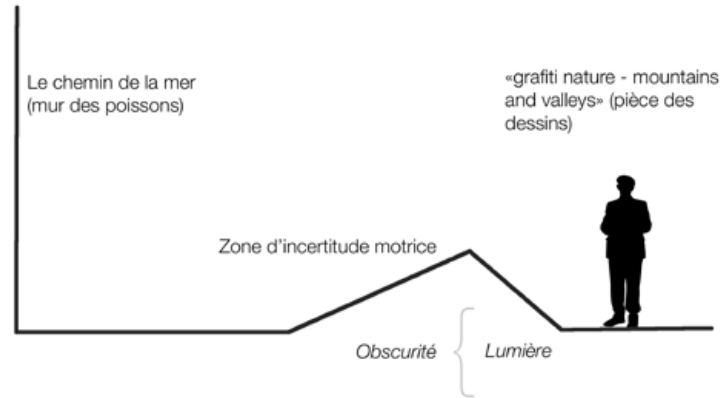
A/ Du rite de passage dans le récit aux rites de passage du spectateur

Au début du vingtième siècle, Arnold van Gennep fut un observateur des rites et fêtes en France, il consacra également un livre aux rites de passage¹⁷⁸ et à toutes les situations où ce concept pouvait s'appliquer. Des rites liés aux grands âges de la vie (puberté, mariage, funérailles, etc...), à l'inclusion sociale, et à leurs réifications dans les bornes, frontières, portes et zones sacrées.

Le rite de passage se caractérise par un avant, où le sujet est déjà conditionné par ce qui va se produire et un après où son passage le fera s'agréger à une communauté d'initiés. Entre ces deux phases intervient le point liminaire, le seuil. Tout autant lieu que processus, le seuil est l'endroit de la perte des repères. Qu'il soit symbolique ou opérant, l'espace liminal est le théâtre d'un changement d'identité, c'est à dire dans une visée éactive : d'une modification de l'équilibre homéostatique entre l'individu et son environnement.

¹⁷⁸Van Gennep, Arnold, Les rites de passage, étude systématique des rites. (édition numérique), Éd. A. et J. Picard, 1981, 288p.

L'autre particularité du rite de passage est qu'il s'agit d'un fait partagé par l'ensemble des sociétés humaines. Aussi loin que l'on regarde, chacune possède des rites de passages marquant les cycles naturels ou ceux de l'existence. On peut y voir sous cet angle la confirmation d'un lien entre structure neurophysiologique des processus mémoriels et mise en scène des événements propres à l'espèce ainsi qu'à ses relations avec son environnement.



Configuration du passage entre première et deuxième pièce dans l'exposition Teamlab

Pour illustrer ce lien, je me permet d'élargir mon propos pour quelques lignes en quittant la question cinématographique pour aborder celle de la scénographie dans une exposition présentant des œuvres audiovisuelles. L'exposition *Teamlab : Au-delà des limites* qui a eu lieu du 15 mai au 9 septembre 2018 dans la grande halle de la Villette à Paris me semble un excellent exemple de cette mise en scène du passage dans un lieu de spectacle. L'exposition en question présente un environnement immersif constitué par des animations en temps réel projetées sur le sol et les murs avec lesquelles le visiteur peut interagir ainsi qu'une sonorisation de l'ensemble. La thématique se penche sur les cycles naturels, et propose un parcours axé sur la temporalité des saisons. Entre la première salle/œuvre très lumineuse et le reste de l'exposition, le visiteur doit gravir une côte assez raide. Une fois au sommet, il se trouve dans un entre-deux, une zone liminale matérialisée par un changement brusque de luminosité empêchant de considérer visuellement l'autre côté de la pente. La perception pour l'action se trouve donc abrogée et c'est par un acte de libre arbitre dépassant l'alerte d'incapacité prédictive qu'il faut faire le premier pas dans l'obscurité et trouver la pente descendante sous nos pieds. On peut voir dans ce dispositif scénographique, un objet intentionnel préparant le visiteur, par l'acte qu'il appelle, à accueillir le reste des œuvres présentées dans une situation liminale. Le seuil franchi inaugure une traversée dont on ne sort pas indemne¹⁷⁹, où se produit une dépossession de soi visant à instaurer un régime perceptif particulier.

¹⁷⁹Soudière, Martin de la, « Le paradigme du passage », *Communications*, vol. 70, no 1, 2000, p. 5-31.

Pour revenir à la question filmique, le lien entre le dispositif scénographique que je viens de décrire et les moments où, dans le film, l'image opère par le biais d'un événement d'image me semble tenir de la même nature. Cette analogie entre structure du rite de passage et dispositif cinématographique se déploie sur de multiples niveaux, et les interrelations semblent s'y jouer selon un motif similaire dont l'événement est le marqueur. Ainsi la question du passage et du protocole qui peut l'entourer serait, en ce qui concerne le cinéma, le point de jonction entre traversées spatiales telles que nous avons pu les concevoir jusqu'à présent et traversées temporelles.

La salle et la séance

L'exemple de l'exposition montre dans le domaine muséal un dispositif qui relie, à l'aune de l'expérience du spectateur, les œuvres présentées et ce que je nommerais *le corps de l'exposition* (avec l'arrière-pensée qu'il est en cela comparable au *corps du film*). L'acte scénographique intentionnel agit sur le spectateur comme l'événement d'image peut le faire dans l'expérience filmique. Ce type d'exposition immersive et le film s'inscrivent dans un espace de représentation (au sens large) qui ont en commun une inscription de l'architectural dans le spectaculaire, en particulier en ce qui concerne le seuil du lieu en question. Le fait de savoir si cette inscription procède d'une intention dirigée vers le visiteur ou d'un rapport de convention à la symbolique du lieu n'est pas l'enjeu. Celui-ci est de marquer comment l'entrée dans l'espace cinématographique opère au moyen du gigantisme de la façade, des accès, mais aussi du protocole de déroulement de la séance.

La structure de la séance de cinéma se présente de manière homologue à celle du rite de passage, notamment en ce qu'elle répond à l'idée double de lieu et de processus. Dans la situation canonique du dispositif cinématographique, on retrouve cet avant dans l'attente du film, la file du guichet, l'entrée dans la salle, les diffusions de pré-séance. Cet enchaînement marquerait l'avant du seuil qui se traduirait par l'extinction complète des lumières et le début de la projection, la perte des repères avant ceux que nous procurera l'environnement filmique.

Le film est un spectacle collectif et les personnes ayant assisté à une séance d'un film donné, sont liées entre-elles par l'acte d'avoir expérimenté les mêmes images. C'est, en élargissant à l'ensemble des productions audiovisuelles, un vecteur social de premier ordre. Tout-un-chacun peut s'en faire le témoin dans les échanges sociaux libres auxquels il peut prendre

part. On se reconnaît dans les goûts communs, par le jugement d'amateur¹⁸⁰. Par le récit de notre traversée du film, on se livre en permettant à autrui de se retrouver *empathiquement*, impliqué dans ce récit fait de l'expérience filmique. Il a été observé que si la l'observation de l'action active le système miroir, l'audition de verbes d'actions produisent le même effet. Entendre le récit d'un récit est à ce titre une manière incarnée de le vivre.

Toujours est-il que de ce point de vue, le récit autour d'un film vu, en manifestant les chemins de nos émotions, permet de créer et de nourrir une communauté, autrement de se reconnaître en tant qu'individus « initiés ». L'espace référentiel des idées proposées par le film, dans le cas des productions audiovisuelles « cultes » au sens « textuel », exclue de fait un tiers qui n'en aurait pas fait lui-même l'expérience. En ce sens le film et l'espace-temps liminal qu'il introduit peut se lire en fonction d'une grille de lecture orientée sur le rite de passage.

Le film

Le récit filmique tient souvent aussi de cette structure : innombrables sont les histoires où le personnage principal vit une situation qui le modifie (et modifie *a posteriori* sa perception du monde) en donnant plus ou moins d'importance aux différentes phases du passage et de la métamorphose qui en ressort. Les trois phases peuvent constituer l'objet principal du film qui consacrer la plus grande part du récit à l'une d'entre elles. Ce dernier peut se concentrer sur l'avant, comme dans *Les ailes du désir* (Wim Wenders, 1987). Ce motif narratif se retrouve aux racines même du cinéma, par exemple, chez Gaston Velle (*La peine du Tallion*, 1906). Le seuil peut aussi marquer le tournant dramatique pointant alors sur la transformation effectuée ou subie dès le début du film telle qu'elle peut nous être présentée dans *Lost Highway* (David Lynch, 1997), *Minority Report* (Steven Spielberg, 2002), *Dead Man* (Jim Jarmusch, 1995) et un ensemble considérable des productions où le héros hérite de pouvoirs surhumains à la suite d'un événement fortuit. Le spectateur de cinéma¹⁸¹, lui, se rend dans un lieu avec ses codes et ses usages, qui le mettent en condition pour vivre une situation liminale dans un quotidien qui parfois sera perçu autrement après la séance.

180Glevarac, Hervé et Pinet, Michel, « De la distinction à la diversité culturelle. Éclectismes qualitatifs, reconnaissance culturelle et jugement d'amateur », *L'Année sociologique*, vol. 63, no 2, 2013, p. 471-508.

181 Il en va de même pour l'ensemble des productions culturelles inscrites dans un espace de représentation



La scène du passage d'innocent à coupable dans *Minority Report*

B/ La traversée et le franchissement comme thématiques filmiques

Cette traversée de l'image trouve donc son pendant dans le dispositif cinématographique et filmique. A vrai dire en s'appuyant sur la réflexion de Thomas Elsaesser¹⁸² peu de films n'évoquent pas dans un sens ou un autre la notion de seuil.

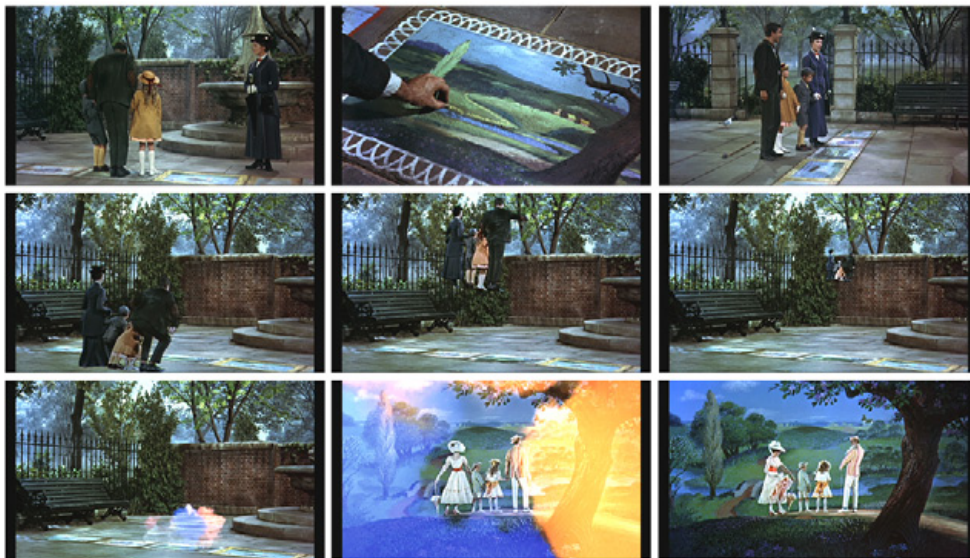
De nombreux films se structurent autour du processus, à commencer par le genre du *road-movie* ou le film de *science-fiction* autour du voyage dans l'espace dont l'aboutissement modifiera profondément l'environnement (ou la perception de l'environnement initial) et/ou la conduite du personnage. La dimension initiatique des voyages narrés dans le *road-movie* se présente sinon comme une constante, au moins comme une dimension récurrente. La quête d'une personne ou d'une chose amène le personnage à lentement modifier sa vision du monde ou les motivations qui l'ont poussé à débiter sa quête, quand bien même fut-elle fortuite. C'est le cas des films cités plus haut. Une étude systématique reste à mener pour corrélérer l'instabilité topologique de l'environnement, l'expérience initiatique du personnage et les conséquences qui se font sentir sur sa conduite dans les films relatant un déplacement géographique, mais elle n'appuierait que subsidiairement le propos¹⁸³.

¹⁸²Elsaesser et Hagener, *Le cinéma et les sens théorie du film*, op. cit., p. 46.

¹⁸³Probablement, l'axe thématique développé dans une œuvre, tout médium temporels confondus, sur la traversée pourrait se combiner avec la question du mouvement et du déplacement et son action sur l'esprit et la conscience. Je reviendrai, dans la prochaine partie, sur l'importance donnée par certaines pédagogies à la question du mouvement et de la motricité. Dans cette visée, la question semble contiguë, voire concomitante à celle de la traversée dans le récit filmique.

Nous nous pencherons longuement sur le processus du passage et son expérimentation par le spectateur en analysant *Stalker* à travers ce prisme. Ce film peut être considéré comme une forme hybride des deux genres cités plus haut et, par ailleurs, matérialise à un moment du film la traversée d'un espace profane à un espace que l'on pourrait qualifier de « sacré ».

D'autres films s'intéressent plus aux conséquences immédiates d'un franchissement. Un *événement-franchissement* dont le passage n'est pas réversible, montrant à nouveau une homologie au rite de passage. Ils proposent un dispositif diégétique menant les personnages à se trouver dans une dimension littéralement différente. L'événement se produit soit par action sur le personnage, soit par franchissement d'un seuil souvent matérialisé dans la mise en scène. Ces franchissements sont notoirement marqués par l'utilisation d'un ou de plusieurs effets voués à faire éprouver une expérience incarnée du franchissement. Le seuil peut donc autant être objet qu'acte intentionnel du film. Nous nous intéresserons à l'acte de franchissement en ce qu'il constitue (ou non) une expérience incarnée mise en œuvre par les moyens dont dispose le cinéaste.



Scène du passage de mondes dans *Mary Poppins* (37mn20s)

Le franchissement est un événement liminal qui comporte un avant, et un après enrichi de cet acte. Le fait est que par beaucoup d'aspects les films en question conjuguent rite de passage et thématique initiatique. Les films à destination de la jeunesse marqués par la question du changement d'âge peuvent être l'objet d'une telle traversée. On la retrouve dans *Alice au pays des merveilles* (Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske, 1951) lors de la chute

dans le terrier, ou *Mary Poppins* (Robert Stevenson, 1964) lorsqu'avec les enfants et Burt, le personnage éponyme les emmène dans un environnement de dessin animé au travers d'une fresque dessinée sur le sol à la craie. Les voyages dans le temps de la série des *Retour vers le Futur* (Robert Zemeckis, 1985, 1989 et 1990) en présente une lecture littérale où les passages dans le temps opérés engendrent une situation dans laquelle le cours normal (ou souhaité) des choses doit être rétabli. Identiquement, le passage de Dorothy en « Microsie » (*Le magicien d'Oz*, Victor Fleming, 1939) amène l'héroïne à poser un regard différent et apaisé sur son environnement quotidien.

Le passage, matérialisé dans le film de Fleming par un passage de monochromie à couleur, est un procédé utilisé notoirement pour marquer le passage d'un monde à l'autre, *Les ailes du désir* (Wim Wenders, 1987) en forme un autre exemple qui s'affilie au magicien d'Oz du fait que le noir et blanc est lié diégétiquement à la vision des personnages, soit métaphoriquement pour ce dernier, soit matériellement pour *Les ailes du désir*¹⁸⁴.

184Le premier acte du héros après son passage d'ange à homme est de découvrir les couleurs, livrant diégétiquement la clé de ces changements de régime de couleur.



Le personnage principal voit la couleur rouge pour la première fois après son passage d'ange à humain dans Les ailes du désir (1h24mn50s).

L'intention opératoire d'un changement de régime de perception semble bien à l'œuvre, mais la question se pose peut-être plus en terme de contraste temporel que de régime visuel en soi. La modification de ce régime, à proprement parler le passage de l'un à l'autre peut-être opéré par la matière filmique (cadrage, montage, mouvement de caméra, événements filmiques), la mise en scène (conduite des personnage, scénographie, événements diégétiques), ou leur action conjointe. Le changement brusque du rythme des plans, ou de vitesse de déplacement de la caméra, peuvent en ce qui concerne le filmique en représenter une occurrence. Le passage temporel du héros de *L'armée des douze singes* (Terry Gilliam, 1995), présente durant le passage un défilement de bande verticales noires sur fond blanc à très grande vitesse faisant office de dromoscopie latérale et recoupant l'idée que l'expérience spectatorielle du passage doit mettre à l'épreuve les centres de traitements des perceptions. le contraste fixe/animé aussi vient s'ajouter à cette stratégie de focalisation sensorielle du spectateur par

contraste temporel, et dont la qualité d'événement fortuit produit au minimum une modification de la perception du temps chez un *spectateur-sujet*.

On le retrouve cette notion de contraste dans beaucoup de film déjà cités : *La jetée* lors de la scène de l'éveil de la femme ; le passage de la traversée de l'espace-temps de l'astronaute dans *2001, l'Odyssée de l'espace*, ou encore la scène du contrôle télékinétique d'un modèle réduit de train dans *Furie*.



La scène du train électrique dans furie.

Le rite de passage, le parcours initiatique, peut aussi s'inscrire dans le passage d'un monde d'illusions à une vérité qui lui serait soustraite comme c'est le cas dans *Matrix* ou encore *Dark city* (Alex Proyas, 1998). On retrouve aussi ce motif dans *The Truman Show* (Peter Weir, 1998), ou *THX 1138* (George Lucas, 1971).



Franchissement du seuil dans THX 1138

Ce qui lie l'ensemble de ces films à ce sujet c'est qu'il mettent toujours en œuvre un seuil franchi dans la mise en scène. Il peut intervenir plus ou moins tard dans le film et de manière purement diégétique, sans le renfort d'un événement filmique. C'est, dans ce cas, le processus

de détachement qui est mis en exergue au travers d'événements narratifs montrant les doutes naissants, puis l'interruption de la croyance chez le personnage. Le franchissement du seuil alors ne constitue pas l'acmé mais la conséquence inéluctable du processus de détachement proposé par le récit.

Enfin, dans cette thématique de l'abolition des illusions du personnage, le genre *puzzle-movie* peut lui même jouer jusqu'à un certain niveau avec la perte du spectateur par une non-linéarité de la diégèse ou l'occultation d'un élément du récit. Cette expérience de perte des repères, d'abandon de soi pour l'hypothèse filmique, peut alors s'affilier, lorsqu'elle est réussie, à la partie liminale du rite de passage. Un passage organisé, donc ici par la structure narrative même. Mais si la question touche le récit, on peut tout de même distinguer ce qui y est dit de la manière dont ce récit est agencé. Partant de là on est en mesure d'affirmer que l'événement visuel est à l'apparition du *corps du film* ce que l'altération d'un élément de la séquence SOURCE-CHEMIN-BUT est à celle du *corps du texte*.

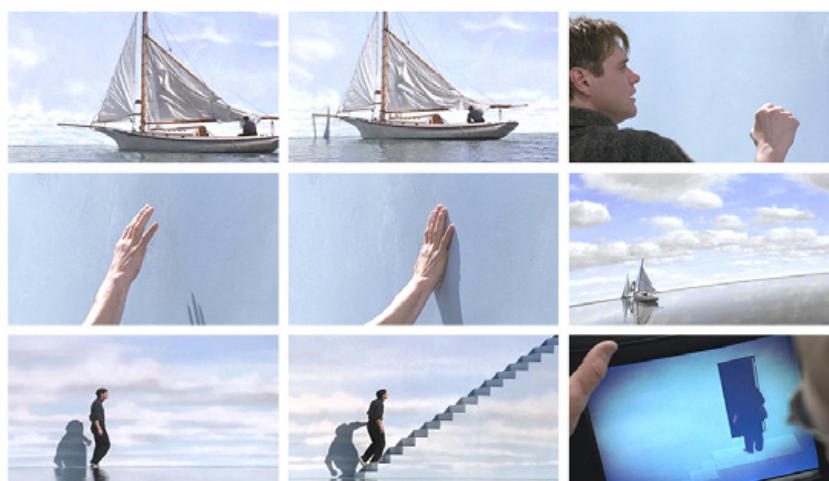


Le seuil dans Dark City

Cela peut aussi être acté par le truchement du dispositif diégétique, où la connaissance du spectateur ne dépasse pas celle des personnages et découvre avec eux le passage, comme c'est par exemple le cas dans *Matrix* ou dans d'autres productions où le personnage principal acquiert un pouvoir surhumain (*Dr Strange*, Scott Derrickson, 2016)¹⁸⁵. La stratégie peut être aussi de maintenir le spectateur en deçà de la connaissance du personnage. C'est par exemple

¹⁸⁵ La longue liste des films tirés des bandes dessinées *Marvel* en sont autant d'illustrations

le cas dans *eXistenZ* (David Cronenberg, 1999). Le film se présente préliminairement comme l'histoire de deux personnages, une conceptrice de jeu, et une personne chargée de la sécurité lors d'une démonstration d'un nouveau système de jeu qui se connecte dans la moelle épinière. Un attentat à lieu vise la conceptrice Allegra Geller, et Ted Pikul se retrouve fortuitement garde du corps de la dernière. Le jeu offre en particulier la possibilité de trouver des répliques de la « console » dans le jeu, et permet aux personnages de descendre de niveau en niveau. Mais le film commence alors que ces personnages sont déjà en train de vivre une simulation. Chose qui ne sera dévoilée qu'à la fin. Débutant le contrat fictionnel dans un jeu, même si l'information nous est cachée, on est finalement assez peu surpris tant des bestioles étranges que du mode de connexion au jeu (un orifice dans le dos au niveau de la taille, motif usuel chez le cinéaste du rapport entre la cicatrice et le charnel). Ils s'incorporent naturellement à l'hypothèse filmique dystopique proposée et acceptée de prime abord comme environnement de référence.



Le seuil dans The Truman Show

La situation de connaissance du spectateur s'apparente, sous cet angle, à une échelle où l'on trouverait à un extrême un spectateur omniscient par rapport aux protagonistes (comme cela est pratiqué dans *The Truman Show*) ou, au contraire, en retard vis à vis du savoir des personnages. De là, toutes les variations sont permises, et peuvent même évoluer au fur et à mesure de la narration.

La structure narrative de ces films peut à l'évidence être lue selon celle liée à la notion de rite de passage. L'utilisation d'un événement de la matière filmique dans une intention opératoire ou symbolique semble corrélé à l'importance accordée à la phase liminale dans les films

présentant un contenu initiatique. Une rapide revue tend à montrer que les films s'attachant à la période de détachement, l'avant rite, tendent à avoir pour seuil un événement sans intention opératoire sur le spectateur, tandis que ceux insistant sur la période liminale ou l'après du passage tendent à chercher à faire lui faire éprouver une expérience de ce passage à la première personne.

Certains films présentant ce motif semblent échapper cependant à cette grille de lecture. Ils ont pour point commun de révéler une vérité intérieure ou d'imposer une prise de conscience aux personnages qui en franchissent le seuil souvent fortuitement. L'autre homologie est que l'ensemble de ces films jouent d'une manière ou d'une autre un jeu équivoque entre temporalité de la narration et séquençage de cette temporalité dans le découpage filmique. Dans *Southland Tales* et *Abattoir 5* (Georges Roy Hill, 1972), le spectateur n'est informé que très tard dans le film des circonstances qui ont traversé le seuil et le font sous forme d'un *flashback*.

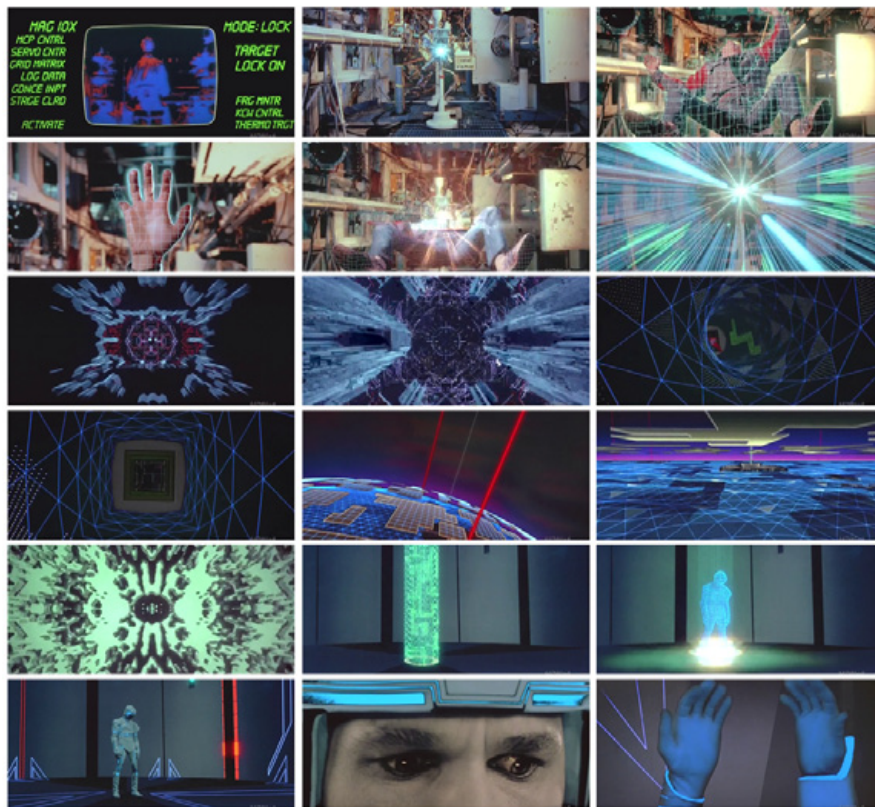


Le passage dans Abattoir 5 (1h24mn38s)

Dans *Interstellar* de manière analogue à *La jetée*, le héros est renvoyé à l'une des scènes du début offrant ainsi la clé du film. La parenté avec *2001, l'Odyssée de l'espace*, lors du passage de Bowman dans l'espace-temps, est sensible puisque celui-ci après s'être contemplé vieillissant et mourant est renvoyé (également) par une présence extra-terrestre en périphérie

de la terre à l'état de fœtus. Dans *interstellar* l'astronaute resté dans la même tranche d'âge qu'à son départ, revient sur terre et revoit sa fille à l'extrémité de sa vieillesse.

Le franchissement de l'écran, comme franchissement de monde enfin est une thématique qui a été maintes fois reprise dans la communication autour du jeu vidéo. Comme le fait remarquer le doctorant en études cinématographiques Sonny Walbrou, l'image d'un joueur happé par l'univers du jeu est une figure récurrente du discours (publicitaire et revues spécialisées) autour du jeu vidéo¹⁸⁶. Il suffit d'observer un joueur interagir avec un jeu vidéo, notamment s'il est novice, pour se convaincre par ses expressions corporelles de l'intégration puissante à l'environnement dans lequel il évolue. Ainsi vue, l'expérience incarnée du jeu vidéo et les représentations qui en sont produites évoquent-elle cette traversée de l'écran déjà produite par une interaction « passive » entre le spectateur et son film.

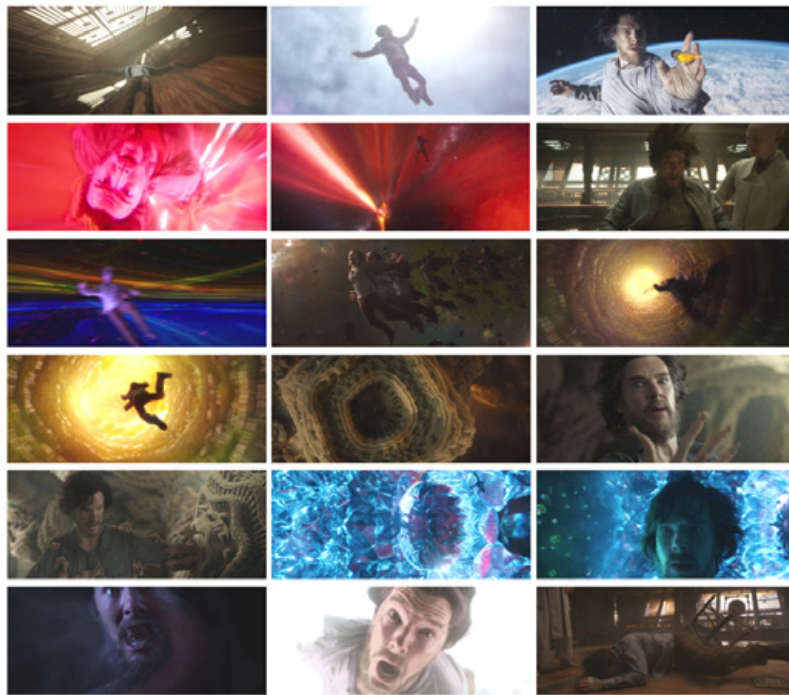


Scène du passage dans le jeu dans Tron (00h29mn)

Devant le succès des consoles, la question a naturellement été explorée par le cinéma avec *Tron* (Steven Lisberger, 1982), où le personnage principal, Kevin Flynn (Jeff Bridges), se trouve projeté dans l'univers dans un jeu vidéo. Encore une fois on retrouve des éléments que

¹⁸⁶Walbrou, Sonny, « Le corps du joueur et l'écran traversé : récurrences et circulation d'un motif. », ReS Futurae, no 12, 2016.

nous avons relevés tout au long de cette partie. La phase de passage montre le héros comme s'il était fixé sur une photographie en opposition avec le rayon de la machine qui le fait passer en le dématérialisant zone par zone. La fin de celle-ci est marqué par un effet dromoscopique tel que celui que l'on retrouve dans *2001 l'odyssée de l'espace*. Puis l'on passe à travers un tunnel représenté en « fil de fer » informatique similaire à celui présenté dans *Matrix*. On « croise » des fractales en mouvement que l'on retrouve à de nombreux moment dans *Doctor Strange* et dans une moindre mesure encore une fois dans le film de Kubrick au moment où l'on se trouve devant des formes qui par leur mouvement corollaires semblent grossir mais conservent leur taille initiale à l'écran. Par ailleurs, et à nouveau, le passage de monde se fait au prix d'un changement radical de régime chromatique. Dans *Tron*, la chair des personnages du jeu passe en niveaux de gris, que viennent contraster chromatiquement des motifs bleu ou rouge sur leur tenue. Le décor est à l'avenant, monochrome et d'aspect synthétique pareillement parcourus de motifs.



Passage de monde dans Doctor Strange

Le passage dans bon nombre de situations que nous avons relevé est d'abord un voyage immobile. Le personnage passe sans que ses éventuels mouvements aient une quelconque action sur sa direction ou sa vitesse. Il est emporté. Cela reste vrai dans *Stalker*, où le passage s'effectue à bord d'une draine. L'acte de passage pour le personnage est pourtant fréquemment mis en scène dans une représentation qui oppose immobilité et célérité vécue.

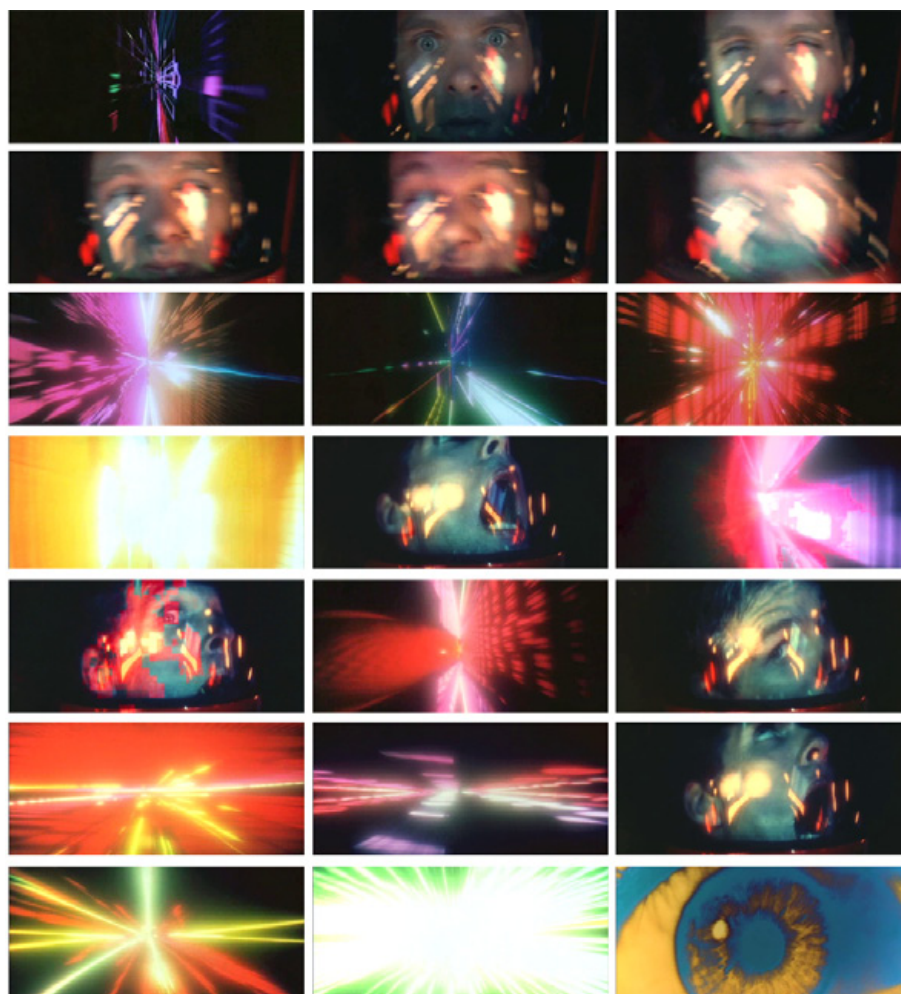
Dans de notables cas et ici contrairement au passage dans *Stalker*, cela se fait en référence à des repères visuels (traînées lumineuses, tunnels) éloignés au plus des canons constitués par nos propres déplacements, et par des images complexes par leur structure et/ou leur dynamisme temporel (fractales, illusions d'expansion).

Ce traitement illustre le passage autant qu'il s'adresse à l'autre « voyageur » statique de la salle de cinéma. Il y a donc des traits communs dans les séquences de passage des films centrés sur l'aspect liminal du rite. On les retrouve dans l'emploi d'un dispositif filmique mettant en échec les stratégies de traitement cognitifs du déplacement, et de l'intégration pour l'action des éléments de l'environnement. Il se produit une disjonction entre expérience vécue du déplacement, situation immobile du spectateur et environnement visuel du film. L'ensemble produit une opération où le passage est enacté en tant qu'expérience incarnée. Celle-ci, comme nous l'avons vu, se caractérise par une disjonction du régime visuel (et/ou sonore) contracté par l'expérience filmique du spectateur.

Passages de mondes, traversées de l'écran et événements d'image

L'événement d'image (qu'il soit sonore ou visuel) est un motif récurrent lorsqu'il s'agit à l'écran de mettre en scène le passage d'un seuil. Il est le plus souvent audiovisuel, l'image et le son jouant à part entière des particularités opératoires qui leurs sont propres.

Le procédé est à l'œuvre dans de nombreux films où intervient une séquence mettant en scène le passage d'un seuil, la frontière entre un avant et un après. Puisqu'il s'agit d'un processus inscrit dans le temps, d'un basculement entre un avant et un après, ce seuil se traduit de manière récurrente par une adresse du corps du film au spectateur comme le rite de passage se matérialise toujours par un événement situé et temporalisé.



Le passage de Bowman dans 2001, L'odyssée de l'espace

Dans les passages, l'événement sonore joue un rôle de premier plan. Le cri du héros de *Matrix*, lors de son premier passage hors de la matrice, se mue en bruit évoquant la connexion des premiers modem grand public. Dans *lost Highway*, la scène de changement d'identité du personnage dans la prison débute par une chanson qui semble appartenir à la diégèse pour ensuite s'en détacher. Dans *Stalker* la traversée du seuil joue, nous allons le voir sur une disjonction progressive du son et de la diégèse et aboutit sur une modification du régime chromatique. Il apparaît au travers de ces exemples que certains événements filmiques sont clairement destinés à traverser le corps du spectateur.

Des événements principalement visuels peuvent aussi opérer un tel passage, ainsi qu'on peut le voir dans la dernière partie de *2001, L'odyssée de l'espace* (Stanley Kubrik, 1968), où Dave Bowman traverse l'espace temps dans une très longue séquence de plus de 9 minutes accompagné par une musique de fosse. Dans les premières minutes de cette traversée on dénote un défilement de formes en animation s'accordant à une perspective frontale simulant

un déplacement à haute vitesse de l'astronaute vers un point de fuite central. On voit son visage à travers la visière du casque qui reflète le défilement. Au début de la séquence, ces plans présentent une image accélérée du visage dont les mouvements rendent de plus en plus informes les traits. Partant des connaissances rassemblées dans le mémoire, on peut dire que cette accélération contraint négativement l'empathie tournée vers le personnage en détruisant tous les traits signifiants, et venant contredire dans la présentation d'une masse informe ce que l'on sait être un visage humain. Mais l'événement pourrait aussi être vu comme l'illustration d'une perte d'identité par dissolution des traits. La question se pose alors de la résonance cognitive d'une forme que l'on sait être un visage et de la dissonance provoquée par la perte de la reconnaissance de son expression. On aurait donc schématiquement une contradiction dans les traitement des perceptifs des voies dorsales (action) et ventrales (identification). L'impact que peuvent produire ces images sur le spectateur mériterait d'être observé expérimentalement en mesurant l'activité des neurones-miroirs durant la diffusion d'un tel plan.

Dans un deuxième temps, des plans en images arrêtées de quelques dixièmes de seconde, teintées dans les tons bleu-vert, viennent en contrepoint à la sensation de défilement à haute vitesse. Elles produisent alors une rupture de la continuité dans le suivi perceptif du mouvement, mettant encore une fois, mais par une voie différente, en contradiction les informations traitées par le système conatif (mouvement / fixité).

L'événement d'image traversée-de-l'espace-temps, dans *2001, l'odyssée de l'espace* semble constitué de micro-événements exploitant chacun une particularité de notre perception visuelle reliée directement à la question motrice. Il semble que la technique en soit un vecteur privilégié offrant une expérience incarnée du passage au spectateur, et cela par une atteinte à la transparence du dispositif filmique.

L'événement d'image est quelque chose qui arrive au film lui-même. Qui, par des moyens qui sont propres à la technique du cinéma produisent une rupture de la transparence de l'environnement filmique. Quelque chose arrive au film pour que quelque chose arrive au spectateur. Les conséquences sont multiples, et je mettrais en avant celle où le dispositif filmique se fait sentir, par l'émergence d'un état émotionnel lié à une modification brusque de l'environnement filmique. Comme nous venons de le voir, cela peut prendre la forme d'une

sidération par l'influx d'informations contradictoires issues des différents canaux de traitements sensoriels.

Cela incite à mettre en perspective le concept de traversée tel que j'ai pu l'ébaucher à la fin de la première partie. L'opération produite par un événement d'image occasionne-t-elle une traversée du spectateur dans l'écran ou à l'inverse est-il traversé ? Appuyant la proposition émise plus tôt dans cette partie et le schéma que j'ai pu en proposer : si le corps du film traverse le spectateur, celui du spectateur s'étend dans le même temps à l'image audiovisuelle. La traversée apparaît alors comme une éraction. Si un acte d'image entraîne une modification de l'état physiologique et émotionnel du spectateur et ainsi le traverse littéralement, cela a pour corrélat d'orienter et de colorer sa propre traversée de l'image. Une traversée permise et opérée normalement par la transparence du dispositif et sa capacité à représenter un environnement hypothétique répondant aux attentes cognitives. L'événement filmique aurait pour tâche d'énecter chez le spectateur un nouvel état physiologique (et donc émotionnel) en modifiant l'homéostasie par les moyens permis par le dispositif. Ce faisant, il semble obstruer la traversée du spectateur tout en gardant la potentialité de le traverser.

2/ Les traversées dans *stalker*.

Abordons à présent *Stalker* dont le thème central et l'univers diégétique sont à proprement parler la traversée. L'histoire raconte l'histoire d'un passeur, un stalker, qui mène un scientifique et un écrivain jusqu'à un endroit où le désir le plus profond de ceux qui y pénètrent se réalise.

Cette *chambre des désirs* se trouve à l'intérieur de ce qui est nommé *la Zone*. C'est dans ce territoire qu'a lieu la plus grande partie de l'action. Un événement indéterminé s'y est produit. La Zone fut évacuée de ses habitants et enclose afin que nul n'y pénètre. L'endroit ne porte d'autres traces humaines que les reliques d'activités qui s'y abîment. L'ensemble est en ruine, indiquant que la catastrophe qui a fait de ce lieu ce qu'il est remonte à des années. La Zone est une chose mentale, tout ce qui s'y produit est le reflet de l'esprit de ceux qui y pénètrent, en cela elle est littéralement une utopie. Enfin sur le plan de l'analyse « la Zone ne symbolise rien »¹⁸⁷. Nous nous intéresserons à elle, non pas en ce qu'elle représente pour le spectateur

187Tarkovskii, Andrei Arsenevich, *Le temps scellé de L'enfance d'Ivan au Sacrifice: roman*, Kichilov, Anne et Brantes, Charles H. de (trad.), Paris : Philippe Rey, 2014, p. 232.

mais pour les protagonistes, en ce qu'elle est douée d'une forme de vie nourrie par le dispositif et la matière filmique.

Les traversées du générique, de la scène d'ouverture et du monologue final



Générique de Stalker

Le générique s'ouvre sur un intérieur. On voit, dans une monochromie presque littérale, la salle d'un débit de boissons en plan fixe. Le tenancier entre en laissant la porte ouverte sur ce qui semble être l'extérieur; allume les lumières fluorescentes, puis une cigarette. Les cartons jaunes d'or du générique (l'une des seules couleurs vives visibles dans le film¹⁸⁸) commencent à défiler. Le générique de *Stalker* donne l'impression d'une scène de théâtre, la représentation d'un bar pour décor, la caméra immobile comme pourrait l'être le spectateur. Le naturalisme est estompé par le traitement de la matière filmique, ce qui renforce le caractère théâtral du dispositif. L'homme à l'écran est entré par le fond de la salle, par les coulisses.

Il n'est pas rare dans le spectacle contemporain de débiter la pièce rideau ouvert, acteurs déjà en place, pendant que le spectateur s'installe. Le quatrième mur, borné ici par l'écran et rendu tangible par les cartons qui scindent l'espace du spectateur et l'environnement filmique, cinéma et théâtre le partagent, pour le premier par convention, et pour le second par contingence. Il sera pourtant sans cesse remis en cause tout au long du film. Alors apparaît la silhouette du professeur qui entre par l'avant-plan.

188Sinon celles, très présentes, à rebours de l'ambiance filmique dans l'affiche du film utilisé pour la sortie française et créée par Jean-Michel Folon. Celle-ci reprend l'espace de la pièce ensablée et joue le motif de la porte derrière laquelle attend une créature inspirant la méfiance, cela dans des tonalités franches jaunes rouges et bleues. L'opposition entre l'horizon d'attente proposé par l'affiche et ce que va découvrir le spectateur à l'écran mériterait à elle seule d'être investigué.

C'est la traversée inaugurale de ces nombreux moments du film où la transparence de la caméra s'efface pour laisser apparaître le dispositif filmique au spectateur¹⁸⁹. La caméra assume sa présence sur de multiples modes, parmi eux les mouvements, et en particulier les travellings. Ces moments du film constituent des violations l'homéostasie entre spectateur et film, où ce dernier s'exprime de manière « autonome » et non par le truchement du récit qu'il véhicule. Le film est conscient de la présence du spectateur et le lui dit, redoublant dans une homologie opératoire la traversée des personnages dans l'espace filmique et narratif, et celle du spectateur avec eux.



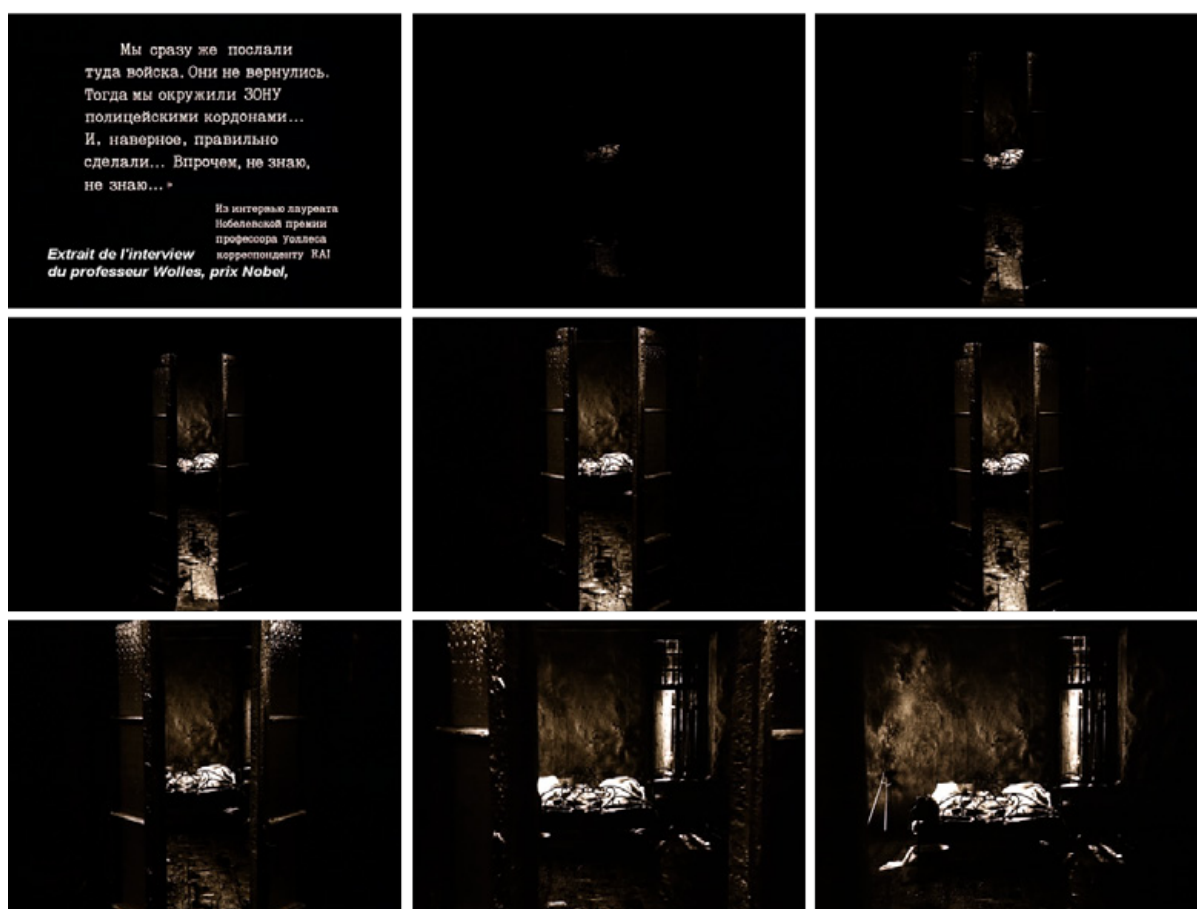
La compagne du stalker dans le générique final

C'est ainsi qu'il faut envisager le monologue de la femme à la fin du film. Filmant en plan-séquence, la caméra s'attache à conserver le même rapport au visage de la femme, la suivant, zoomant légèrement lorsqu'elle s'éloigne, s'abaissant et se relevant en même temps qu'elle. Le cadre initial est le fond d'une pièce, une fenêtre sur la gauche apporte l'éclairage de la scène. La femme arrive dans le champ par la droite, se tourne et va s'asseoir sur une chaise en retrait, le corps et le regard orientés vers la caméra. Elle débute alors, en nous fixant, un long monologue d'une teneur un peu similaire à celui de Molly Bloom dans le chapitre final d'*Ulysse*¹⁹⁰ de James Joyce intitulé « Pénélope ». Celle que l'on a vu deux fois auparavant, disputant le stalker et tombant au sol de rage, puis venant le récupérer au bar après son retour et le réconfortant à l'issue de son odyssée, livre son point de vue sur sa relation à cet homme

189Ces plans où la caméra prend un caractère incarné et qu'a l'image apparaissent les personnages du film sont au nombre de trois (Le passage cité, le monologue de la femme à l'adresse de la caméra, et le plan depuis la chambre des désirs) mais bien d'autres rentrent dans cette catégorie si l'on compte les plans qui ne se rapporte pas à la diégèse (Les travelling à la surface de l'eau, la pierre dans le puit, le lac recouvert), mais à une adresse directe au spectateur. Nous reviendrons sur ces plans particulier du film plus loin.

190Le rapprochement semble encore plus pertinent si l'on considère la situation « pénélopienne » de la compagne du stalker. Joyce, James, *Ulysse*, Aubert, Jacques (trad.), Paris : Gallimard, 2017, p. 1130-1204.

comme si elle s'adressait à une personne physique plutôt qu'à un dispositif. En témoignent les trajets de son regard et les micro-expressions typiques d'un visage en situation de dialogue. L'image est filmée exactement à la hauteur du visage de la femme, la caméra devient ici transparente, elle n'exprime pas mais accompagne cette traversée du personnage dans l'espace du spectateur. Le dispositif est courant, si l'on se réfère encore une fois au théâtre, de voir la pièce s'achever sur un monologue adressé au public. La référence au théâtre semble d'autant plus pertinente que Tarkovski a pour projet de fonder un théâtre depuis 1976 et qu'il viendra par la suite à la mise en scène au théâtre et à l'opéra¹⁹¹.



Scène d'ouverture de Stalker

Revenons alors à la scène d'ouverture du film. Nous allons voir qu'elle vient poursuivre ce que le générique suggère déjà de l'idée de traversée : Après une entrée en fondu au noir, cette fois, c'est la caméra qui, dans un très lent travelling, avance dans une pièce obscure. L'atmosphère inspire une méfiance qu'un lieu ainsi qualifié ainsi peut susciter. Elle se dirige,

¹⁹¹Tarkovskii, Andreï Arsen'evich, *Journal: 1970-1986*, Kichilov, Anne (trad.), Paris : Cahiers du cinéma : Diff. Seuil, 1993, p. 470.

le cadre à hauteur d'homme, vers une ouverture entre deux portes d'où émane une lumière qui entre dans la pièce voisine et qui nous happe au fur et à mesure qu'elle avance et nous fait sortir de l'obscurité. Il s'agit d'une chambre. On discerne la tête d'un lit en fer forgé et des formes qui semblent indiquer qu'il est occupé. Cette scène d'ouverture révèle une atmosphère étrange. Outre le traitement charbonneux de la monochromie, une profondeur de champ éloignée d'un rendu naturaliste permet de voir distinctement les détails des différents plans du cadre.

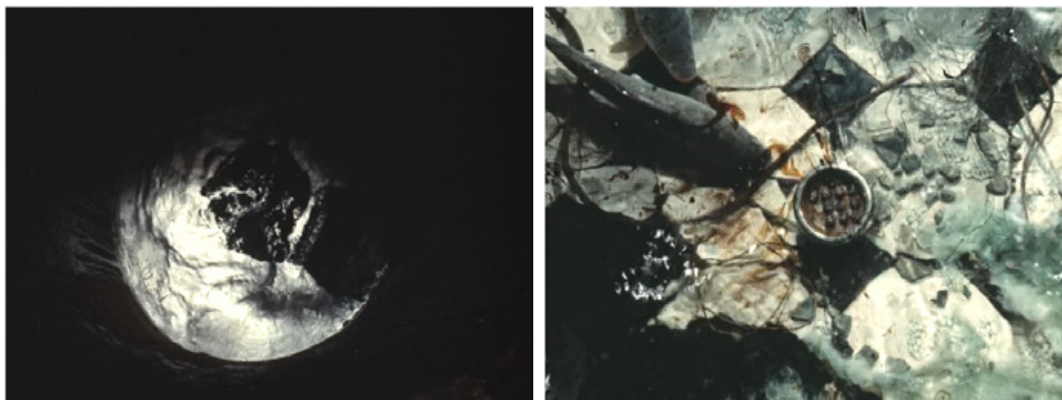
La caméra acte donc en un plan la question en formation durant le générique : celle de franchir le seuil. Mais le seuil sur lequel le travelling s'arrêtera alors est marqué par la vérité propre du cinéma tel que la projette le cinéaste : la scène d'ouverture semble avoir été composée plan par plan pour fabriquer un espace filmique torturant discrètement la *mimesis*. Bien que la profondeur de champ rende l'agencement des plans suspect il semble difficile d'affirmer que les portes elles même sont un ajout en post-traitement. A l'inverse l'inadéquation entre le lit et la fenêtre qui semblent vibrer par rapport au fond, montrent que ceux ci ont été filmés séparément¹⁹². Les différents plans (La porte, le lit et la fenêtre, le mur du fond) de la scène d'ouverture semblent tous avoir été agencés indépendamment, comme si l'espace filmique affirmait par le biais de la technique sa nature de construction imaginaire.

Reprenons les éléments de cette scène. Le cadre correspond à la vision d'un adulte, un lent travelling invite à adhérer somatiquement à l'action de la caméra. Par ce biais, le spectateur pénètre dans un espace largement agencé et exprimé par l'intention du cinéaste au moyen de possibilités extra-mimétiques offerts par le cinéma (la profondeur de champ « hyperfocale » et la transparence). A l'inverse le parcours visuel emprunté est marqué par un mouvement de la caméra tendant vers le naturalisme perceptuel.

On notera le choix de l'engagement du spectateur proposé par le mouvement de la caméra et l'incitant à traverser l'écran dans une scène qui semble énoncer la teneur et l'issue du film. Nous le voyons déjà ici, la traversée dans *Stalker* est autant servie par un motif filmique incarné qu'un ressort narratif. Les sensations et émotions invoquées dans la scène d'ouverture sont une métaphore motrice et émotionnelle de l'action qui va se déployer : Les personnages traversent la Zone dans l'obscurité d'une progression hasardeuse, conditionnée à un lancer de boulon dont le point de chute constitue la fin d'un chemin sûr. La Zone est elle-même un

192Chion, Michel, Andreï Tarkovski, Paris : Cahiers du cinéma, 2008, p. 56.

environnement éactif qui se crée et se manifeste en fonction de ceux qui la traverse tout comme l'espace fabriqué de la première scène. Les protagonistes se dirigent, eux aussi, vers une chambre qui les attire par la lumière de sa promesse. Il s'arrêteront au seuil, tout comme la camera dans la scène d'ouverture, sans y pénétrer autrement que par le regard. C'est la caméra qui aura alors franchi ce seuil dans la scène de la *chambre des désirs*.



Deux vues en plongée sur l'eau.

Le plan suivant désengagera ce mouvement réaliste en filmant un panoramique aller et retour en complète plongée verticale, interdisant de prime abord une simulation motrice de la part du spectateur du fait de l'apparence in-humaine de ce mouvement et de son contexte. Les travaux de Vittorio Gallese sur le mouvement de caméra et l'activation des mécanismes miroirs¹⁹³ ont montré une activation plus importante en fonction du mimétisme du rendu face à celui que l'on peut percevoir de nos propres déplacements dans l'espace. Ils démontraient clairement la supériorité en terme d'activation du procédé de la *steadycam* vis-à-vis des autres possibilités de déplacement apparent offerts par la technique. Tandis que le zoom n'activait pas les mécanismes sensorimoteurs, le travelling l'activait légèrement. Les mouvements de caméra dans *Stalker* seraient alors à considérer dans l'analyse selon une polarité incarnée / in-humaine conditionnant les traversées de l'image par le spectateur.

Enfin, si l'activation des réseaux-miroirs dépend du mimétisme anthropomorphique, le mouvement apparent de la caméra peut déclencher la simulation des facteurs physiologiques liée à l'accélération et l'angle apparent, comme nous avons pu le voir dans la partie consacrée au vertige, ce qui élargit les possibilité d'expériences sensorimotrices à une pluralité de mouvements « in-humains », cependant l'état actuel de la recherche n'a pas encore démontré

193Gallese et Guerra, « *The Feeling of Motion: Camera Movements and Motor Cognition* », art. cit. ; Heimann et alii, « *Moving Mirrors* », art. cit.

expérimentalement cette hypothèse¹⁹⁴. En ce qui concerne le plan phénoménologique, la sensation d'être suspendus, flottants est pourtant bien un rappel à l'expérience que nous pouvons en avoir dans un milieu liquide et n'apparaît pas en ce sens si éloignée d'une expérience vécue. Elle concorderait donc même avec l'omniprésence de l'eau dans le film, et la vue quasiment toujours en plongée lorsqu'elle filme des éléments au fond de l'eau.

Ces remarques concernant ces mouvements de caméra appellent aussi à prendre un autre élément en compte dans le rapport à l'image qu'entretiennent ces plans. Parmi ceux en plongée, dont nous reparlerons plus longuement, deux seulement ne combinent pas l'orientation avec un mouvement de la caméra. Ce sont des plans fixes relativement longs : un plan d'un puits dans lequel tombe une pierre, et le plan du détonateur de la bombe gisant sous l'eau. Ils ont aussi en commun de filmer un mouvement (celui des poissons ou celui de la surface du puits). Mais si l'un montre une surface recouverte de quelques centimètres d'eau qui semble être à moins d'une longueur de bras du point de vue, l'autre montre une surface située bien plus loin de nous, à la verticale d'un endroit sans issue dont on ne connaît pas la profondeur. Par l'évocation d'un même état/acte de la caméra (l'idée de suspension) et des affordances positives ou négatives présentes dans les éléments à l'écran, l'émotion générée sera différente. Il semble que les restrictions à la cognition pour l'action actées par la caméra, joue avec la simulation faite dans l'environnement filmique, où dans un plan, contrairement à l'autre, nous pourrions nous rattraper aisément d'une chute dont le point de départ serait la position de la caméra. Cela incite donc à dire que cette perception incarnée de l'environnement filmique, cette traversée spatiale, a été le point de départ d'une émotion qui elle-même a structuré la réception et la construction du sens de l'image.

A/ Les traversées du spectateur, des personnages et les événements d'image.

a/ L'animisme de la Zone et l'irruption de couleurs chaudes dans la matière filmique
La question de l'emploi de la couleur et du monochrome dans *Stalker* revêt une importance particulière en tant qu'élément structurant la matière filmique à des endroits particuliers de la narration. Afin de traiter cette question, il semble important de poser ce problème en regard des propres mots du réalisateur. Il dit en substance «[qu']il manque dans la reproduction

194Fait évoqué avec le chercheur en études cinématographiques Ruggero Eugeni lors d'un échange en mai 2019. L'hypothèse en question s'appuie donc ici sur une approche phénoménologique en l'attente d'une confirmation expérimentale.

mécanique de la couleur la main de l'artiste. Il y perd son rôle d'organisateur, il ne choisit plus », et de poursuivre en disant que « la reproduction en noir et blanc est plus proche de la vérité psychologique, naturaliste et poétique d'un art fondé avant tout sur les propriétés de la vue »¹⁹⁵.

Pour quasiment l'ensemble des scènes monochromes, un traitement de l'image la fait apparaître comme très fortement contrastée. Cette manipulation de la matière filmique est à mettre en relation avec la déclaration du cinéaste dans *Le temps scellé* en ce qui concerne la couleur. Qu'est-ce que la monochromie sinon de violenter la *mimesis* mécano-optique pour un état qui s'éloigne de la référence au réel, et se rapproche de celle de son statut d'image obtenue par les procédés propres à ce médium. Cela soutiendrait l'idée que les propos de Tarkovski ne sont pas émis dans l'absolu mais en rapport avec le cinéma comme art, d'une « vérité psychologique, naturaliste et poétique » qui lui sont propres. Ce qui fait art au cinéma se trouverait alors dans les capacités expressives que le médium offre au cinéaste. La couleur, elle, est selon lui, la matière de la peinture et son utilisation au cinéma est un emprunt qui ne relève pas de son ontologie¹⁹⁶. Il convient alors d'affaiblir sa puissance par l'alternance avec la monochromie.

Dans *Stalker* l'utilisation de la couleur se borne à un chromatisme terne, privilégiant en grande majorité les tons froids ou terreux. Cette couleur tue s'oppose, pour rester dans la pensée de Tarkovski, à l'attraction que la vivacité incontrôlable de la couleur pourrait générer et qu'il refuse par ailleurs dans la pratique du montage¹⁹⁷. Cette chromie de l'image prévient le spectateur d'une traversée empathique de l'image, il entre dans la Zone, baignée de tons froids, non sans une certaine révolusion. L'ambiance est dominée par le bleu, le vert, le gris et le marron, couleurs psychologiquement qualifiées par l'éloignement, l'introversio, voire la mort¹⁹⁸. Cette chromie semble autant offrir une matérialité aux difficultés que peuvent rencontrer les personnages dans leur traversée de la Zone, que celle pour le spectateur à franchir une image obturée par les effets physiologiques des couleurs.

195Tarkovskii, *Le temps scellé de L'enfance d'Ivan au Sacrifice*, op. cit., p. 165-166.

196Ibid., p. 165.

197 Quasiment l'ensemble des plans sont de l'échelle de la minute quand ce n'est plus

198 Voir la question du contraste chaud froid (p.46) et l'expression des couleurs (p.88) chez Itten, Johannes, *Art de la couleur: approche subjective et description objective de l'art*, Girard, Sylvie (trad.), Paris : Dessain et Tolra, 2005.

Si l'on exclue les cartons du générique, seuls deux plans du film montrent une couleur chaude et saturée (les braises et l'éclairage dans *la chambre des désirs* avant l'apparition du mur d'eau¹⁹⁹). Cela a pour effet de produire, pour ces deux plans par contraste temporel avec la chromie du film un impact important pour le spectateur, où la matière filmique semble enfin accueillir sa traversée. Au titre de cette rareté, ils constituent des événements visuels à part entière qui s'insèrent dans un ensemble conséquent d'artifices filmiques déployés par Tarkovski dans le film.

On peut relever que ces deux apparitions de couleurs chaudes présentent un caractère intentionnellement animiste. Le plan des braises intervient dans un contexte où l'eau se fait de plus en plus présente dans l'image. Un eau que les couleurs ternes invitent à ressentir comme froide et envahissante, douée d'un pouvoir haptique. L'apparition de ces braises à l'écran²⁰⁰, non seulement procure ce contraste coloré, mais aussi sensoriel en induisant la sensation de chaleur qu'elles nous permettent de simuler. Cet ensemble de contrastes génère un sentiment de soulagement, alimenté secondairement par la symbolique liée au foyer et diégétiquement par la réunion des protagonistes.



L'animisme des braises par synchrèse

Seulement, ce soulagement visuel se trouve inquiété par le son : on voit à l'écran les braises alternativement rougeoyer et s'éteindre, comme si elles étaient dotées d'une respiration propre. Mais le son de la supposée cause n'est pas celui auquel on pourrait s'attendre, il n'entretient pas de rapport avec le bruit attendu d'une action humaine. On entend -synchrone avec l'alternance rougeoiement/extinction- plutôt une manière de chuintement pneumatique, de rugissement félin atténué ; un objet hybride entre l'animal et le mécanique²⁰¹. L'arrivée de

199Tarkovskii, Andrei Arsenevich, *Stalker*, Science-fiction, 2h34, MK2, 1979 (2h15m16s - 2h15m29s).
2001h10mn12s – 1h10mn30s, après quoi la caméra en plongée commence un mouvement de travelling latéral vers la droite

201Le plan précédent qui comporte un travelling latéral vers la gauche (1h07mn52s - 1h08mn36s) , prépare en quelque sorte le terrain de ce moment animiste car tous les artefacts qui entrent dans le champ (les suspensions métalliques, les percées dans le mur du fond) se trouve qualifié par un son qui produit un effet contre-naturaliste, quelque chose cloche entre représentation sonore et objet à l'écran. Le plus manifeste

ce plan débute une nouvelle scène où aucun indice antérieur ne permet de relier ce feu à une causalité, sinon le dialogue précédant soutenant que la Zone est douée de sa propre vie. L'effet est par ailleurs renforcé par un dialogue qui pourrait concerner cette respiration des braises, dont le point d'écoute est situé en dehors du cadre et dont on ne connaît pas l'objet²⁰².

C'est seulement deux plans plus tard que l'on comprend qu'il s'agit du feu allumé par le professeur et que le dialogue concerne sa réapparition. Pour autant, cela ne retire pas l'inquiétante étrangeté retirée de ce feu qui semble doué de vie par synchronisme avec le bruitage remplaçant le son initial de la cause²⁰³. On retrouve le professeur debout devant le foyer, dans un film qui pourtant prend le plus grand soin de « ne pas provoquer de rupture de temps entre les plans »²⁰⁴. Cela implique pour le spectateur de rebâtir intellectuellement l'ellipse proposée, mais celle-ci reste contredite par l'absence de la confirmation visuelle ou auditive d'une cause : soit apercevoir le professeur souffler sur les braises, soit entendre un souffle vraisemblable. Les recherches en sciences cognitives nous fournissent quelques clés à ce propos en pointant l'intermodalité de la vision et de l'audition dans la perception²⁰⁵, suggérant que l'adage « il n'y a pas de fumée sans feu » s'applique aussi bien à l'audition et la vision : il n'y a pas de son sans source, comme il n'y a pas de source sans son. Sans cela la résonance intermodale attendue ne se produit pas, et cette absence produit une enquête (au sens de Dewey) qui peut être refusée par le geste cinématographique et borne cette dissonance non résolue au territoire de l'étrange. C'est ce qui semble se produire ici : La source sonore potentielle d'une action sur la matière est contredite par le son diffusé, par la matière filmique, et provoque l'inquiétude qui s'accorde à celle qu'est sensée susciter la Zone dans la diégèse.

L'hypothèse que l'on assiste à une manifestation de la Zone reste donc valide. On peut dire alors que le corps du film viole les limites de la membrane en produisant chez le spectateur une *résonance-dissonance* : un écart entre l'attente perceptuelle intermodale (vision-audition)

étant les suspensions métalliques parfaitement immobiles mais dont le son semble être issu du mouvement même de la caméra, lorsque le travelling les fait entrer dans le cadre.

202« Regardez, qu'est-ce que c'est ? - C'est la Zone, comprenez-vous, la Zone ! ». Tarkovskii, *Stalker*, op. cit. (1h18m47s - 1h18m55s).

203Chion, Michel, *L'audio-vision: son et image au cinéma*, Malakoff : A. Colin, 2017, p. 55-57.

204Tarkovskii, *Le temps scellé de L'enfance d'Ivan au Sacrifice*, op. cit., p. 229.

205Hillyard, Steven A. et alii, « Cross-modal orienting of visual attention », *Neuropsychologia*, vol. 83, 2016, p. 170-178.

et sa matérialisation dans le film et par le film. Ici cet écart se déploie entre le naturalisme visuel du plan et l'animisme sonore de la Zone, mais on peut soupçonner que cette singularité perceptuelle est à l'œuvre dans d'autres moments. C'est un phénomène similaire qui advient, par exemple, lorsque le téléphone sonne dans ce bunker abandonné (1h49mn29s), ou quand apparaissent à l'écran des variations de l'éclairage. Citons notamment celle (1h56mn16s – 1h57mn04s) qui vient rythmer le plan du couple de squelettes enlacés et d'où s'élève la tige d'une plante sans que l'on comprenne ce qui fait s'ouvrir et se fermer la porte ou le volet obturant cette lumière : aucun courant d'air qui expliquerait ce mouvement n'agite la tige.



Le couple enlacé dans la mort

Enfin, cet animisme de la Zone se manifeste à l'apparition de éclairage orangé qui précède la chute d'eau dans *la chambre des désirs*. Dans l'avant dernier plan dans la Zone, les protagonistes sont filmés depuis la chambre des désirs. Seule la caméra et, partant, le corps du spectateur en auront franchi le seuil, laissant au second plan, en surcadrage, le stalker ainsi que le professeur et l'écrivain qui ont renoncé à y pénétrer. Le déclenchement de ce que l'on peut supposer être le processus d'assouvissement du désir et la situation de la caméra prêtent à supposer que le dispositif constitue une présence à laquelle la Zone répond²⁰⁶. Le spectateur en tant que protagoniste de l'acte imageant, serait alors projeté à travers l'écran dans l'espace fictionnel qui, sensible à cette traversée, déclencherait le processus.

D'un point de vue animiste la Zone pourrait-être comparée à un animal ambivalent, qui évoquerait une relation possible autant qu'un danger probable et dont il convient de se méfier. Il est permis de penser que le chien qui adopte le Stalker dans la zone pourrait en constituer un avatar. Mais plus qu'au niveau symbolique, ou par la teneur des propos du stalker invitant à la méfiance, c'est sur le plan même de la matière filmique, objets et actes intentionnels de la caméra que nous nous concentrons ici.

206On retrouve encore une fois (avec les sons des suspentes métalliques lors du travelling cité *infra*) l'intégration du corps du film dans la diégèse.

Le contenu des plans dans la zone montrent des entraves matérielles à la progression, dont un certain nombre s'incarnent au travers du milieu liquide. Nous en parlerons en détail par la suite, mais la méfiance instinctive que nous pouvons éprouver à entrer dans un milieu différent du nôtre sans moyens d'en évaluer les risques pourrait s'illustrer par le plan qui nous montre un sol à première vue « cotonneux »²⁰⁷. On comprend en l'observant, grâce aux mouvements de surface, qu'il s'agit en fait de matière végétale ou d'écume qui flotte sur un plan d'eau en le recouvrant complètement (*affordance* négative de « non-stabilité » de la surface). Ainsi dans la Zone, nombre de plans, ou de dialogues prononcés vont s'attacher rendre instable la vraisemblance et le mimétisme naturaliste que nous pouvons projeter sur ce qui est montré. Le film, par ce jeu déployé dans l'ensemble de ses constituants, met en opposition ce que l'on voit et ce que l'on sait de ce que l'on voit : « c'est ça la zone, on pourrait la croire capricieuse mais elle est telle que nous l'avons faite par notre propre état d'esprit »²⁰⁸.

b/ L'alternance monochromie – couleur

Nous avons vu plus haut que la chromie du film est liée à la narration. Elle est globalement attachée aux deux territoires représentés : l'extérieur de la Zone est majoritairement en monochromie et l'intérieur lui en couleur avec aussi des exceptions notables.

L'alternance noir et blanc couleur est rappelons-le une manière “de neutraliser l'effet actif de la couleur”²⁰⁹. Ici en revanche, comme dans *Le magicien d'oz* cette alternance vient marquer le passage d'un territoire réel à un territoire de légende à destination du spectateur. On ne s'imagine pas les personnages de ces films subir la transition d'une perception achromatique à celle d'une perception en couleur et lorsque c'est le cas comme dans *Les ailes du désir* la diégèse se charge d'en avertir le spectateur. C'est donc bien à lui que ce changement de perception lié au milieu s'adresse.

Dans *Le magicien d'Oz* la chromie est structurée selon une polarité monde fantastique / monde réel, alors que cette clé ne permet pas d'expliquer les autres modifications qui se produisent dans *Stalker* dans et hors de la Zone. Ici, il semble que ce dualisme couleur / noir et blanc traduise plutôt par la couleur l'action de l'esprit sur le monde filmique et par le monochrome l'action du monde sur l'esprit.

²⁰⁷Tarkovskii, *Stalker*, op. cit. (1h28m05s - 1h28m35s) .

²⁰⁸Ibid. (1h08m19s - 1h08m24s).

²⁰⁹Tarkovskii, *Le temps scellé de L'enfance d'Ivan au Sacrifice*, op. cit., p. 165.

Le noir et blanc se déploie hors de la Zone, où le stalker se dit en prison, où son milieu définit alors son état. A l'inverse, hors de la zone, la couleur apparaît lorsque l'enfant est filmée seule, et notamment lorsqu'on la voit faire bouger le récipient par télékinésie. Dans la zone filmée, elle, en couleur, le monochrome apparaît notamment lorsque le stalker rêve (le plan précédent où on le voit allongé dans l'herbe se termine par ses yeux se fermant, et le passage monochrome le met en scène au ras de l'eau). Ce dont il rêve c'est justement de la Zone, et du chien qui peu après et en couleur viendra veiller sur lui, encore étendu. Ici on pourrait y voir une prémonition suggérée par la Zone, une vision insufflée par l'environnement du personnage qui corrobore de ce point de vue l'hypothèse que je propose.

Ce point éclairci, je souhaiterais maintenant consacrer quelques lignes sur le passage à proprement parler des protagonistes de l'extérieur à l'intérieur de la zone. Nous l'avons vu, le principal marqueur visuel du passage dans la zone est l'emploi de la couleur. Mais comme dans un certain nombre de films qui mettent en scène de telles traversées, le passage lui-même est sous-tendu par un événement d'image sonore qu'il convient d'intégrer à notre analyse.

c/ Les motifs sonores : à la recherche d'une symbiose entre matière musicale et matière filmique

Je centrerai mon propos autour des passages de trains et du son diffusé lors de l'entrée dans la Zone en draine. La facture sonore du film mérite toutefois que quelques mots fussent dits sur les arrangements d'Eduard Artemiev. Ils apparaissent structurer fortement l'énaction émotionnelle, ce que souligne très bien le cinéaste lorsqu'il dit que : « la musique renforce l'impression de l'image visuelle par une illustration parallèle de la même pensée, mais elle nous ouvre en plus à la possibilité d'une impression neuve, transfigurée, qualitativement différente du même matériau »²¹⁰. Il faut donc considérer la musique de fosse ici pour ce qu'en dit Tarkovski, un double de la pensée de l'image dont la relation *énacte* une perception modifiée de leur *continuum*.

Il semble pertinent d'évoquer deux éléments de la composition d'Artemiev. D'abord la structure mélodique du thème musical amalgame des nappes de sons synthétiques sur lesquelles se posent une mélodie jouée à la flûte. Cette conjonction de sons « primitifs » et « technologiques » crée une tension d'ordre spatial. L'humanité fragile du son de la flûte en

²¹⁰Ibid., p. 187-188.

font un élément sonore « anthropomorphe » parcourant un espace structuré par un son synthétique et inquiétant, corroborant l'idée « [d']illustration parallèle d'une même pensée ». Surtout, l'accompagnement instrumental ne présente pas de marqueurs rythmiques audibles et cela sur un tempo à l'évidence extrêmement lent. Les arrangements sonores en ce sens interviennent sur un plan récitatif, sous la forme d'une mélodie dont le récitant serait la flûte, corroborant *opératoirement* l'intention du cinéaste Tarkovski à se servir de la musique comme d'un « refrain poétique »²¹¹.

Tout comme la perception des images, le mouvement de l'*embodiment* touche celui de la musicologie. Le son comme chacun sait, est un déplacement d'ondes dans notre milieu aérien perçues par l'audition mais aussi par d'autres formes de récepteurs somatiques, procurant donc une expérience intermodale, mais cette relation ne s'arrête pas là. Les recherches concernant la musique sur le plan cognitif montrent que les zones sensorimotrices de notre cerveau sont sollicitées par l'écoute musicale²¹², créant un cycle éactif où le corps donne sens à la musique.

Partant de cette idée, cette tension entre instruments peut être considérée comme une saillance opérative. Un dialogue dont l'opposition entre ténèbres et lumière émanant de la chambre dans la scène d'ouverture serait l'homologue en image, et le parcours de la Zone l'homologue narratif. Les nappes synthétiques amènent une atmosphère d'étrangeté inquiétante avec laquelle l'obscurité et le vide ont à voir, tandis que la mélodie jouée à la flûte apporte de son côté un aspect intimiste et lyrique : le trait de lumière dans l'entrebâillement de la porte vers lequel le regard se réfugie. Ces dialogismes partagés par la matière filmique sonore et iconique procurent au spectateur des réponses physiologiques et somatiques en fonction des caractéristiques de l'espace parcouru, fût-il sonore. Le film par cette homologie entre musique et situation dramatique, entre ambiance sonore et dispositifs filmiques résonne donc de manière incarnée, au récit et à son énonciation.

Arrêtons-nous à présent sur deux particularités sonores du film, où le son diégétique et non-diégétique non seulement coexistent mais s'entrechoquent littéralement.

Le son acousmatique d'un passage de train se produit trois fois : dans le panoramique suivant la scène d'ouverture ; peu après, à l'issue de la scène de la dispute entre le stalker et sa

211Ibid., p. 187.

212Leman, Marc et Maes, Pieter-Jan, « The Role of Embodiment in the Perception of Music », *Empirical Musicology Review*, vol. 9, no 3-4, 2014, p. 236-246.

compagne et lors de la scène finale. Tous ces événements ont lieu dans l'habitat familial. Outre la particularité qu'ils contiennent et que j'analyserai plus loin, portons notre attention sur le seul aspect ferroviaire et son traitement dans le film.



La dispute et le passage du train

De trains, nous n'en verrons qu'un seul ayant un rôle dans la diégèse (et non concerné par la particularité sonore en question) servant de cheval de Troie lors de l'entrée dans la zone. On sait depuis le plan où le stalker rejoint le café en traversant des rails, que l'action hors Zone se produit non loin d'une gare ou d'un nœud ferroviaire. Mais si un tel équipement est signe d'activité, les rails ou partie d'entre eux traversent la limite de la zone, et cette interruption va à l'encontre de l'impression délivrée lors du passage du train. Si l'on ne voit pas à l'écran ces passages de train, et qu'ils ne participent pas de la narration, ils jouent un rôle dans la définition de l'environnement hypothétique. Ces bruits de trains entretiennent un lien à l'environnement filmique, mais distendue par l'invraisemblable d'une telle célérité dans l'espace décrit par les scènes extérieures. Ici, ils ne s'arrêtent pas. Outre le son, qui doit au vacarme, au moins deux de ces passages montrent les vibrations qui en découlent sur les objets, violant ainsi acoustiquement et physiquement le foyer et précarisant de manière incarnée sa valeur de refuge. Ceci se produit en particulier lors du premier passage, où l'on voit dans le travelling latéral en plongée verticale l'ensemble de la famille alitée. Délivrés de la diégèse sans y être non plus étrangers, jouant l'expressivité plutôt que le naturalisme, les passages de trains sont utilisés de manière opératoire comme éléments emphatiques, accompagnant la crise de nerfs de la femme et la démonstration de télékinésie de la jeune fille. D'un certain point de vue, cela interroge le positionnement du cinéaste concernant

l'attraction et sa formalisation dans le montage et nourrit l'idée que ce n'est pas l'attraction en tant que telle que réfutait Tarkovski, mais son utilisation comme matrice filmique.

Examinons maintenant les événements sonores. Comme on peut s'y attendre, à l'approche du train, le son vient *crescendo*, mais au moment paroxystique du passage de la machine au niveau du point d'écoute, se fait entendre, de manière tout aussi tonitruante, un air de musique symphonique²¹³. Par cette tension entre « naturalisme » ferroviaire et fabrication musicale, l'événement se dénonce lui-même comme matière filmique, à prendre en tant que telle, tant l'existence d'un tel son dans la réalité semble improbable. Si les personnages entendent l'incongruité évidente de ce mélange sonore, ils ne s'en émeuvent pas pour autant. Le son joué prend alors une dimension double : diégétique et extra-diégétique, soulignant de manière explicite son statut de fait filmique.



Le passage dans la Zone en draine

Nous en venons maintenant à questionner la façon dont ce matériel sonore se combine et joue avec le *continuum* diégétique et produit un effet sur le spectateur. Dans un contexte naturel, un bruit complexe comme celui d'une machine qui s'approche à grands bruit et vitesse, produit des réponses comportementales. Notre attention est subitement absorbée par la

213A ce propos, deux d'entre eux sont particulièrement marqués symboliquement pour un spectateur français, puisqu'on entend La Marseillaise et l'Ode à la joie qui partagent tous deux d'être des hymnes.

recherche et la poursuite de la source. Notre perception du temps se dilate²¹⁴ tandis que nos capacités visuelles sont renforcées²¹⁵, ce qui nous permet d'évaluer le danger potentiel rapidement, mais produit dans le même temps un effet de sidération ou de fuite²¹⁶.

À ce propos, Michel Chion remarque l'effet singulier que peut produire un son *crescendo* : « Un son de piano à l'envers est en effet l'image de quelque chose qui pourrait être dangereux, il représente ce qui pourrait grossir à l'infini, couvrir tout les autres sons, nous envahir, nous submerger... et nous désarmer – en nous empêchant non seulement d'entendre mais aussi de nous faire entendre [...] Un son qui grossit écouté par un haut-parleur est inquiétant pour cela. »²¹⁷.

Le procédé utilisé lors de ces passages de trains opère donc un décollement progressif du son avec la diégèse en même temps qu'il canalise le regard vers l'action montrée à l'écran en jouant sur les effets psychosomatiques que j'ai décrit plus haut. La résonance (possibilité du train) – dissonance (contre-naturalisme de la représentation sonore) du “train symphonique” est distincte de l'effet produit par la hausse du volume mais les deux entraînent ce que l'on pourrait décrire comme un forçage haptique offrant ainsi au spectateur une perception incarnée de la tension véhiculée dans le film au moyen d'un procédé propre au spectacle audiovisuel.

Il en va de même mais sur un mode différent en ce qui concerne la partie sonore du passage dans la zone. Autant le passage à la couleur (36mn55s) advient de manière abrupte, autant la longue séquence qui le précède voit se développer un jeu des glissement entre rendu cinématographique²¹⁸ du trajet sur les rails et arrangement sonore.

La séquence de la traversée en draisine (33mn23s – 37mn35s) possède une construction sonore qu'il convient de relever. Le son initial du trajet est donc le rendu cinématographique attendu lors d'un parcours effectué par un véhicule posé sur des rails. Il faut noter que le son en question n'est certainement pas l'enregistrement direct de la scène. D'une part le moteur

214Droit-Volet et alii, « *Emotion and Time Perception* », art. cit.

215Feng, Wenfeng et alii, « Involuntary orienting of attention to a sound desynchronizes the occipital alpha rhythm and improves visual perception », *NeuroImage*, vol. 150, 2017, p. 318-328.

216Bosch, Kirsten A.-M. van den et alii, « The Evolution of Soundscape Appraisal Through Enactive Cognition », *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018, p. 4-5.

217Chion, Michel, *Le son: ouïr, écouter, observer*, Malakloff : Armand Colin, 2018, p. 44.

218Chion, Michel, *La toile trouée*, Paris : Editions de l'Etoile, 1988, 189 p.

actionnant le véhicule entendu au plan précédent n'est plus audible à partir de la fin de la suture sonore qui vient éteindre le plan du départ dans l'entrepôt. D'autre part l'intervalle du son des boggies passant sur les jointures de rails est beaucoup trop grand pour correspondre à la draisine dont l'espacement des roues est très proche. Nous sommes donc dès l'entrée de la séquence face à une stylisation sonore de la diégèse. Quelques secondes après le départ et suivant un court dialogue concernant la peur des soldats de la Zone (« ils la craignent comme le feu »), apparaît un son au synthétiseur de type « cordes » jouant *largo* les notes d'un accord de do mineur, puis trente seconde après (34mn18s) se fait entendre un son répétitif de nature synthétique qui fait directement écho au son de la draisine sur les rails. Ce dernier commence alors à s'atténuer puis disparaître (34mn37s) laissant uniquement à l'écoute la mélodie dont l'arrangement se complexifie peu à peu, rythmé par « l'écho des boggies » qui emprunte à la diégèse sans plus lui ressembler. La séquence sonore disparaît très vite dans une suture lors de l'arrivée (et du passage à la couleur) et laisse place à nouveau au son diégétique. Il se charge au travers des crissements dus au freinage de la draisine de nous sortir de la rêverie hypnotique dans laquelle l'arrangement d'Artemiev, et le long plan sur les visages inquiets devant le paysage qui défile nous avait plongés.

Pendant cette séquence, la caméra filme alternativement le visage des personnages qui observent tour à tour d'où ils viennent et ce qui point, témoignant par leurs expressions d'une anxiété face à l'inconnu qui les attend. Par le jeu des acteurs regardant de droite et de gauche en plan rapproché, on ne perçoit la plupart du temps que leurs profils. La caméra laisse hors-champ l'objet du regard des passagers pour ne filmer par moments que des vues en travelling latéral de l'arrière plan. Le spectateur est donc dans une situation similaire de celle décrite pour la *mort aux trousses*, laissé intentionnellement ignorant, suspendu, dans une situation identique à celle des passagers qui ne savent pas où ces rails les emmènent.

Un individu qui se trouve dans un environnement potentiellement hostile adoptera une attitude attentive, et donnera une importance accrue aux messages sonores qui lui permettront d'anticiper un éventuel danger qui n'est pas encore visible²¹⁹. Ici, si l'objet intentionnel de la caméra est la conduite des personnages face à ce changement d'environnement, ce qui apparaît le plus visiblement de leur physionomie sont leurs oreilles. En même temps que l'accès à l'objet du regard est obturé par l'uniformité du point de vue, le son diégétique est lui-même englouti dans l'arrangement sonore décrit plus haut. Au travers des moyens filmiques,

219van den Bosch et alii, « The Evolution of Soundscape Appraisal Through Enactive Cognition », art. cit., p. 5.

Tarkovski nous place donc dans la même conduite que celle de l'écrivain et du professeur. Les actes et objets intentionnels de la caméra, accompagnent et assoient en imposant dans le dispositif une simulation incarnée de la situation vécue par les personnages. Cette traduction filmique liée à l'impossibilité de l'action conditionne alors l'empathie que l'on peut éprouver en observant les personnages anxieusement pénétrer dans la Zone.

Si les événements d'images constituent une partie éminente des manifestations du film, ceux-ci dépassent leur cadre *stricto sensu*, parce qu'ils comprennent des éléments diégétiques. Afin de réunir l'ensemble des éléments sur lesquels porte cette analyse, je propose de les qualifier d'*actes opératoires intentionnels*.

Cette notion implique ce qui peut être fait sur le plan filmique afin de susciter chez le spectateur auquel il s'adresse un état particulier vis-à-vis du film. Il permet de rendre compte des éléments et événements présents à l'écran (événements d'images, actes et objets intentionnels de la caméra) comme ceux qui n'y figurent pas au regard de critères normatifs que peuvent impliquer la cognition pour l'action ou la prise en compte des métaphores conceptuelles²²⁰. Cela tendrait alors à valider l'hypothèse, dessinée par l'analyse du film qui nous occupe, que tout *acte opératoire intentionnel* est une manifestation incarnée, inscrite positivement ou négativement, créant une rupture de l'homéostasie entre corps du spectateur et corps du film.



La lampe grillée dans le bunker

L'acte opératoire intentionnel peut aussi concerner un élément de la diégèse. Si l'on prend l'exemple des trois moments dans le film où les personnages allument un éclairage, par deux fois l'ampoule grille immédiatement dans un flash lumineux violent qui surexpose l'image. Il

²²⁰Il semblerait aussi pertinent d'approfondir cette question en pratiquant une analyse extensive de l'ensemble des schémas d'images proposés par Mark Johnson, ce qui dans cette visée relierait l'acte opératoire intentionnel à un vecteur incarné. Voir une partie de cette liste dans *The aesthetics of meaning and thought: the bodily roots of philosophy, science, morality, and art*, Chicago ; London : The University of Chicago Press, 2018, p. 47.

se produit momentanément une perte de la capacité à cette palpation du regard que permet la traversée de l'image. Le flash produit marque l'avènement d'un moment de tension entre les personnages dans les moments qui vont suivre, ainsi l'opération ponctue l'action à venir par le déclenchement d'une modification des constantes perceptives. L'acte opératoire n'est donc pas ici d'ordre de la matière filmique (bien qu'ayant un impact sur elle) mais de celui de la mise en scène. Ainsi l'acte opératoire correspondant à l'événement d'image surexposition-du-film est provoqué par un objet opératoire intentionnel ampoule-qui-grille-dans-un-flash-lumineux intervenant à un moment déterminé de la mise en scène. Je discernerais ces deux formes, objet et acte, les deux pouvant se superposer et, on le voit, entretenir une relation de causalité.

B/ Le polymorphisme de l'eau dans la Zone

Génériquement, l'eau est un élément (l'eau-matière) en même temps qu'elle peut être un milieu (l'eau-environnement) qui conditionne notre expérience : abolition de la pesanteur, réfraction de la lumière, vision et audition altérées, incompatibilité vitale avec notre physiologie et morphogénétique avec notre physionomie. L'eau-environnement est par nature hétérotopique²²¹ et dans cette visée l'universalité de son expérience offre une assise commune à la symbolique que tout-un-chacun peut lui donner spécifiquement. Je traiterai cet matière-environnement en tant qu'*objet opératoire intentionnel*, dont l'expérience partagée de son interaction, sous ses diverses formes, est éminemment incarnée, et offre au spectateur tant les moyens de sa traversée dans le film que les obstacles à celle-ci.

L'eau dans *Stalker* est traitée à de multiples niveaux : pour la matière et les qualités qu'elle arbore autant que pour l'environnement et les conséquences des interactions avec celui-ci. Le but de cette analyse est d'en relever les qualités *opératoires* plus que d'en interpréter la symbolique, et partant, une supposée signification arrêtée dans le film (ou du film). L'imaginaire du lecteur-spectateur et du rédacteur-spectateur s'y retrouveront peut-être en dehors du cadre de ce travail !

a/ Les degrés de présence de l'eau dans le film

Stalker est marqué par une omniprésence et une versatilité de l'eau. Le seul endroit où cette humidité pénétrante est absente du film est le foyer du stalker. Partout ailleurs, c'est avec peine que l'on discerne l'humide du sec tant le traitement fortement contrasté de la matière filmique monochrome offre un rendu évoquant par certains aspects le rendu de contraste

221Foucault, Michel, *Le corps utopique, les hétérotopies*, Paris : Lignes, 2009, 61 p.

d'une flaque ou d'un bois humide à contre-jour. Il y a donc une analogie entre le rendu filmique des scènes en monochromie et le domaine de l'humide, exception faite du plan où l'on voit le stalker traverser les rails pour se rendre au bar où l'attendent ses « passagers ». Dans ce plan, la brume, qui rend les formes incertaines et évoque un air saturé d'eau, appelle en tant qu'objet intentionnel ce que la matière même du film prenait en charge jusqu'alors. L'enchaînement sensoriel des plans qui peu à peu va emmener le spectateur par tous les états possibles de sa relation à l'eau n'est donc pas rompu mais pour le temps de ce plan, comme une annonce de sa présence diégétique, elle change de mode de représentation passant du figural au figuratif.

Revenu dans le bar du générique (se trouvant en face d'une étendue d'eau), on aperçoit que son sol est jonché de flaques. L'eau suinte - trois clients n'auraient pu en déposer autant en entrant -, s'y retrouve en liberté. Le bar est par certains aspects la porte d'entrée vers la Zone, le point de passage où vont se réunir les personnages afin de commencer leur traversée. On les y retrouve tous à l'issue de leur périple. Il apparaît être le seuil d'une Zone où l'eau va se manifester de manière prégnante. Il en porte déjà les traces²²² redoublées par le traitement de la matière filmique.

Dès que les personnages se trouvent dans la Zone, l'eau va incarner un rôle majeur. J'assume ici le caractère anthropomorphique qui consiste à parler d'un rôle dans un film. C'est à mon sens un acteur à part entière, en constante et progressive interaction avec les personnages et le spectateur au fur et à mesure de leurs progressions dans la Zone. À partir de la seconde partie, elle est présente partout, jusqu'à couler, tapie, sous le plancher dans la pièce au téléphone (1h54mn29s). On la retrouve ainsi à jouer plusieurs rôles, à occuper plusieurs niveaux perceptifs en fonction de ses qualités montrées à l'écran. On peut lui distinguer trois statuts majeurs dans la Zone, jouant chacun sur un aspect particulier des qualités sensorielles qu'elle peut induire.

L'eau-transparence comme jonction surface-fond

Débutons par l'utilisation peut-être la moins incarnée des apparitions du liquide dans le film, mais qui par sa fréquence mérite ici d'être envisagé. Comme le fait remarquer Maurice Merleau-Ponty « quand je vois à travers l'épaisseur de l'eau le carrelage au fond de la piscine,

²²²La zone possède aussi son point d'entrée mais qui n'est pas le même que celui par lequel on sort apprendra t'on dans le film quand la draisine est renvoyée.

je ne le vois pas malgré l'eau, les reflets, je le vois justement à travers eux, par eux »²²³. De fait, l'équivoque que cette transparence entretient avec une surface qui se fait écran où se « projette » le fond où reposent des objets manufacturés devenus reliques donne autant à *penser* qu'à *percevoir*. Mais cette eau surface-fond, rappelons-le, est filmée en plongée, en apesanteur dans une posture possible de nos évolutions dans le milieu liquide.



Le rêve du stalker

Cette qualité intervient dans huit séquences du film, dont deux plans majeurs : la séquence du rêve du stalker (1h29mn19s - 1h32mn56) en monochrome et le plan final dans la zone (2h18mn26s). Le même dispositif intervient dans 4 plans secondaires : la seringue qui suit le plan des braises (1h18mn59s- 1h19mn18s), le pistolet de l'écrivain immergé (1h44mn32s), un

²²³Merleau-Ponty, L' œil et l'esprit, op. cit., p. 70.

panoramique de la tête du stalker à un objet métallique non identifié sous la surface (1h21mn00 -1h21mn26) et le panoramique inverse d'un miroir immergé à la tête du stalker (1h25mn39 -1h25mn59, monochrome sépia).

C'est, il me semble, la séquence où le stalker enfouit le pistolet dans une eau sale qui fournit la clé de cette utilisation des qualités de transparence de l'eau. Dans chacun des plans cités, nous avons un dispositif où le cinéaste nous donne à voir des objets gisant sur le fond d'une eau peu profonde impliquant une situation tactile et haptique particulière. Ce dispositif spatial semble faire écho au dispositif temporel de la mémoire du fait de ces reliques. Dans l'acte du stalker, il ne s'agit pas à l'évidence de cacher l'arme, (une fois déposée elle reste en partie visible) mais plutôt de lui faire rejoindre le domaine des choses passées. La qualité d'écran que nous relevions précédemment viendrait, elle, matérialiser et incarner sensoriellement l'idée d'une vision médiatisée : que nous ne percevons du passé qu'une image. Les éléments du souvenir seraient bien tangibles tout en étant irrémédiablement séparés par cette paroi.



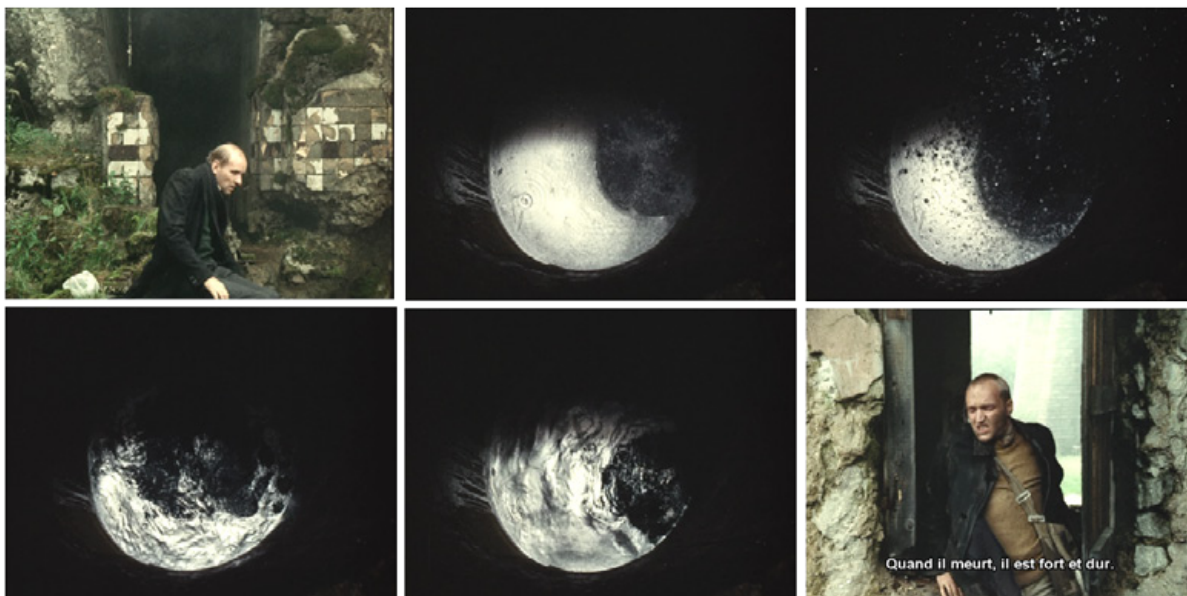
Plan final de l'action dans la Zone

C'est dans cette optique que prend sens la fin du plan clôturant l'action dans la Zone. On y voit le détonateur de la bombe amenée puis démontée par le professeur. Elle gît à quelques centimètres de profondeur, profondeur juste suffisante pour qu'y évolue des poissons de bonne taille. C'est alors que se répand depuis la gauche de l'écran ce que l'on peut supposer être une nappe d'huile de vidange ou de pétrole, puisqu'il apparaît clairement que cette expansion n'a lieu qu'à la surface de l'eau. La tache grandit et vient clore le plan créant dans la diégèse même une transition en rideau refermant le récit et interdisant ce passage de milieu, motif central du film, tant spatial que temporel. La question de la surface comme espace liminal va, nous allons le voir revenir de manière centrale dans les autres qualités de l'eau exploitées dans le film.

L'eau-opacité comme affordance négative

Au troisième plan (1h12mn04s) de la seconde partie apparaît une image qui n'a *a priori* aucun rapport immédiat à la diégèse. La caméra en plongée complète filme un puits dans lequel stagne un liquide sombre recouvert d'une fine couche d'une matière qui lui donne un aspect métallique. La sensation est renforcée du fait qu'il s'agisse du premier plan de la zone rendu en monochromie, ce qui en fait notablement un événement d'image. Un objet lourd, qui pourrait être une pierre, chute dans le puits, *perce la surface*, le liquide s'agite chaotiquement, la couche « métallique » miroite. La caméra filme ce mouvement jusqu'à sa globale accalmie.

La monochromie qui advient ici n'est pas teintée, contrairement au reste des plans monochromes qui se produiront dans la Zone orientés vers le sépia. Elle contraste fortement avec les plans suivants et précédents en raison du fort contraste qui débouche sur une échelle de gris très restreinte. L'acte opératoire de basculement du régime de couleur joue donc son effet à plein. Notre attention est sollicitée face à ce nouvel environnement visuel, redoublé d'un changement de matière filmique. Immobilisés, suspendus au dessus d'un puits aux parois visiblement lisses, nous percevons l'ombre de celle-ci qui donne également un indication sur sa profondeur importante. L'aspect noir et opaque du liquide empêche également d'évaluer la profondeur de l'eau elle-même. Du point de vue de la cognition pour l'action, la situation périlleuse de la caméra lévitant au dessus du danger est renforcée par une sensation de péril vital en cas de chute. La pierre est engloutie, doublant la simulation cognitive, d'une action correspondante. L'empreinte de la chute restera tout au long du plan, fixée par le point d'impact de l'objet sur la pellicule de surface. À ce titre le plan en question véhicule une puissance opératoire pointant sur les *affordances* négatives d'une surface d'apparence faussement concrète, et d'un risque d'engloutissement par l'inexistence d'issues ou de prises apparentes. Le plan en question, par les relations entretenues entre matière filmique objet et acte intentionnels de la caméra, opère une première mise en garde incarnée des dangers de la Zone par l'emploi des qualités hétérotopiques de l'eau-environnement.



Le plan du puits

Si l'ensemble des scènes dans la Zone comportent plusieurs plans extra-diégétiques, l'eau est l'objet intentionnel de tout ceux n'incluant pas d'êtres vivants dans le cadre. Le plan de la pierre dans le puits rappelle le motif opératoire de celui de l'étendue d'eau (1h28mn05s-1h28mn35s) couverte d'un sol de débris que nous avons abordé plus haut. On la retrouve aussi lors plan d'un courant tumultueux (contrechamp de la cascade provenant du bâtiment) qu'un écran de fumée dérobe légèrement au regard (1h15mn30s). Encore une fois, cette scène donne à l'eau, à son mouvement, à sa physique, et au son qu'émet la chute un rôle de menace. Le seul de ces plans inhabités qui contrebalance ce rôle est le panoramique sagittal sur le bras d'une rivière (1h34mn35s-1h35mn13s), filmant ici une eau surface, « miroir », dénuée d'ondulations elle reflète parfaitement les éléments de son environnement. Le plan intervient dans une conversation entre le spectateur et ses passagers au sujet de la musique.

L'eau-matière comme milieu sensoriel d'une traversée rituelle

L'interaction des personnages avec l'eau est sans aucun doute l'aspect où les processus empathiques vont être le plus sollicités. Ils offrent aux spectateurs un corps-relais aux multiples effets sensoriels que son contact peut produire. Avec les divers signes de sa présence et de ses qualités analysés précédemment, nous entrons à présent au cœur des raisons de son importance dans cette œuvre. Nous avons vu également plus haut le rôle prépondérant de la surface en tant qu'espace liminal, en tant qu'écran²²⁴. Le déroulé du film

²²⁴Bien que la liaison avec l'art cinématographique soit tentante, elle appelle à un autre « isme » qui voudrait voir dans telle ou telle œuvre un méta-discours sur le médium lui-même. Ce serait, à mon sens, en ce qui

montre clairement une progression des personnages qui vont aller de plus en plus loin dans l'immersion dès le début de la seconde partie. Et ce que cette partie relate, c'est le déroulé d'un rite de passage dont l'eau est un marqueur métaphorique, en même temps qu'un objet opératoire et donc incarné de la progression dans cette espace liminal.



Les différents stades d'immersion dans Stalker

Au fur et à mesure de leur parcours, on va observer que les protagonistes vont peu à peu passer d'un environnement humide au point de susciter l'ironie des stalkers (« le tunnel sec ») à une relation charnelle permanente avec l'élément. Les visages sont très vite maculés par la boue, les cheveux visiblement mouillés peu après le début de la seconde partie (1h15mn41s). Les protagonistes s'endorment ensuite sur le sol à fleur d'eau (le stalker à 1h22mn04s et 1h25mn18s, et l'écrivain à 1h22mn03s), puis s'immergent jusqu'aux épaules pour traverser un passage. Dans la « pièce des dunes » (1h46mn49s), l'écrivain, alerté par le stalker, se vautre dedans, et y reste singulièrement longtemps. Au final les passagers renoncent à l'immersion complète dans la chambre des désirs. Cette immersion progressive, et les relais sensoriels que sont les personnages à l'écran, jouent un rôle central dans l'expérience qu'un spectateur peut vivre de sa traversée de la Zone. L'objet opératoire intentionnel avec ses qualités propres et son interaction avec les personnages, offre au spectateur un véritable vécu somatique, et partant de celui-ci une autopoïèse émotionnelle. En somme, l'eau véhicule opérativement une relation incarnée à ce véritable rite de passage que vivent les personnages.

concerne ce film une mésinterprétation flagrante des motifs.



L'écuelle remplie de lait pour le chien ramené de la Zone

Le schéma d'image du contenant comme clé filmique

Nous achèverons cette partie en évoquant la relation dans le film avec la notion de contenu et de contenant et le statut de schéma d'image (ou métaphore conceptuelle) que lui attribue Mark Johnson (CONTAINER selon sa notation)²²⁵. Rappelons que les schémas d'image sont des manifestations pan-culturelles de relation incarnées à l'environnement. Si l'on prend ce schéma d'image comme grille de lecture dans le film, on se rend compte qu'il est parcouru de bout en bout par sa présence. Dès l'entrée, il va s'agir pour les personnages de passer d'un contenant (hors de la Zone) au contenu que constitue la Zone elle-même. Nous avons déjà remarqué que le degré de liberté de l'eau n'était pas la même dans et hors de la Zone. Hors de la Zone, l'eau et les liquides sont maîtrisés (dans la maison les liquides sont contenus dans des verres et des écuelles), mais en s'approchant d'elle la limite entre contenant et contenu s'estompe : dans le bar, qui pourtant vient d'ouvrir, l'eau suinte déjà du sol. Le film joue par ce biais sans cesse avec la transgression entre contenant et contenu, incluant également, nous l'avons vu la relation du film au spectateur.



Scène finale du film

C/ Les conclusions d'une lecture incarnée de *Stalker*

L'analyse que je viens de mener, par l'ampleur des éléments pouvant être évoqués, élude en partie la question des mouvements de caméra. Ils interviennent dans une grande partie des plans du film avec une présence marquée des travelling frontaux, notamment lorsque les personnages sont les objets intentionnels.

Nous avons pu dire au propos du travelling, qu'il se référait sans pour autant se confondre à un mouvement anthropomorphique, et qu'il en résultait des signatures cérébrales se rapportant à une action à la première personne. Ajoutons pour abonder en ce sens que la caméra de *Stalker* se situe le plus souvent à hauteur d'homme, et que la longueur des plans privilégie la continuité perceptive. Ainsi on peut avancer qu'elle ne s'éloigne jamais vraiment d'une conduite humaine.

La posture de la caméra et la durée des plans ramènent donc à un point de vue proche d'une expérience à la première personne. Pour autant, malgré la distance revendiquée par Tarkovski avec le montage des attractions, de nombreux actes et objets opératoires font se rejoindre matière et récit en apparaissant indifféremment dans le dispositif ou la matière filmique.

Les ressorts importants du passage du spectateur dans le film (c'est à dire de la relation empathique -qu'elle soit haptique ou somatique- qu'il peut entretenir avec les éléments présent à l'écran) sont dus à des actes et objets relevant d'une liaison corporelle : contrainte de la cognition pour l'action, utilisation d'objets à fort pouvoir de mobilisation des sens, schémas d'image. Ainsi l'analyse de ce film m'a permis de mettre à l'épreuve cette grille de lecture et démontrer sa capacité à fournir des pistes pertinentes pour une compréhension du film agentive vis-à-vis des questions ayant partie liée à la narration et au récit.

Enfin le concept d'acte opératoire intentionnel m'aura permis de rassembler sous un même objet théorique des phénomènes de natures variées et semble se révéler être un objet pertinent pour une analyse incarnée d'un film.

Conclusion de la seconde partie

Il y a plusieurs enseignements à tirer de cette partie consacrée à l'étude filmique. Si pour un certain nombre d'analyses, la grille de lecture à orientation conative permettait de dégager un sens particulier, pour nombre d'autres, il convient d'intégrer les niveaux sémiotiques et psychologiques pour compléter l'analyse. En sa faveur toutefois, l'utilisation par un

réalisateur de cette dimension dans un film va influencer de manière puissante sur sa réception.

Si la part corporelle est indubitablement à l'œuvre dans notre rapport aux images, que nous sommes traversés, elle demeure un agent d'un système global de production de sens formé par l'adhésion d'un spectateur avec l'hypothèse présentée. De ces différents domaines d'expertise, c'est cependant, le plus fondamental puisqu'il relève du physiologique, peu sujet aux variations culturelles. C'est surtout celui qui nécessite de manière impérative un apprentissage pratique afin d'être appréhendé à sa juste importance.

La traversée du spectateur est ce que nous pourrions appeler le régime normal du film, cette traversée s'accompagne d'une traversée du spectateur par le film. L'énaction engendrée est comparable au états fluctuants mais métastables entre deux membranes tendant à l'homéostasie.

Par des événements visuels et sonores agissant par contraste temporel ou comme nous l'avons appelé des régimes de *résonance-dissonance*, le cinéaste brise cette homéostasie et révèle le bruit de fond des échanges entre le corps du film et celui du spectateur.

Ces modifications de régimes agissent sur le spectateur, ainsi j'ai dénommé ces éléments particulièrement récurrents dans les films représentant une traversée du personnage les *actes et objets opératoires intentionnels*. Objets également, car nous avons vu qu'ils pouvaient se manifester directement dans la diégèse où ils créaient d'une manière ou d'une autre une rupture dans le régime visuel canonique du film.

Ces actes opératoires sont des moments où le corps du film se laisse voir. Des brusques changements de régime où la membrane entre film et spectateur passe d'un régime de transparence à un régime projectif où l'écran est le théâtre d'un acte spécifiquement destiné à produire une rupture de l'environnement filmique contractuel.

Parvenir pour le spectateur à articuler cette membrane, à la savoir présente et répondante dans son schéma corporel est l'acte fondateur d'un recul critique face à l'image. C'est dans cette perspective que nous abordons la troisième partie de cette recherche.

Partie 3 : Image traversantes, images traversées, des passeurs aux passages

Nous en venons à la problématique qui a structuré la forme et le fond de cette recherche. Dans la première partie, je me suis efforcé de relier une approche phénoménologique rattachée aux sciences cognitives par l'approche incarnée qu'elles ont développée ces dernières années. Dans la seconde, l'ensemble a démontré que cette approche pouvait ouvrir des pistes fructueuses dans l'analyse filmique. Renforçant la pertinence des postulats adoptés, l'approche incarnée permet de questionner les actes et objets intentionnels en entretenant une liaison forte avec l'expérience du spectateur.

C'est du spectateur plus que du film dont il va être question dorénavant : qu'est-ce que cette réflexion peut apporter dans la pédagogie des images ? Comment transposer l'approche proposée en une proposition didactique ? En somme, de quelle manière formaliser une pédagogie visant à développer chez le spectateur la conscience de cette part corporelle dans la perception de l'image ?

Je vais m'attacher à mettre en perspective la réflexion que nous avons pu mener sur le corps et le film en questionnant l'engagement du premier dans les processus d'apprentissages. En quelle mesure existe-t-il une pertinence à solidariser la physiologie de l'apprentissage et celle

de l'observation médiatique ? Dans une telle perspective, quelles implications pratiques cela peut avoir dans le cadre éducatif des savoirs liés aux images ?

Nous avons pu voir plus haut à quel point le corporel était sollicité dans la réception d'une œuvre audiovisuelle. C'est particulièrement dans les scènes présentant une action (mouvement de caméra ou personnages), une relation interpersonnelle, ou encore certaines formes pouvant être analysées comme un mouvement ou sa résultante. Cela représente, on en conviendra, une partie considérable de la production cinématographique.

D'une certaine manière, cette puissance de l'image à se percevoir avant de se penser, pourrait inciter à dire qu'il n'est donc point besoin de « passeurs » puisque nous traversons l'image autant qu'elle nous traverse. Peut-être alors que la manière même dont s'opèrent ces traversées pourrait constituer une clé de voûte de l'action pédagogique.

L'idée de considérer le monde qui nous entoure en fonction des capacités d'interaction qu'il offre à notre cognition nous amène à cette question d'écran traversé dans le domaine de l'éducation. Le postulat sur lequel va se développer cette partie est la suivante : regarder un film, quand on connaît les gestes liés au médium dans la conception de l'image nous amène à percevoir l'écran comme support de la représentation en même temps que la représentation elle-même. L'écran, symbole et contenant de l'objet film, deviendrait alors en terme *d'affordances* quelque chose que nous saurions manipuler, et qui entrerait dans le champ de notre conscience, et de notre posture, ce qui par effet d'énaction créerait une boucle qui changerait notre rapport à l'image.

Cette partie sera donc vouée à envisager le type d'action à mener en fonction de cette hypothèse. Puis au travers des questions liées à la psychologie de la connaissance j'essaierai d'en déterminer les principes qui prévaudraient pour sa transmission. Afin d'étayer cette réflexion, je m'attacherai à en rechercher les corrélats dans les théories et pratiques pédagogiques. Ce socle me permettra, pour finir, d'articuler l'objet de cette recherche avec sa mise en pratique dans un cadre d'apprentissage.

I / Quelle formation pour quel regard ?

L'idée de didactique de l'image ou d'éducation à l'image est le croisement de multiples définitions qui dépendent en grande partie des résultats attendus de cet enseignement : former la culture cinématographique, susciter la cinéphilie, éduquer à la citoyenneté, aux médias. Les positions se déclinent et se combinent en presque autant d'intervenants ou de projets.

La terminologie « éducation à l'image », elle même est l'endroit de points de vue qui ne partagent pas la même épistémologie. En faisant coexister sous la même appellation des pratiques hétérodoxes, l'éducation à ou *aux* images est devenu un terme générique et fort mal à propos. On y trouve pêle-mêle éducation au cinéma, éducation par l'image, éducation au regard et, pour une partie conséquente de ses enjeux, l'éducation aux médias. Il faudrait, à mon sens, commencer par débaptiser cette amalgame pour désigner l'ensemble comme « éducations audiovisuelles ». incidemment, l'éducation à l'image pourrait elle aussi trouver une définition qui lui serait propre et fonder ainsi une véritable épistémologie de la discipline.

Mais à vrai dire, on éduque pas à l'image si celle-ci « se perçoit » avant de se penser, point besoin de « passeurs » disais-je. Le terme éducation n'est pas plus adapté si l'on considère que le but pour l'apprenant n'est pas l'acquisition d'un savoir mais le développement d'une sensibilité. De fait, en lui existent déjà ces ressources dans leurs pleines potentialités qu'il convient juste de mettre en relation. Quelle terminologie trouver à cette *praxis* sans se risquer à une dénomination qui ne parle pas à ceux à qui elle le doit ? S'il faut qualifier cette pratique précisément en lui conservant sa portée herméneutique, Il conviendrait alors de parler de *sensibilisation du regard par une pédagogie du geste*.

Si le film recèle actes et d'objets traduisant l'intention du cinéaste, le spectateur qui entre dans la salle n'en est pas moins dépourvu. L'approche de Roger Odin l'illustre déjà, la réception est dépendante de l'histoire du genre et de la culture de celui qui regarde. Mais il y a un niveau d'intentionnalité dans la réception qui mérite d'être exploré : celui qui détermine les motivations d'un spectateur à voir un film, de l'aspect particulier de celui-ci qui va l'amener à s'asseoir dans son fauteuil et adopter un regard spécifique sur ce qui va se dérouler à l'écran. Ainsi que le fait remarquer Vivian Sobchack²²⁶ la façon dont elle peut voir un film, en tant que critique ou en tant que théoricienne n'aboutit pas à faire l'expérience du film de la même manière. Nous allons commencer par considérer quelques postures de spectateur afin d'introduire le point de vue que je vais adopter pour mener à bien cette construction didactique.

226 Vivian Sobchack, *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film Experience*, Princeton University Press, Princeton, 1992, p.280-281

1/La traversée de l'amateur et du cinéphile

L'amateur occasionnel et le cinéphile sont dans une démarche de divertissement. Ils choisissent le spectacle en fonction de la capacité du cinéaste, ou du genre cinématographique, à faire coïncider leurs intentions avec celles du film.

La différence entre spectateur amateur et cinéphile tiendrait plutôt dans la différence de catégorisation entre ceux-ci. Le cinéphile et l'amateur vont voir un « film de », de tel ou tel réalisateur pour le cinéphile dont la démarche sera plus auteuriste. L'amateur, lui, va voir un « film de » également, mais un film d'action, d'histoire, de gags. L'amateur va aussi voir un « film avec » tel ou tel acteur dont il apprécie particulièrement tel ou tel aspect. Cela, à mon sens, ne constitue pas une différence de taille concernant ce qui pousse l'un ou l'autre au cinéma, ils y vont chacun pour en tirer un plaisir déterminé, soit lié à la narration et ses acteurs, soit à la l'hypothèse filmique qu'en propose le réalisateur. La différence tient principalement à la réception qui est faite de l'objet filmique constituant pour le cinéphile un objet d'expérience esthétique et pour l'amateur un item de loisir. Dans les deux cas le film, outre le plaisir qu'il peut procurer, constitue une référence signifiante, un objet d'échanges sociaux au sein d'un groupe fréquenté par l'un ou l'autre.

L'amateur et le cinéphile ne constituent alors pas deux catégories distinctes, on peut parfaitement retrouver des traits communs chez les deux : à moins d'un élitisme borgne et anachronique, rien n'empêche le cinéphile d'apprécier une production qui ne relève pas de son champ d'intérêt. Quand à l'amateur, il peut particulièrement apprécier un réalisateur, ou la prestation dramatique d'un acteur même si cela sort du cadre de plus en plus poreux de la « culture légitime ». L'expertise ne tient plus à une distinction entre « cinéma d'auteur » et « cinéma populaire » mais entre « bonne » et « mauvaise » production à l'intérieur d'un genre donné²²⁷. En somme le niveau d'expertise permet au spectateur de formuler une critique sur le film vu, ce qui nous amène à la question d'une traversée par le critique de cinéma.

2/La traversée du critique

Le critique aborde un spectacle dans la perspective d'en relever les qualités et les défauts dans le jeu d'acteur, la mise en scène, le traitement du sujet (...), puis d'émettre et de communiquer un jugement de valeur à l'encontre de celui-ci. Afin de pouvoir adopter cette posture, il se

²²⁷Glevarac et Pinet, « De la distinction à la diversité culturelle. Éclectismes qualitatifs, reconnaissance culturelle et jugement d'amateur », art. cit.

repose sur une connaissance cinéphilique importante qui lui permet une comparaison pertinente et tempère le simple jugement de goût.

Il en reste que son jugement sera lié au plaisir résultant de la mise en contact avec le film. Le plaisir en question peut-être soit d'ordre immédiat, en ce que l'hypothèse filmique proposée rejoint la sensibilité du critique en question sur *sa*, ou sur *une* certaine vision de l'Œuvre. Il peut être aussi latent en ce que la vision proposée par le film a interpellé celle du spectateur sur un sujet donné.

En cela la traversée du critique se différencie de celle de l'amateur car elle oppose à la traversée par le film l'expertise créée par les films vus qui, par leur nombre, et la visée dans laquelle ils étaient appréciés (la critique) permettent une capacité de recul *a priori* accrue.

Une certaine vision de l'éducation à l'image propose aux apprenants d'aborder un objet audiovisuel avec un œil *critique*. Mais ici, on aura tôt fait d'amalgamer le regard critique avec la critique d'une œuvre. Il s'ensuit une confusion latente chez les acteurs éducatifs sur ce qu'est un regard critique. A vrai dire, la question de la critique de ce point de vue implique un développement qui pourrait faire l'objet d'une recherche en soi. Toutefois pour rendre sensible cette question de l'équivoque provoquée par la notion de regard critique, je me référerai au texte de Daniel Arasse²²⁸ sur le parcours éditorial de Diderot sur les salons. L'auteur met en exergue et démontre comment le salon de 1767 marque une rupture dans ses écrits critiques : afin de préparer l'écriture de ce salon, il visite les ateliers des grands peintres de l'époque. Le philosophe assiste à l'œuvre en train de se faire, aux couleurs subtilement posées, aux décisions du peintre de mettre en valeur ou taire telle partie de l'image, aux difficultés du médium et des talents de l'artiste pour libérer l'image et tirer parti de ses contraintes.

Ainsi Diderot se familiarise avec les gestes du peintre. Conséquemment, dans sa revue de 1767, l'appareil critique va alors moins s'attacher à la valeur littéraire de l'œuvre et de la congruence des figures par rapport à l'objet de la représentation. Désormais la connaissance des conditions de réalisations va lui permettre de se forger un regard spécifique sur la valeur proprement picturale de l'œuvre.

Selon que son expérience antérieure soit orientée sur l'opération ou sur la réception la traversée du critique s'attachera à des niveaux différents de la figure. On peut inférer que la

228 Arasse, Daniel, *L'expérience du regard au siècle des Lumières*, Bédard-Arasse, Catherine et Cohn, Danièle (éd.), Paris : Éditions du regard, 2017, 256 p.

nature de celles-ci s'établit en fonction des dimensions que l'on est en mesure de percevoir et que chacune de ces dimensions est marquée par un rapport au corps qui lui est propre : L'œuvre comme représentation et le corps spectateur, l'œuvre en tant que processus et le corps empathique, l'œuvre comme médium et le corps acteur. Il nous reste maintenant à mettre en relief ce qu'un domaine d'expertise donné peut apporter de spécifique dans l'appréciation d'un film.

3/La traversée du théoricien

Le théoricien va aller chercher dans le film les « commentaires » qui vont constituer son champ de recherche. Afin de réaliser cela, il lui est nécessaire au préalable de constituer une grille de lecture qui s'appuie sur un investissement particulier dans l'étude des questions se rapportant à l'image.

Poser sur le film un regard de théoricien, lui donne un statut particulier. Il glisse d'un objet global à l'expression d'un sujet particulier, support démonstratif de la recherche en cours. Le théoricien est polarisé dans sa vision du film par le déploiement de son objet de recherche dont le rapport avec le film en question pourra être ténu, ou seulement formel.

Mon expérience du film dans un contexte de recherche, suggère l'aspect antagoniste d'une traversée par le film ou d'une traversée dans le film. Traverser le film et y recueillir des éléments pertinents pour la réflexion est largement incompatible avec le fait de me laisser traverser par lui et d'y éprouver l'expérience d'un spectateur *lambda*. Je n'avais pas vu, ou oublié certains films entrant par exemple dans l'étude sur le vertige. En lisant des analyses, je les ai visionnés pour apprécier ce que j'avais pu lire à leur propos ce qui m'a donné envie d'en profiter une fois suivante en tant que spectateur amateur. Ou encore, je le visionnais en tant qu'amateur, puis y revenais par la suite comme chercheur pour analyser des moments que j'avais pu relever. De même si je cherche une manière particulière chez un réalisateur, j'irai dans sa filmographie chercher les moments qui expriment la particularité que je souhaite étudier. Je ne fais que traverser le film, qui se retrouve à l'état de sujet médical sur une table d'opération et que je dissèque pour les besoins de la « science » !

Ce que l'on peut retenir c'est que traverser et être traversé ne sont pas inhérents à l'expérience filmique en tant que processus duels, qu'il est possible selon le regard porté sur le film qu'ils puissent être découplés.

4/La traversée du praticien et ses perspectives pédagogiques

Le créateur qui fait une image, ou un plan, réalise un acte double : L'image est en même temps la représentation d'une scène (*Je vois l'image*) et l'enregistrement de cette performance (*Je fais l'image*). Ainsi, l'image cinématographique ou photographique qui se donne à voir comme *achiropoiète*²²⁹ véhiculent un corps clandestin, celui du créateur déléguant ses traces à la camera ou l'appareil photo qu'il a investi. Comment ce corps vacant de l'image peut-il être appréhendé ?

Il me faut être particulièrement clair sur ce que j'entends ici. Si la présence au sein de l'œuvre de l'intention du créateur, traduit en tant qu'acte ou objet, ne fait à mon sens aucun doute, je ne traite pas ici d'une liaison herméneutique directe. Cette intentionnalité (comme je l'ai souligné plus haut à propos de la production de sens et de la réception) n'est pas à comprendre comme un élément réaliste, une fonctionnalité de l'environnement, en somme une forme *d'affordance*, que nous devrions voir et interpréter de manière univoque.

Une contre-plongée sur un corps humain pourra tout aussi bien signifier la fragilité ou, pour prendre un antagoniste, l'oppression selon le contexte, la posture, la frontalité, le mouvement et bien sûr les facteurs culturels et de situation du spectateur. Il en reste que cette contre-plongée est une intention de dire quelque chose (l'acte intentionnel de la contre-plongée) sur l'objet filmé. L'attention portée à cette performance de l'image est, elle, une traversée de l'image qui se produit simultanément à notre traversée par l'image, qui en est même le corrélat neurophysiologique.

La traversée du praticien consiste alors à pouvoir se trouver dans un état d'attention vis-à-vis de ce que l'image produit sur ses émotions. Cette potentialité se fonde sur un *savoir incorporé* des conditions de production qui ont mené à cette émotion. C'est cet aspect qui me semble le plus enclin à atteindre les objectifs d'une éducation à l'image ayant pour finalité la pleine expression de son libre arbitre. Mais comment permettre à l'apprenant d'adopter cette vision du praticien sans le former à en être un ?

229 Marie-José Mondzain, *Image, icône, économie. Les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*, éd. du Seuil, Paris, 1996. p.235-252.

II/ Le postulat du geste imageant comme clé opérative d'une éducation au regard

« Je n'ai jamais vu d'enfants jouer à faire un film. Il est vrai que je n'ai pas vu jouer tous les enfants, mais je crois qu'ils "ignorent" la part exacte de l'homme dans la création cinématographique, même s'ils savent comment un film est fabriqué. Le film donne une impression première de réalité directement reproduite, une réalité extraite de la réalité naturelle. Pour moi, c'est là que réside la force majeure et danger latent du cinéma. Les "coulisses" du spectacle cinématographique sont si lointaines, si discrètes qu'il y a événement et non plus spectacle. Il ne faut pas que les enfants croient que ce qu'ils voient au cinéma est un échantillon brut de réalité. Ils doivent savoir qu'il s'agit d'un "langage". Ils ne peuvent le savoir vraiment que s'ils s'essaient eux-mêmes à ce "langage" afin de le percevoir sans en être envoûtés.»²³⁰

Partons alors de cette hypothèse, ouverte par Fernand Deligny, que le geste du praticien permet une perception de l'image augmentée. La pratique lui offre une expertise qui peut être réinvestie dans les images qui se présentent à lui, et ainsi rendre disponible à la conscience la dissociation entre l'acte et l'objet intentionnel et leur prise en compte en tant que tels.

L'intention didactique qui en découle serait de permettre à l'apprenant de se saisir de cette conscience de l'acte filmique afin d'ajouter au contact de l'image la possibilité d'un recul fondé non seulement sur une réflexion mais aussi par le développement d'une sensibilité. Toutefois dans le temps dévolu aux actions concernant l'image (même quand, dans le meilleur des cas, elle s'accompagne d'une pratique), il paraît illusoire de former un praticien aguerri, ayant littéralement incorporé ce que l'on pourrait appeler une *physiologie fonctionnelle du geste imageant*. Par ailleurs, former à la pratique cinématographique ou encore photographique peut mener à bien d'autres problématiques selon l'angle par lequel elles sont abordées. La mise en image d'un récit, par exemple, pose des enjeux qui éloignent la question du geste à la périphérie de la mise en œuvre tant la narration peut phagocyter une grande partie de la réflexion auprès de non-spécialistes. Une pédagogie fondée sur le postulat du

²³⁰Deligny, Fernand, *Les vagabonds efficaces: et autres récits*, Librairie François Maspero, 1975, p. 170.

geste se doit donc d'être spécifique tant dans sa praxéologie qu'en ce qui concerne l'angle avec lequel chaque domaine ou outil pédagogique est mis en place.

Suite à ces réflexions, la formalisation d'une telle didactique se pose sous plusieurs aspects : Comment rendre conscient le geste technique ? À travers quelle pédagogie tendre vers cet objectif ? Et enfin, quel cahier des charges peut permettre de l'envisager ?

Devant ces différentes interrogations il convient de poser certains jalons. L'approche duale entre cognition et phénoménologie que j'ai employée dans cette recherche interroge d'une manière spécifique et incarnée certains aspects de notre rapport aux images. C'est ce processus que je propose de transposer de l'analyse à la pratique. Il en va de même pour les domaines de l'apprentissage où l'idée de simulation de l'action et celle d'empathie, à elles seules, ont vocation à interroger la pédagogie bien au delà du champ de recherche engagé dans ce mémoire. Filmer en incluant dans ses plans des *affordances* pour l'empathie ou pour l'action pour mieux y faire face par la suite en opposant son expertise aux images c'est convoquer ces aspects en tant que sujet autant qu'objets.

Commençons par relever les éléments importants de la vision proposée : il s'agit de *prendre conscience des intentions* filmiques qui se manifestent dans des processus *préconscients*²³¹, selon la formule du neurologue Stanislas Dehaene en développant l'*expertise* gestuelle. Pour aborder ces questions revenons pour quelques lignes à ce que peuvent nous en apprendre les neurosciences.

1/ Le contexte neurophysiologique de la conscience

Avant toute chose, il convient de dire que les scientifiques, loin s'en faut, n'ont à proposer, sur cette question, que des théories et des observations empiriques dont les premières découlent. Il va sans dire également qu'un ensemble de propositions se côtoient et s'affrontent pour définir une théorie de l'esprit dont je ne peux rendre compte sans diluer le propos. Je prends le parti de m'appuyer sur l'une d'entre elles proposée par Stanislas Dehaene et le psychologue Jean Decety, dont les principes semblent compatibles avec les visées de cette recherche.

La théorie de *l'espace de travail neuronal global* propose que les systèmes de traitement de des stimuli sensoriels doivent être compris comme un système holiste de diffusion et de

231« Le préconscient est du conscient en puissance : il s'agit d'une information codée par une assemblée de neurones actifs, qui pourrait devenir consciente à tout moment, si seulement on lui prêtait attention - mais ce n'est pas le cas. » Dehaene, Le code de la conscience, op. cit., p. 262.

corrélation de l'information : « A chaque instant, l'espace de travail sélectionne un jeu de processeurs, forme une représentation cohérente de l'information qu'ils contiennent, la maintient en ligne et la transmet à n'importe quel autre processeur. Dès qu'une information accède à l'espace de travail, elle devient consciente »²³². La problématique qui se pose alors est la suivante : comment amener un processus précognitif à se manifester à la conscience ? Et est-ce même possible ? Dehaene semble aller en ce sens lorsqu'il déclare dans le même ouvrage :

« Avec de l'entraînement, nous parvenons à prendre conscience de sons faibles où d'autres aspects de nos sensations, parce qu'à tous les niveaux les neurones réorientent leurs préférences afin d'amplifier ces messages sensoriels »²³³

Ces processus sur lesquels cette recherche se penche sont ceux-là même que Giacomo Rizzolatti décrit pour certains neurones qui s'activent « en relation, non à de simples mouvements, mais à des actions motrices finalisées (comme par exemple, saisir, tenir, manipuler un objet, etc .) et qui répondent aux formes et aux dimensions des objets, aussi bien lorsque nous sommes sur le point d'interagir avec eux que nous nous limitons à les observer. »²³⁴. En somme, les processus filmiques liés à l'action et l'empathie que cette recherche explore seraient liés à l'activation de certains groupes donnés de neurones.

Pour parvenir à la conscience ces processus préconscients doivent donc être activés par un processus différent de ceux qui d'ordinaire guident nos interactions attentives (ou non) avec le monde. Le postulat que je propose ici s'articule de la manière suivante : Nous savons par les observations récentes des neurosciences que les zones du cerveau que l'on pensait autrefois exclusivement réservées à l'accomplissement d'une tâche spécifique agissent de manière distributives et diffuses (Dehaene, 2014). C'est au travers de cette découverte que l'on a commencé à cerner que notre cerveau était doté d'une grande plasticité. D'autre part la possibilité qu'a notre cerveau de rappeler des souvenirs ou des idées, rappelons-le, est le fruit d'une activation des réseaux de neurones qui sont entrés en jeu lors de la création de ce souvenir sur la base d'un état neuro-physiologique donné (Damasio, 2010). Cela signifie donc que le souvenir en question n'est pas un item autonome placé dans une petite boîte (ici en

232Ibid., p. 227.

233Ibid., p. 265.

234Rizzolatti et Sinigaglia, Les neurones miroirs, op. cit., p. 9.

l'occurrence l'hippocampe), mais que la remémoration met en jeu l'ensemble des systèmes sensorimoteur en jeu lors de la création de celui-ci. Puisqu'il est possible au moyen d'un souvenir de retrouver une configuration neurophysiologique donnée, une « carte » dirait Damasio, il est permis de formuler l'hypothèse (qui, certes, reste à expérimenter), qu'il est possible de mobiliser cette carte au travers d'une intention conceptuelle consciente²³⁵.

Ce détour par les neurosciences montre qu'il est probable que la conscience du geste filmique puisse en effet mobiliser des processus normalement préconscients en jeu dans le visionnage d'un film par une mise en activité hors du schéma fonctionnel « normal ». Il reste au demeurant à trouver un protocole de recherche qui se penche sur l'idée d'orientation endogène de la perception. Nous n'en traiterons pas ici faute d'espace, mais cet aspect constitue une perspective importante pour la continuation de cette recherche.

2/ Le contexte neurophysiologique de la question de l'expertise

Evaluons maintenant cette hypothèse d'une possibilité d'activation consciente de systèmes qui travaillent habituellement dans le domaine préconscient de notre activité cérébrale. Ces neurones s'activent lorsqu'un objet de l'environnement présente la potentialité d'une action encodée en leur sein. Nourrissant l'idée *d'affordance*²³⁶ l'idée implique un travail de discriminations et de différenciations statistiques qui restent amplement inconscientes et ne se révèlent à la conscience que si elle est congruente au but ou au contexte de l'action sous la forme d'un ensemble de configurations possibles pour l'action.

Prenons alors un exemple où ce travail de discrimination est amené à l'état conscient. Le célèbre jeu des 7 erreurs consiste à trouver les différences qui peuvent exister entre deux dessins d'abord identiques. L'exemple semble pertinent car est demandé au joueur de procéder à un travail de discrimination consciente d'éléments d'un environnement donné bien que ces processus alimentent habituellement les processus préconscients. Deux stratégies se côtoient pour résoudre le défi. La première qui consiste à s'imprégner de l'image sans fixer son attention précisément, permet une discrimination statistique rapide mais incomplète des

235 Une étude expérimentale serait à mener sur la phénoménologie des souvenirs avec comme hypothèse que la remémoration volontaire d'un souvenir ancien se compose d'une « image mentale visuelle fixe » et d'un ensemble intermodal de sensations liées au souvenir en question, tandis qu'imaginer un élément offre lui un mouvement à l'image mentale déployée. Elle pourrait être corrélée à la question filmique à propos des plans montrant une image arrêtée, ainsi que je l'ai décrit dans une scène de *Furie* et de *2001, l'odyssée de l'espace*.

236 Rizzolatti et Sinigaglia, *Les neurones miroirs*, op. cit., p. 45.

différences²³⁷. L'autre, appelons-la « cognitive », va, elle, s'appuyer sur une comparaison « point à point » des deux images. Ces deux stratégies peuvent aussi coexister²³⁸.

Quelle que soit celle adoptée, l'expertise se construit en observant un dessin *a* et en relevant les différences perçues dans *b*. L'expertise appelle donc un cadre canonique que l'on va confronter à une situation ou un objet donné. Cela nous amène à poser la question de l'environnement de référence que nous avons évoqué plus haut. Il n'y a pas devant le film de copie dans laquelle relever les erreurs mais un corps en face d'une image.

Nous avons vu dans la première partie comment l'expertise gestuelle dans la pratique du piano se répercutait lors de l'observation de l'action en un processus moteur qui permettait de rendre conscientes les erreurs de doigté selon les dissonances motrices entre observateur et observé. L'observation de l'action, dans notre contexte, c'est l'image cinématographique (qui se fait en même temps qu'elle montre). Le doigté du pianiste que l'expert à la capacité d'accompagner serait alors le geste filmique devenu signifiant par l'incorporation de ses enjeux par l'apprenant.

Introduire une pratique orientée de l'image dans une action d'éducation au regard a donc comme visée de rendre les opérations de l'image moins transparentes en s'appuyant sur une expertise de l'apprenant concernant ces opérations. C'est à dire précisément d'amener à la conscience des aspects autrement invisibles du processus filmique.

3/ L'inscription du geste au centre de la proposition didactique

Le jeu des 7 erreurs présente toujours une incitation au joueur qui va ainsi positionner son attention de façon à répondre à la demande. De la même manière, nous l'avons déjà évoqué, introduire la pratique de l'image défendue ici sans en préciser son *modus operandi* serait prendre le risque de voir la question du récit dominer et de passer à côté de ce que cette approche a de spécifique.

Il y a deux niveaux de compréhension du geste qui me semblent indissociables l'un de l'autre. D'une part la compréhension sensible des processus accompagnant l'engagement du corps en fonction d'un espace ou d'une situation donnée. D'autre part le fait que le geste imageant est

237Xing, Qiang et alii, « The Effect of the Embodied Guidance in the Insight Problem Solving: An Eye Movement Study », *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018.

238Une expérience quelque peu similaire en ce qui concerne les stratégies de décision est décrite dans Damasio, L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions, op. cit., p. 330-331.

un parti-pris intentionnel signifiant au travers duquel est donné à voir un objet que ce geste qualifie. Ainsi, une pédagogie de l'image centrée autour du geste doit-elle prendre en compte ces deux niveaux, en associant à la pratique de l'image autour du geste filmique une des pratiques qui participent d'une connaissance phénoménologique de sa réalisation.

De ce point de vue cela incite à considérer l'entièreté du champ des pratiques somatiques, tout en la considérant dans la visée spécifique d'un étayage psychomoteur. Varela a résumé dans la formule « *présence/conscience* », en la liant aux pratiques de méditation. C'est l'idée qu'être à l'écoute de ses propres processus aboutit à un plus grande acuité de sa présence au monde, en tant qu'acteur ou observant. L'idée en question trouve une résonance significative chez le philosophe Richard Shusterman qui développe l'idée d'éducation somatique liée à l'expérience esthétique. Dans sa lignée du « méliorisme ». Shusterman défend l'idée que les pratiques créatives offrent à leurs acteurs une expertise accrue dans leurs jugements esthétiques.

Ma propre expérience de praticien peut éclairer également cette question. Je travaillais au début des années 2000 sur une série employant la technique du *lightpainting* mettant en relation un tracé exécuté à la torche et le paysage qui lui donnait lieu.

Ce type de dispositif est très particulier puisque l'on est soumis à une double contrainte : celle de produire un tracé en liaison avec le paysage qui en *même temps* vaille pour un point de vue allocentré (celui de l'appareil) et soit travaillé en regard du cadre et de la perspective.

Cherchant à améliorer la maîtrise de cette technique, j'ai abordé un travail sur la maîtrise corporelle parce qu'il me semblait que ce travail sur le geste était perfectible. Incidemment, je me suis inscrit dans un cours de sculpture en taille directe afin d'affiner ma perception d'un volume, ou plus exactement la manière dont je pouvais me figurer corporellement un volume donné. Dans le même temps, j'ai participé à deux apprentissages en *taichi* et en *aikido* afin de développer précisément cette *présence/conscience* de mon corps dans le dispositif à l'instant de la prise de vue.

Conséquemment, la proposition didactique serait alors de pouvoir opposer aux traversées préconscientes de l'image un savoir bâti sur un entraînement psychomoteur, en développant la conscience somatique de ses conditions de création. La liaison entre pratique et somatique permettrait à l'apprenant de devenir mobile dans les différents niveaux de significations qui composent l'image, à percevoir l'objet de la représentation autant que le dispositif qui lui donne sa visibilité. Cela suppose donc l'apprentissage d'un mode d'attention particulier.

Adosser l'hypothèse de recherche aux enseignements que j'ai retiré de ma propre pratique de l'image met en lumière le danger d'une confusion entre traversée *du* praticien/spectateur et *ma* traversée de praticien. Cela vient poser sous un autre angle la question de la subjectivité abordée plus haut. Elle est spécifique en regard de celle d'un documentariste ou d'un artiste vidéaste²³⁹. Il se trouve cependant des arguments solides pour affirmer que cette approche entretient des résonances fortes avec ce qui peut être dit ou fait dans le domaine didactique si l'on regarde du côté de la Pédagogie Nouvelle ou alternative et de leur propension à privilégier une approche psychomotrice.

Pédagogiquement parlant, cette édification d'une assise critique par l'expérience corporelle est simple à mettre en œuvre car elle ne demande qu'un apprentissage relativement sommaire des techniques. C'est à mon sens aussi, la plus intéressante en terme de processus car elle vise à donner à fournir une connaissance somatique d'un objet dont le mode de communication, nous l'avons vu, est notoirement lié à l'appareil sensorimoteur.

Au demeurant, le parcours proposé renvoie à une conception qui ne s'appuie pas sur une posture de méfiance formalisée par une mise à distance de l'image. L'idée au contraire adopte comme postulat un savoir faire corps avec l'image, un regard critique qui ne naît pas d'une distanciation mais d'une immersion attentive.

Faire corps avec le corps sans corps de l'image audiovisuelle, c'est alors prendre la mesure du geste créateur autant qu'assister à ce qu'il représente en enrichissant son expérience des liens mutuels que médium et représentation peuvent entretenir. Je vais maintenant m'attacher à formaliser l'ensemble de ces propositions dans un cadre unifié dont l'analyse d'image selon une approche incarnée formerait le troisième pan d'un système didactique agentif.

III/ Les corps du mémoire et les corps de la pédagogie

La recherche menée jusqu'à présent s'est livrée à une constante oscillation entre corps biologique des sciences cognitives, corps métaphorique de notre expérience vécue et des liaisons qui peuvent s'établir l'un vis-à-vis de l'autre. A ces corps-sujets va s'adjoindre un troisième niveau de représentation corporelle qu'implique l'entrée dans la question pédagogique. Corps s'adressant à des corps, considération de celui-ci par l'institution éducative, par les pairs, ou par la société : envisageons à présent le corps comme objet

²³⁹Cette question de la traversée du praticien mériterait, afin d'en étayer la pertinence, d'être développée par une étude qualitative auprès d'artistes.

culturel, comme produit ontogénétique et phylogénétique et des interactions qui résultent au moins en partie de cette constitution.

Il est essentiel de distinguer chacun des niveaux que nous traitons quand bien même les échanges entre ces derniers rendent leur typologie incertaine. La question éducative implique un contexte dans lequel sont plongés les apprenants et les éducateurs. Il y a lieu d'interroger la place laissée au corps dans ce dispositif. La question de l'éducation à l'image en France, par le nombre d'élèves qu'elle touche, est principalement l'apanage du domaine scolaire. Les dispositifs « École et cinéma », « Collège au cinéma » et « Apprentis et lycéen au cinéma » sont la vitrine pour l'Éducation Nationale de son action concernant la compréhension de notre environnement visuel médiatique. Nous verrons lors du rapport d'expérience ce qui sous-tend ce déploiement à la sphère cinématographique, mais retenons ici que parler d'éducation à l'image sous sa forme officielle revient à centrer son discours autour de ces dispositifs. Et que l'inscription scolaire de ces actions les lie donc à un environnement qui qualifie leur *curriculum* d'une manière particulière (sans parler de la captivité du public concerné). Comment nomme-t-on le corps à l'école ? Comment est-il convoqué ou révoqué ? Et en vertu de cela, quelle place pour l'approche défendue ici ?

1/ L'économie des corps à l'école

Ainsi que le souligne dès les premières lignes un dossier de l'Institut français de l'éducation (I.F.É) « la question du corps à l'école paraît souvent négligée dans la littérature de recherche »²⁴⁰ et poursuivant en s'appuyant sur la réflexion de Georges Vigarello concernant cet impensé : « les obstacles à la compréhension de ce qu'est le corps sont dus à la nature même du corps, instance à la fois observante, observée et auto-observée. »²⁴¹

Surtout Marie Gausse, l'auteure du dossier, insiste sur le dualisme phénoménologique dont on peut être abusé et qui tient lieu d'épistémè implicite dans l'enceinte scolaire comme dans la *psychologie populaire*. Ainsi le corps à l'école est qualifié de « tabou » et de pointer le « dressage des corps » dans le rituel scolaire par la contrainte d'immobilité. Outre ces contraintes, la permission de son expression en E.P.S. est décrite comme une discipline

240Gausse, Marie, « Que fait le corps à l'école », Dossier de veille de l'IFÉ n°126, Lyon : E.N.S de Lyon, 11.2018, p. 1.

241Ibid., p. 3.

normative où l'on va rechercher la maîtrise de son corps au travers d'une recherche de la performance.

Le dossier, par sa parution récente, montre cependant un intérêt de l'institution éducative à penser cette question, mais il dresse un constat relativement univoque où les questions s'approchant du corps vécu sont écartées. Le corps de l'élève est dans l'ensemble traité comme une servitude dont l'expression est normée et contingentée à la domination de l'esprit que l'enseignement s'évertue à former. Il s'ensuit que le corps s'inscrit en négatif dans le *curriculum* scolaire en tendant vers son abolition progressive au fur et à mesure que le développement de l'enfant lui permet de maîtriser et de verbaliser des concepts de plus en plus abstraits.

Cette question du rapport au corps dans le cursus scolaire est explorée par quelques chercheurs, notamment Bernard Andrieu²⁴². L'inscription de son travail dans la discipline des Sciences et techniques des activités physiques et sportives (S.T.A.P.S.) est cependant paradigmatique d'une étanchéité entre ce domaine de recherche et sa diffusion plus globale dans l'institution scolaire. On peut former l'idée globale que l'institution se positionne dans ce qu'il convient d'appeler un déni du corps en maturation de l'élève.

En dehors de cette actualité dans le cadre des matières scolaire contenu à l'E.P.S. et à ce que je nommerai les *matières du geste*, seules des disciplines annexes (du cursus scolaire) traitent également de l'importance de cette présence du corps dans l'acte. La danse (plus secondairement le théâtre) est en particulier un champ de recherches où l'idée de présence du corps est traitée. Barbara Fouilhoux²⁴³ par exemple interroge « la notion du “travail des sensations” dans l'art de la danse comme une compétence singulière pour le danseur professionnel(...) » avec une approche similaire à celle défendue dans cette recherche. De même, cette recherche de *conscience/présence* dans l'expression est aussi défendue par Sabine Cornus et Christelle Marsault²⁴⁴.

Notons pour rejoindre notre propos que la plupart de ces publications s'inscrivent dans des revues spécialisées (la revue *staps* pour ne citer qu'elle) dans l'enseignement des matières

242Andrieu, Bernard et Richard, Guillaume, « Quelle expérience corporelle en STAPS ? », *Staps*, vol. 98, no 4, 2012, p. 7-22.

243Fouilhoux, Biliiana, « Sensations et hybridations en danse », *Staps*, vol. 102, no 4, 2013, p. 103-114.

244Marsault, Christelle et Cornus, Sabine, « L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse : l'incertitude comme condition d'apprentissage », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2015, p. 49-63.

sportives. Le questionnement dans les *matières du récit* existe également²⁴⁵ mais reste marginal en sciences de l'éducation. Enfin, la plupart des articles traitant de cette question datent de moins de dix ans et laissant augurer un processus de maturation et de diffusion encore inachevé dans les pratiques scolaires canoniques.

2/ La place du corps dans les Pédagogies Nouvelles

Dans la plupart des propositions des Pédagogies Nouvelles, on retrouve l'idée inverse : Le corps est ici placé au centre de l'apprentissage mais selon les pratiques il peut être employé selon deux modes d'expérience distincts (mais non-exclusifs).

A/ L'orientation mimétique

Je désigne par orientation pédagogique *mimétique* l'idée que l'apprentissage passe par une familiarisation avec son objet. Nous l'avons vu au début de cette partie, l'idée pour Deligny (que l'on peut qualifier d'éducation à l'image avant l'heure) était d'initier à la pratique filmique afin de provoquer une prise de conscience de la condition d'artefact du dispositif audiovisuel. La philosophie d'Augustin Freinet, elle, se concentrait sur l'idée de l'artisan. Chaque objet issu d'un apprentissage était réemployé au sein d'un projet plus vaste conférant une visée pédagogique qui dépassait la notion d'items discrets. L'idée est de sortir les élèves de la classe pour les emmener sur des terrains d'observation. De retour en classe ces observations font l'objet d'une recherche collaborative et collective afin de produire un savoir. Celui-ci est réemployé dans une situation de communication écrite (imprimerie) et envoyé à des destinataires. Le processus didactique chez Freinet sur le plan des savoirs corporels allait aussi jusqu'à mettre les élèves à contribution dans les différentes tâches afférentes à la tenue ou la construction du lieu d'enseignement.

B/ L'orientation métaphorique

L'autre emploi du corps par les Pédagogies Nouvelles concerne ce que j'appellerais son utilisation *métaphorique*. C'est à dire la mise en œuvre du geste ou du corps dans une situation différente mais dont le contexte rejoint celui de la connaissance à acquérir. En somme l'utilisation métaphorique du corps a pour objet de proposer des voies d'acquisition multimodales afin de renforcer la rétention des connaissances.

²⁴⁵Gagnon, Roxane et Dolz, Joaquim, « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 195, no 4, 2016, p. 63-76.

Dans cette optique, il paraît pertinent de citer le compositeur et pédagogue Émile Jacques Dalcroze qui illustre parfaitement ce principe métaphorique. La méthode qu'il propose pour l'apprentissage musical consiste à lier les mouvements corporels et le mouvement musical. Pour cela les apprenants sont sollicités corporellement en développant une gestuelle liée à la cadence et à la coloration émotionnelle de la musique afin de lier compétence motrice et acquisition du savoir.

Cette transposition des modalités perceptives nourrit le travail des pédagogues. La simplicité conceptuelle du travail de Dalcroze, en fournit un excellent exemple. Mais ce principe de transposition multimodale peut aussi être pensée de manière plus globale comme chez Maria Montessori (1870 – 1952). Elle fonde sa pédagogie d'après la pensée d'Étienne Bonnot de Condillac²⁴⁶. Le travail de la pédagogue s'étend de manière holiste du matériel pédagogique à l'idée que le milieu est la prolongation du corps de l'enfant. S'agissant du matériel, l'accent est mis sur l'intermodalité sensorielle des outils mis à sa disposition. Les tracés des lettres cursives sur les cartes d'apprentissage, par exemple, sont granuleux, permettant une focalisation haptique sur l'exercice consistant à suivre le tracé du doigt. L'acquisition est donc par ce biais renforcée par les multiples entrées sensorielles liées à l'acte moteur qui pourront servir de supports alternatifs à la compétence à acquérir.

La réflexion sur l'espace développée par Maria Montessori prend place avec l'établissement d'une atmosphère chaleureuse dans l'espace de la classe et de l'organisation de sous-espaces thématiques. Empruntant à cela, Loris Malaguzzi, à l'origine de la méthode Reggio étendit l'idée d'espace pédagogique comme espace métaphorique d'un monde à explorer et rejoignait la démarche de Freinet en ce qui concerne le contexte collaboratif de découverte des connaissances.

En plaçant le corps et la sensorialité au cœur de leur pédagogie les acteurs des Pédagogies Nouvelles mirent en exergue une pragmatique de l'apprentissage où l'élève est considéré dans sa globalité, et non comme un esprit affublé d'un corps ancillaire qu'il s'agit de former par remplissage. Pour la plupart de ces pédagogies développées sur le vieux continent²⁴⁷ les

246Auteur et représentant du courant sensualiste en France au 19^{ème} siècle. Son ouvrage majeur offre une perspective que l'on peut rapprocher des thèses défendues dans cette recherche. Condillac, Etienne Bonnot de, *Traité des sensations* (édition électronique), Paris : Fayard, 1984, 256 p.

247 Mais aussi aux États-Unis, chez Dewey et sa philosophie du « *learning by doing* » si l'on considère son influence dans les pratiques pédagogiques outre-Atlantique

compétences d'acquisitions sont déjà présentes dès le plus jeune âge. Il s'agit alors de leur fournir un cadre où elles peuvent s'épanouir et une relation à l'adulte en tant que co-acteur de la découverte des connaissances par l'enfant.

On retrouve dans ces pratiques pédagogiques des idées qui s'approchent au plus près de l'approche incarnée que j'ai défendu tout au long de cette recherche. Les grands points que nous avons relevés : l'intermodalité sensorielle, l'environnement didactique ouvert au corps, et la relation de partenariat avec les pairs et l'enseignant, sont pour l'ensemble à prendre en compte dans l'élaboration de la proposition didactique.

Enfin, il est important de noter à propos de ces pédagogies, qu'en grande partie elles furent développées dans la visée de trouver des voies d'accès à la connaissance pour des personnes subissant un handicap mental. Dans la plupart des cas également (à l'exception des pédagogies fonctionnalistes développées par Freinet et Dewey), les formalisations qu'elles ont pu trouver dans un curriculum habituel se sont concentrées sur les premiers cycles de l'école, nourrissant le point de vue que l'expression corporelle est un palliatif à la verbalisation. Cela préfigure l'idée que l'introduction du geste et du corps dans les cycles supérieurs de la scolarité vont être vus d'emblée avec une certaine méfiance, voire une incrédulité notamment lorsqu'on va invoquer l'idée d'éducation somatique.

Les domaines requis par la recherche que j'ai menée ont eu pour but de poser une fondation scientifique aux faits avancés concernant cette part corporelle dans la perception afin de l'asseoir sur une base plus solide qu'une subjectivité convertie en philosophie. C'est ainsi que la proposition didactique issue de cette réflexion possède des arguments pouvant être vérifiés et susceptibles d'être entendus par la communauté éducative.

3/ Les perspectives des pédagogies ludiques

« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi »²⁴⁸

La répartition dans les Pédagogies Nouvelles entre apprentissages fonctionnels et métaphoriques montrent que ces domaines ne constituent pas deux polarités en soi. Elle ne

248 Winnicott, Donald Woods, *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 2015, p. 110.

rejoignent pas l'opposition *savoir par description* ou par *connaissance directe* proposée par Bertrand Russell au début du 20^{ème} siècle²⁴⁹. L'apprentissage métaphorique tient ici le rôle d'une alternative à une connaissance directe dans une perspective non fonctionnaliste. Si l'on en cherche l'opposition elle serait plutôt à faire valoir à l'aune du rôle que les doctrines pédagogiques accordent à l'engagement corporel dans la transmission. La question nous intéresse ici en ce qu'elle interroge la finalité de chaque composante de la construction didactique d'une pédagogie par le geste.

Il s'entend que la question ici n'est pas de former des spécialistes, mais de provoquer une sensibilisation suffisante et nécessaire au geste filmique pour qu'il puisse être perçu et considéré face aux images perçues ultérieurement. Au travers de la pratique filmique la familiarisation recherchée concerne un point particulier du processus et non la finalité film-objet-de-communication qu'il permet de réaliser. Partant de cela il semble que les pratiques liées à la didactique proposée ont vocation à explorer l'ensemble des possibilités qu'un contenu de transmission métaphorique permet de mettre en place.

L'intérêt de cette distinction entre pratique métaphorique et pratique fonctionnelle tient dans la forme même de la transmission. L'ontologie d'une pratique pédagogique fonctionnelle est de procurer un savoir directement connecté à l'expérience réelle. Le savoir, avec la répétition finit par s'incorporer et ainsi se rendre disponible métaphoriquement (la transposition de la structure de ce savoir à d'autres domaines d'expérience). L'idée recroise au demeurant la question des schémas d'images de Lakoff et Johnson : Une cognition vue comme intrinsèquement métaphorique permet de résoudre des problèmes nouveaux et complexes au travers de processus simples. Cette idée de structure métaphorique est par ailleurs renforcée par sa congruence avec les théories de l'esprit avancées par Damasio ou Dehaene en neurosciences.

Je laisse volontairement en suspend la question du renforcement mutuel qui pourrait se produire entre pratique fonctionnelle et construction métaphorique. Elle constitue une problématique qui reste à explorer dans une recherche ultérieure centrée sur cet aspect de l'expérience. Cette précaution exposée, nous partons de l'hypothèse que la valeur heuristique d'un processus métaphorique de transmission est suffisante en soi pour mettre en place les conditions d'une expertise chez l'apprenant.

L'intérêt d'une transmission par métaphore réside en premier dans la possibilité de modularité

249Russell, Bertrand, Problèmes de philosophie, Rivenc, François (trad.), Paris : Payot, 1989.

qu'elle offre. Un contenu métaphorique peut s'inscrire dans un environnement « clos », et valoir en tant que pratique autonome, et, faut-il le remarquer : c'est le principe même de la pratique ludique. C'est dans notre perspective, il me semble, l'une des clés fonctionnelles. Chacun des domaines somatique, pratique et analytique ont des enjeux qui leur sont propres et sous-entendent un apprentissage hors de portée du cadre réel de déploiement des actions en éducation à l'image. La piste métaphorique permet d'extraire certains aspects importants de ces domaines hors du cadre général de leurs finalités respectives pour les ramener à l'objet didactique du geste.

La modularité permise par la transmission métaphorique permet enfin d'envisager une pragmatique de la didactique conçue comme un agencement d'*espaces transitionnels*²⁵⁰. La proposition à un public, éventuellement captif, de modules ayant chacun la potentialité d'être un but en soi permet de construire un parcours dont chacun des jalons aurait une valeur incitative pour les apprenants. Cette modularisation en objectifs apparemment discrets et immédiats dans une action globale compréhensive invite à réfléchir sur la transposition métaphorique du parcours pédagogique dans des propositions ludiques dès que cela s'avère possible.

On connaît l'intérêt en termes de consentement à la participation que peuvent induire les pratiques ludiques en pédagogie. À ce titre, le jeu permet de penser le contenu et le matériel en fonction d'un public moins spécifique en terme d'âges. D'autre part et dans une certaine mesure, cela permet de penser la praxéologie en adéquation avec ce que l'environnement d'apprentissage peut ou non proposer en termes de mise en place et d'organisation du cursus.

IV/ Les composantes d'une pédagogie du geste

1/ L'image et l'analyse fondée sur l'émotion

André Wallon met en exergue les émotions dans la pédagogie. Elle sont d'après lui un fait biologique, mais aussi un fait social « qui en s'inscrivant dans un geste permet dans un premier temps d'entrer en relation avec autrui, en agissant sur lui et dans un second temps de passer en s'opposant à lui du monde de l'affect à la pensée représentative. »²⁵¹.

On entend, bien sur, que l'émotion est entendue ici comme le lien entre le pédagogue et l'élève, ou le parent et l'enfant. Mais cette reconnaissance de l'émotion et de l'affect dans le

²⁵⁰Winnicott, *Jeu et réalité*, *op. cit.*

²⁵¹Resweber, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Paris : Presses Universitaires de France, 2017, p. 104.

processus pédagogique ouvre aussi à un questionnement plus large : quelles motivations ont les enseignants à inscrire leur élèves dans un dispositif d'éducation à l'image/au cinéma ? L'appui d'un contenu émotionnel pour transmettre des connaissances qui se rapportent au programme en fait sans conteste partie si l'on regarde les usages autour de ces dispositifs²⁵². Ainsi l'émotion peut jouer le rôle de facilitateur lors de la transmission d'un contenu pédagogique.

Revenons à l'idée que le film induit par sa matière et son objet des modifications somatiques qu'elles sont à l'origine, selon William James, d'une prise de conscience qui se manifeste sous la forme d'une émotion. L'émotion s'avère alors être le point d'entrée possible par lequel une enquête rétrospective peut être menée pour déceler les processus filmiques qui lui ont donné naissance.

La pratique analytique serait donc consacrée dans un premier temps à mettre en exergue l'appui corporel de l'adhésion à l'image. L'introduction à l'analyse phénoménologique consistera à faire prendre conscience de l'importance que peuvent avoir des plans, *a priori* mineurs dans la construction narrative, par lesquels le cinéaste convoque (à dessein ou non) l'engagement empathique ou pour l'action de son spectateur.

Surtout, en s'intéressant à la charge émotionnelle véhiculée par ces plans, on admet comme efficient un aspect constitutif de la personne d'ordinaire placé à distance des processus pédagogiques. Ce faisant, nommant le corps et les émotions comme assises de l'analyse on fait acte de reconnaissance de l'individu dans son entièreté. Le corps et l'émotion ne sont pas laissés à l'entrée de la salle. Constituant les outils indispensables du parcours didactique, ils incluent le participant dans une perspective où il possède potentiellement déjà le savoir nécessaire pour aboutir aux objectifs proposés.

2/ Une pratique centrée autour de l'action imageante

A/ Observation de l'action créative

L'influence que peut avoir l'observation de l'action d'autrui sur nos propres modes d'interactions avec le monde (et ce faisant de la vision que l'on en a) est un phénomène loin d'être circonscrit à notre espèce ou même à la branche des mammifères supérieurs. On a découvert par exemple de tels comportements d'apprentissage chez les oiseaux²⁵³. Pour

252 Je reviendrai sur ce point dans la partie rapport d'expérience de ce mémoire.

253 Ameisen, J. C., Sur les épaules de Darwin, sur les épaules des géants, Paris : Éditions Les Liens qui libèrent :

revenir plus spécifiquement à la question du jugement esthétique, rappelons-nous l'exemple de Diderot et de son profond changement de positionnement après qu'il eût observé les gestes des peintres²⁵⁴.

Par ailleurs, l'observation permettra d'initier certains principes de base comme, par exemple, les mouvements de caméra, la multiplication intentionnelle des angles de prise de vue, ou plus trivialement la manipulation de la caméra ou de l'appareil photographique.

L'observation de l'action a donc ici une double valeur heuristique. D'une part il permet de l'informer sur les principes à considérer lors de la prise de vue, et d'autre part d'avoir accès à l'expertise d'autrui. En prenant la mesure des problèmes auxquels s'attache le praticien, l'apprenant construit un savoir menant à une expérience esthétique du film insistant sur la manière dont l'objet est représenté.

B/ L'expérimentation du geste filmique

Dans la plupart des cas, l'observation de l'action a comme corollaire l'expérimentation pratique de ce qui a été observé. Dans le cas de Diderot, s'il n'est évidemment pas devenu peintre, l'objet de son expérimentation était l'édification de son regard.

Est-ce à dire que l'observation intentionnelle se suffit à elle seule pour l'identifier esthétiquement par la suite ? Je laisse cette question ouverte. Je postulerai seulement ceci : si le jugement esthétique en peinture peut être corrélé à une sensibilisation au geste de la main, il en va autrement de l'appréciation du geste filmique qui, en plus, est l'empreinte de l'expression d'une conduite. On peut alors évoquer des dispositifs pédagogiques qui, avec les moyens actuels, permettraient une diffusion en direct de cette conduite-geste. Très certainement cela pallierait en partie à l'impossibilité, contrairement à la peinture, de voir simultanément le *geste* et le *fait*. Mais ce que permettent également les technologies contemporaines, c'est de mettre à disposition des apprenants les moyens de son expérimentation directe, donc d'un renforcement corporel.

C/ Le cadre fonctionnel de la pratique

La forme des exercices proposés sera très simple. Il s'agira de filmer une action, en tentant d'induire une intention par les éléments "*embodied*" mis en évidence par les séquences analytiques. Ainsi, le médiateur pourra adjoindre à la proposition d'action une directive

France Inter, 2012, p. 258-263.

254Arasse, L'expérience du regard au siècle des Lumières, op. cit., p. 258-263.

d'ambiance. Celle-ci aura été analysée préalablement dans des extraits mettant en évidence l'agencement déployé pour susciter l'expérience émotionnelle recherchée.

Celle-ci pourra être étayée par l'action à filmer choisie pour sa congruence avec un schéma d'image ou une métaphore conceptuelle. En évitant le recours au récit, on recentre la question du filmage à la manière dont l'action sera exprimée non pas tant par le jeu de l'acteur (Il fait plutôt qu'il "joue qu'il fait") que par la vision du réalisateur. En prenant par exemple le schéma de la verticalité, on peut demander aux apprenants de mettre en scène une action qui se rapporte à celle-ci, comme par exemple monter un escalier.

Le dispositif pourrait par ailleurs être allégé par l'emploi de la photographie à la place du film. L'option présente l'intérêt de nécessiter peu de matériel informatique en imprimant les images obtenues et en les organisant de manière à obtenir un rendu roman-photo, un livret ou encore un *flip-book*. Collatéralement, cela opérerait une réduction métaphorique des opérations de montage tout en gardant certains traits spécifiques et pertinents pour notre approche. Par ailleurs, le dispositif permettrait de libérer le temps consacré à l'apprentissage et aux contingences de l'outil logiciel pour l'employer à approfondir la pratique. Enfin, la manipulation de la matière image dans un cadre réel (requérant le domaine psychomoteur) me semble ici pertinent pour le support épistémologique incarné qu'il offre à l'apprenant.

3/ Des pratiques pour rendre tangible la présence du corps

L'idée d'éducation somatique suit les principes exposés par Richard Shusterman en ce qui concerne ce qu'il appelle la somaesthétique²⁵⁵ Selon lui : « notre force de volition - notre capacité à agir comme nous souhaitons agir - dépend aussi de notre efficacité somatique. En explorant et en affinant notre expérience corporelle, nous pouvons espérer comprendre de façon pratique les mécanismes réels d'une volition efficace - une meilleure maîtrise des applications concrètes de notre volonté .»²⁵⁶

Ce point, si ses attendus rejoignent le postulat adopté ici, se retrouve confiné à chercher dans des pratiques qui peuvent inciter d'aucuns au mieux à une bienveillante incrédulité : comment les méthodes suggérées par Shusterman, telle la méthode Alexander ou Feldenkrais,

255« La somaesthétique, qui ne s'intéresse pas seulement à la forme extérieure du corps ou à sa représentation, mais à son expérience, telle qu'elle est vécue, travaille à améliorer la conscience de ce que nous ressentons, afin de mieux appréhender nos humeurs passagères ou nos attitudes courantes. » Shusterman, *Le style à l'état vif*, op. cit., p. 183.

256*Ibid.*

pourraient-elles perçues comme utiles à une formation du regard ? Incidemment, existe-t-il des dérivatifs dont le bénéfice serait comparable et les objectifs paraîtraient plus concrets ?

Pour répondre à la première interrogation, la logique est la suivante : pour parvenir à sensibiliser l'apprenant à ce qui opère dans l'image, il faut, ouvrir une voie réflexive induite par une pratique mettant en résonance image et expertise du geste imageant. Mais pour amener la réflexion à converser avec l'expertise pratique, il est nécessaire de pouvoir interroger sans trop de biais les émotions et modifications physiologiques engendrées par le *continuum* des images. C'est en cela qu'apparaît la nécessité d'une pratique somatique qui introduit cette écoute du corps sur laquelle repose la piste proposée.

L'introduction d'une pratique somatique est donc ici liée à l'accomplissement d'un objectif et non comme pure objet de connaissance introspective. L'incongruité apparente d'une séance de yoga ne valant que pour elle même pour les apprenants et les enseignants, si l'on donne un exemple par l'absurde, serait la garantie d'un échec programmé. La centralité dans les pratiques somatiques d'un apprentissage menant à une connaissance diffuse, plutôt qu'à un objectif tangible pose la question de son accueil.

Une alternative consisterait à mettre en œuvre une discipline dont l'aspect somatique n'est qu'une composante liée à un but. On pourrait alors envisager son introduction au travers de deux possibilités.

La première consisterait à préparer chaque séance de la même manière que le fait un groupe d'acteur se préparant à répéter ensemble. À ce titre, il me semble pertinent de puiser dans le domaine du théâtre en particulier dans le travail d'Augusto Boal. Dans *Jeux pour acteurs et non-acteurs*²⁵⁷ il décrit ce qu'il nomme les *jeux d'images*. Il s'agit pour un groupe de personnes de devenir la matière expressive de deux notions antagonistes (Guerre/paix, joie/tristesse, etc...). Un groupe de « sculpteurs » arrange les corps et les expressions comme il l'entendent pour former une image vivante de cette notion. Une fois terminé, il est demandé au groupe « matière » de mémoriser leurs positions et conduites respectives. Ensuite le groupe « sculpteurs » illustre de la même manière le concept contraire. Enfin on demande au groupe matière de mémoriser leur position, puis de passer lentement, progressivement, de l'une à l'autre des images en imaginant les étapes intermédiaires. Le travail attentif du groupe

257Boal, Augusto et Boal, Augusto, *Jeux pour acteurs et non-acteurs: pratique du Théâtre de l'Opprimé* ; trad. du portugais, Paris : La Découverte, 2004, 312 p.

matière me semble ici une solution pertinente pour intégrer l'éducation somatique en la liant explicitement à l'action éducative proposée. On peut, partant de cela, imaginer autant de déclinaisons que l'imagination de l'intervenant le permet.

L'autre possibilité serait d'employer la danse comme support somatique de l'acquisition d'une *présence/conscience* de son corps agissant. Comme nous l'avons remarqué plus haut, c'est l'une des disciplines où la question du corps et de la présence sont les mieux théorisées. C'est alors, une pratique qui s'inspirerait de l'expressivité de Pina Bausch ou de l'improvisation chez Trisha Brown laissant à l'improvisation une part importante. Mais ici aussi apparaît la nécessité de trouver des formes de séquences pédagogiques relativement courtes qui puissent être menées par les matières du geste à l'école (arts plastiques, E.P.S et musique dans une moindre mesure). C'est une question qui, en l'état de ma recherche et de mes connaissances, fait partie des problématiques secondaires qu'il me faut laisser en suspens.

4/ L'invention d'une nécessité

Je sais que ma spécialisation dans l'image constitue un tout dont les connaissances s'entre-influencent pour faire de ce rapport aux images un entrelacs structuré par mon expérience personnelle. Le tropisme de cette spécialisation a toujours été ce rapport au corps qui est le fil conducteur de ce mémoire. C'est un des biais possible de cette recherche. Si le corps, n'est pas *l'alpha* et *l'oméga* d'un rapport à l'image, ou d'une pensée théorique ou critique à son égard, on peut inférer à ce point de notre réflexion qu'il est le crayon qui en trace les lettres.

La didactique proposée consisterait donc à aborder l'acte imageant par l'enquête analytique prenant comme point d'appui l'émotion et surtout une pratique liée à l'analyse en insistant sur la production de sens que l'engagement corporel permet. En toile de fond, la mise en œuvre d'un tel programme impliquerait la mise en exergue du régime d'attention particulier qu'il requiert (que l'on pourrait définir comme « conscience » conative). L'ensemble des étapes pédagogiques seraient structurées par la mise en place d'un dispositif qui permette aux apprenants de s'approprier le but.

Cette notion de but partagé me semble être essentielle. C'est l'idée que toute action est sous-tendue par un but, que toute perception est l'expérience d'une intention. Nous ne pouvons qu'en constater l'isomorphisme dans le champ didactique. L'impératif d'un objectif clair et partagé par les apprenants (on parlera de *pédagogie explicite*) s'appuie sur l'hypothèse que

tout apprentissage soutenu par un but jugé nécessaire par l'apprenant, ou rendu nécessaire par pression environnementale²⁵⁸, donne lieu à une forme incorporée de connaissance.

Considérant les aspects que nous avons abordé dans cette recherche, cette incorporation est la clé de voûte didactique de cette approche. Lorsque je me suis inscrit dans un parcours de pratique somatique, c'était dans le but d'affûter ma *présence/conscience* pour améliorer ma pratique. Ainsi l'ensemble était sous-tendu par un but nécessaire qui donnait sens et unité et a facilité leur incorporation. C'est dans le cadre où l'apprenant se met à avoir besoin de cette perception pour assouvir ce qui sera devenu son but qu'il sera alors opérateur de son propre apprentissage, et que celui-ci pourra s'opérer et accompagner son expérience de l'image par un savoir *embodied*.

Conclusion de la troisième partie

Le parcours qui s'achève dans cette partie consacrée à la question pédagogique montre les problématiques communes qui peuvent apparaître lorsque l'on introduit la question du corps du spectateur dans la théorie de l'image et celle de l'apprenant dans les dispositifs pédagogiques.

Les perspectives proposées tiennent compte du dualisme qui structure de manière puissante la pensée éducative. Dans la première partie, le passage consacré à la question était destiné à prévenir cette propension de limiter l'expérience pédagogique ou cinématographique à une simple question d'esprit. Par ailleurs, les correspondances entre théories s'appuyant sur l'*embodiment* et les domaines d'application du mémoire sont de nature à confirmer leur importance dans la perception médiatique, et leur utilité pour penser la pédagogie.

Afin de formaliser cette idée, il m'a fallu interroger la place du corps dans les processus d'apprentissage. Il s'est révélé que pour la question institutionnelle celui-ci était relégué à l'arrière-plan des problématiques qui structure la question curriculaire. Le corps à l'école n'est pas nommé, et pour développer une éducation à l'image axé sur le geste, peu de relais pédagogiques sont disponibles en l'état pour la formaliser. Cela m'a incité à chercher des perspectives du côté des pédagogies alternatives pour leur prise en compte du corps, et d'y trouver une assise théorique en sciences de l'éducation.

258 Je parle bien sûr, pour reprendre Piaget, du phénomène d'accommodation, et non à l'autorité d'une personne sur l'apprenant.

La formalisation proposée considère ce parcours corporel au sein d'une agentivité entre éducation somatique, théorique et pratique. La théorie pointe sur ce qui dans le film appelle le corps selon les principes qui ont guidé l'analyse de la seconde partie. L'aspect somatique vient lui développer la sensibilité de son expressivité, c'est à dire comment l'intention se manifeste dans la conduite corporelle. La pratique enfin se lie aux autres domaines en appliquant ces questions à l'acte imageant et facilitant les processus métaphoriques entre les composantes du programme.

Les pistes développées ici font écho au travail que j'ai mené dans une association qui a pour objet de coordonner des actions d'éducation à l'image. La partie qui suit prolonge la réflexion autour d'une étude statistique des conditions de déploiement du dispositif « Collège au cinéma » et de l'architecture institutionnelle qui fixe le cadre de l'action. La connaissance des conditions de réception des propositions formulées dans ce travail ouvre alors un questionnement sur les possibilités de leur mise en place effective.

Partie 4 - Rapport d'expérience : Éducation à l'image et curriculum scolaire.

Au travers du séminaire consacré à l'ouverture professionnelle, nous avons pu bénéficier d'un large aperçu sur les questions et points de vue traversant la question de l'éducation à l'image. L'intervention de Xavier Grizon qui présentait les actions de l'association Cinémas93 à cette occasion a soulevé mon enthousiasme : la mise en avant de la corporéité dans les actions éducatives de l'association recoupait les thématiques abordées dans ma recherche, et l'abord des pratiques ludiques l'élargissait à un domaine inconsideré jusqu'alors. Je me suis donc fixé comme objectif d'effectuer un stage dans cette structure où, à l'évidence, la réflexion menée sur l'image et le corps trouverait un cadre stimulant.

L'association Cinémas93 fédère l'ensemble des salles d'art et d'essai de la Seine-Saint-Denis. Entre autres activités liées au cinéma et à la transmission de ses différents aspects, elle coordonne les programmes d'éducation à l'image en milieu scolaire du département. Au travers des dispositifs que l'association a en charge, elle touche un public allant de la maternelle au collège. Cette coordination implique également la formation des enseignants à ces programmes créés en liaison avec le Centre national de la cinématographie (C.N.C.), les ministères concernés et les services culturels départementaux et régionaux. Des formations spécifiques destinées aux intervenants dans le domaine de l'éducation à l'image sont également organisées²⁵⁹ au long de l'année ainsi que l'édition annuelle de journées

²⁵⁹J'ai pu assister, par exemple, à une formation sur les pédagogies ludiques donnée par mon tuteur, Xavier Grizon, et rassemblant un public d'intervenants en éducation à l'image et de personnel des salles de cinéma

professionnelles autour d'une thématique liée à son activité. Enfin, sur le plan de la production cinématographique, Cinémas93 soutient la démarche de jeunes cinéastes sous la forme de résidences .

Bien que l'association ne prenne pas de stagiaires aux actions éducatives au deuxième trimestre de l'année civile, la possibilité m'a été offerte de mener un stage d'observation (du 26 mars au 26 juin 2019) autour de ses actions en collaboration avec les enseignants et les acteurs institutionnels. Le champ d'observation a concerné les dispositifs scolaires « Ma première séance » (cycle 1), « École et Cinéma » (cycle 2 et 3), et surtout « Collège au Cinéma » (cycle 4).

Comme je l'ai mentionné plus haut, l'association promeut deux axes didactiques qui ont motivé mon désir d'y effectuer mon stage de master 2. Le premier concerne le jeu, en particulier le jeu libre, et les possibilités qu'il offre pour permettre des acquisitions de pair à pair en privilégiant l'horizontalité de la transmission. L'idée rejoint aussi le principe d'apprentissage métaphorique exploré dans la troisième partie de la recherche et dont l'introduction doit pour beaucoup aux observations menées au cours du stage. Enfin, l'orientation ludique défendue par Cinémas93 implique intrinsèquement un engagement corporel dans le processus d'apprentissage : c'est introduire par ce biais une pratique pédagogique reconnaissant son importance dans un milieu relativement rétif à sa prise en compte.

Dans la lignée d'une vision élargie des processus didactiques autour de l'éducation à l'image, l'association propose des collaborations et interventions impliquant des praticiens de l'image, mais aussi des intervenants issus du monde du son et de la danse. La question du corps forme à ce titre le second axe de la philosophie de transmission. Comme cela à été abordé plus haut, la question du geste comme clé d'entrée au sens est, selon moi, un préalable indispensable à une lecture critique de l'image. Prendre en compte les intentions du cinéaste au travers de la relation corporelle tissée avec l'image grâce à l'acquisition d'une expertise gestuelle et technique permet de construire un savoir pragmatique autour de la réception. En cette vertu, la question posée par les pratiques de l'association et leur articulation en regard de celles des enseignants aura été le sujet d'intérêt majeur de mon activité au sein de la structure.

du réseau.

Le stage se déroule fort tard dans l'année et, en raison de mes contraintes professionnelles, ne m'aura pas permis d'assister à une grande diversité d'interventions en milieu scolaire, ni au suivi de l'ensemble du programme annuel « Collège au Cinéma ». Cependant, j'ai pu éprouver ces dispositifs en assistant à quelques étapes d'entre eux (Intervention en salle, en classe et restitution) et mener une analyse à vocation qualitative des pratiques menées sur le terrain. Le stage m'aura permis également de rencontrer et recueillir la parole de divers acteurs du dispositif : intervenants, enseignants, enseignants relais et responsables auprès de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale (D.S.D.E.N.). L'ensemble de ces rencontres m'a apporté une perception plus fine des enjeux et difficultés qui sous-tendent les dispositifs scolaires d'éducation à l'image et de la politique de développement qui les structure.

Aussi les réflexions qui suivent se fondent sur le champ retenu pour cette étude : il concerne essentiellement le programme « Collège au Cinéma », et subsidiairement celui destiné au cycle 2 : « École et Cinéma ». La mission qui m'a été confiée consistait à mener une réflexion sur les questionnaires de retours des enseignants, les « carnets de bord »²⁶⁰, afin de les rendre plus utiles tant pour eux que pour l'association. Partant de cette pratique déjà coutumière pour le dispositif « Collège au cinéma » il était question aussi de l'étendre à « École et Cinéma ». Le cadre ouvert du stage m'a permis également de réfléchir à des perspectives permettant d'améliorer ou de susciter certaines pratiques pédagogiques en lien avec les orientations prônées par Cinémas93 et les propositions défendues dans cette recherche.

Le dispositif

Le dispositif « Collège au Cinéma » est proposé aux élèves de cycle 3 (6ème uniquement) et 4. C'est avec les déclinaisons pour les autres cycles le dispositif d'éducation à l'image en temps scolaire qui touche le plus grand nombre d'élèves. En fait d'éducation à l'image, le cahier des charges que l'on peut consulter sur le site du C.N.C. insiste presque exclusivement sur l'acculturation des apprenants dans le domaine cinématographique, et le relais que peut constituer le film dans les pratiques pédagogiques des enseignants²⁶¹. De son côté, l'Éducation

260Le dispositif prévoit un retour des enseignants par voie numérique sur les séquences mises en œuvre autour de la programmation du dispositif. Ces réponses permettent à l'association d'avoir une vision sur les pratiques effectives autour de ces dispositifs d'éducation à l'image.

261Les buts du dispositif sont énoncés comme tels : « de former le goût et susciter la curiosité de l'élève spectateur par la découverte d'œuvres cinématographiques en salle dans leur format d'origine, notamment en

nationale cite bien nommément l'éducation à l'image sur la page du site présentant les différents dispositifs («L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel »)²⁶², et en donne une définition prudente: «Dès l'école primaire, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel permet aux élèves d'acquérir une culture, d'avoir une pratique artistique et de découvrir de nouveaux métiers.»²⁶³

Le dispositif est national, mais la programmation et la mise en place administrative et opérationnelle de celui-ci se font à l'échelle départementale car le fonctionnement structurel (Hors personnel enseignant) des collèges est assuré par cet échelon territorial. Pour assurer sa mise en œuvre l'association est en lien avec les nombreuses structures impliquées : ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, le CNC. La Direction régionale des affaires culturelles (D.R.A.C.) intervient à l'échelon régional pour représenter le ministère de la culture. Enfin le département prend part au dispositif au travers de la DSDEN et de ses services culturels. L'ensemble des parties impliquées se retrouve au sein d'un comité de pilotage qui discute et valide les différents volets de la mise en œuvre du dispositif. Il va sans dire que le comité de pilotage n'est que la partie émergée du dispositif en terme d'échanges entre l'association et les autres acteurs.

Les films proposés au travers du programme annuel établi par l'association et validés par le comité de pilotage en question sont issus des œuvres entrées au catalogue²⁶⁴ (au nombre de 83

version originale ; • d'offrir, dans le cadre du partenariat entre les ministères concernés et les collectivités territoriales, des prolongements pédagogiques et des formations ; • de faciliter sur l'ensemble du territoire, l'accès du plus grand nombre d'élèves à la culture cinématographique ; • de participer au développement d'une pratique culturelle de qualité en favorisant le développement de liens réguliers entre les jeunes et les salles de cinéma ; • d'offrir aux enseignants une activité complémentaire leur permettant de développer ou d'approfondir des objectifs de référence inscrits dans les programmes. » « Cahier des charges du dispositif Collège au cinéma », CNC, p. 4 <https://www.cnc.fr/documents/36995/153172/Cahier+des+charges+Coll%C3%A8ge+au+cin%C3%A9ma+et+son+avenant.pdf/4f0d85c2-90ac-bbe2-47fa-69fe80b8f571>.

262« L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel », Site du ministère de l'éducation nationale, https://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html#Annee_scolaire_2018-2019_le_renforcement_de_l_education_a_l_image, consulté le 13.06.2019.

263Ibid.

264 Toutefois, liberté est laissée aux acteurs de proposer en commission des œuvres ne figurant pas au catalogue. Ainsi, *L'esprit de la ruche* (Victor Erice, 1973) qui n'y figure pas, fut proposé et validé en commission pour le programme 2019-2020 de « Collège au cinéma »

pour l'année 2019-2020)²⁶⁵. L'entrée ou la sortie de ces films du catalogue se fait en commission nationale réunissant l'ensemble des représentants des institutions précitées. La sélection s'effectue selon des critères dont l'éthique demeure imprécise, probablement pour des raisons que nous allons détailler par la suite, et qui peuvent laisser un angle mort pouvant permettre des choix déliés de la mission.

L'inscription d'une classe dans le dispositif est une démarche volontaire de la part de l'enseignant. En s'inscrivant, il s'engage à ce que les élèves de la classe concernée puissent :

- voir quatre séances dans les salles partenaires (les cinémas municipaux du réseau regroupés au sein de l'association)
- bénéficier d'au moins une rencontre avec un professionnel du cinéma
- bénéficier d'un accompagnement par le biais d'une formation de l'enseignant à un ensemble de questions abordées par les films du programme.

De leurs cotés les établissements s'engagent à libérer les enseignants afin qu'ils puissent assister aux formations.

Ce dernier point est crucial, car l'enseignant reste le premier accompagnant du programme auprès des élèves et doit pouvoir compter sur les contenus de cette formation pour structurer et donner sens aux séquences pédagogiques entourant les films. L'association assure la formation des enseignants et organise la régie de l'action. Le bénéfice culturel qu'en retireront les élèves impliqués est l'objectif premier, quel que soit le prisme à travers lequel on envisage le dispositif. L'intention et le sens instillés en amont sont véhiculés de manière indirecte par la structure coordinatrice au travers des formations d'enseignants.

Cela souligne l'importance critique de la relation entre ces deux acteurs, car d'elle dépend la transmission du sens même de l'action. Partant de cela, on prend la mesure de la fragilité de ce lien où l'intention de l'enseignant et la philosophie sous-tendant la conception de l'éducation à l'image par l'association peuvent être totalement disjointes et pour autant légitimes l'une et l'autre.

265« Liste des 83 films Collège au cinéma 2019-2020 » url : <https://www.cnc.fr/documents/36995/199599/Liste+des+films+Coll%C3%A8ge+au+cin%C3%A9ma+2019-2020.pdf/b086a38f-5050-9441-3f32-34ae24e90930>.

L'équivoque entretenue par les buts affichés du dispositif et la mission d'éducation à l'image assignée par le ministère n'est certainement pas étrangère à cette situation où se côtoient des objectifs très différents. Dans ce cadre, les définitions des appellations usitées telles que « éducation à l'image », « éducation au regard », « éducation aux images » mériteraient de trouver l'univocité que la dénomination « éducation au cinéma » peut convoquer. C'est aussi il me semble le point d'achoppement concernant la sélection des films en commission nationale. Le double objectif de perpétuer un public cinéphile et d'éduquer à l'image génère des critères flous voire contradictoires qui peuvent pousser à valider une certaine subjectivité.

Cet état de fait représente en soi autant une marge de liberté pour les acteurs qu'un frein à une véritable épistémologie qui irriguerait les actions. Si, par exemple, l'*éducation à l'image* comme l'*éducation au regard* peuvent laisser implicitement entendre la formation d'un regard critique, l'*éducation aux images* laisse elle entrevoir un discours à portée rhétorique. Le rapprochement est tentant si l'on prend note que l'idée portée par la dernière rejoint des compétences visées dans les domaines du socle commun. En somme l'action dans son volet d'éducation à l'image fonctionne au prix d'un tabou sur les *pourquoi* qui traversent les dispositifs en milieu scolaire. En conséquence la cohérence du programme repose pour beaucoup sur les épaules de l'association et des acteurs en charge de l'élaboration du programme.

L'étude

L'analyse porte donc sur le programme 2018-2019 de Collège au Cinéma qui, pour la Seine-saint-Denis, comportait quatre séances bâties autour de la thématique « surmonter l'adversité ». Dans l'ordre de diffusion, les films suivants étaient proposés aux participants :

- *Billy Elliott* (Stephen Daldry, 2000)
- *Bienvenue à Gattaca* (Andrew Niccol, 1997)
- Programme de court-métrages : *Cops* (Buster Keaton, 1922), *Les petits cailloux* (Chloé Mazlo, 2015), *Réplique* (Antoine Giorgini, 2015) et *De commencements en commencements* (Simon Queheillard, 2016).
- *Yojimbo* (Akira Kurosawa, 1961)

La matière principale qui appuie la réflexion autour de l'activité des actions éducatives en milieu scolaire sont les retours faits par les enseignants autour des films du programme

nommés par l'association « Les carnets de bords ». Ils sont constitués d'une dizaine de questions concernant les activités autour de la séance, les réactions suscitées par le film, et l'usage des ressources mise à disposition par Cinémas93 à destination des enseignants.

Les questions du formulaire relevant de notre étude :

- Civilités / Nom du collège/ Ville du collège / Classe concernée
- Quelle a été la préparation en classe avec vos élèves AVANT la projection ?
- Comment s'est déroulée la séance au cinéma (présentation, débat, comportement des élèves, réactions à chaud) ?
- Comment avez-vous abordé le film en classe avec les élèves APRES la projection ?
- Avez-vous pu réinvestir les contenus de la formation Collège au cinéma ? Si oui, lesquels ?
- Avez-vous réalisé des travaux autour du film ? Si oui, lesquels ? Pourriez-vous nous les envoyer ?
- Quels sont les points forts du film (retour des élèves en classe, après la projection) ?
- Quels sont les points faibles du film (retour des élèves en classe, après la projection) ?

Certains enseignants ont fait la demande et bénéficié de l'appui d'un intervenant. Il sont une quarantaine dans le dispositif, représentant 11% des professeurs impliqués.

Outre la participation au programme Collège au cinéma, il faut supposer que certains enseignants ont bénéficié d'autres dispositifs liés à l'image. C'est le cas pour au moins un d'entre eux travaillant en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (U.P.E.2.A) dont les apprenants ont bénéficié également d'un parcours Culture et Art au Collège également coordonné par Cinémas93.

Les enseignants impliqués

Sur le territoire de la Seine-Saint-Denis, 362 enseignants (impliquant parfois plusieurs classes) se sont inscrits dans le dispositif. Parmi eux ce sont près de 69,33% d'enseignants en lettres (251/362), 87,5% si l'on élargit aux matières prenant le récit en tant qu'axe constitutif de l'enseignement (j'y joins aux lettres, les langues et l'histoire). Les matières telles que l'E.P.S, la musique ou les arts plastiques, *matières du geste*, ne sont représentées qu'à hauteur

de 6.36% du total des enseignants (23/362). Les *matières du récit* sont donc surreprésentées et le fait semble corrélé à l'orientation didactique des réponses .

Méthode d'agrégation des retours

Lors des retours j'ai cherché à classer les réponses selon leur typologies. Par exemple, une pratique, l'utilisation d'un support, l'exploitation d'une thématique vus pour la première fois était repertoriée et chaque occurrence similaire faisait l'objet d'un marquage dans le type correspondant. Par la suite ces différentes typologies de séquences, de supports et de thématiques ont été classées en fonction de catégories. En ce qui concerne les séquences pédagogiques, celle-ci ont été spécifiées en fonction de leur nature : expression orale et écrite, pratiques de l'image, pratiques impliquant le geste et le corps. Les supports pédagogiques ont été rassemblés de manière à rendre compte de l'utilisation par les enseignants du matériel pédagogique et du contexte de leur utilisation.

J'ai ainsi pu relever par cette méthode des statistiques qui mettaient en lumière les types de pratiques des enseignants selon un angle permettant de les corréliser avec l'orientation de la matière d'inscription.

La structuration de ces tableaux statistiques à été conçue de manière à pouvoir être réutilisée dans les prochaines éditions du dispositif et de constituer un outil d'évaluation stable dans le temps. Le questionnaire qui a donné lieu à cette analyse a également été modifié dans une visée qui permette une exploitation des données plus efficace.

Les données analysées, constats globaux

Les questions ayant fourni le plus de données qualitatives tournaient autour des pratiques liées à l'avant et l'après séance de chaque film. Ces réponses ont permis de reconstituer l'orientation des séquences pédagogiques. Figuraient parmi les pratiques les plus répandues :

avant la séance :

- La création d'un horizon d'attente à l'oral en utilisant souvent la bande annonce ou l'affiche comme support pédagogique. L'association recommandant vivement cette approche du film, il apparaît que les enseignants ont, dans l'ensemble, répondu favorablement à cette suggestion.
- Mise en perspective socio-historique de l'action.

Après la séance :

- Débat autour des thèmes du film
- Questionnaires et travaux écrits de compréhension
- Rédaction de critique

D'un manière globale il apparaît dans la typologie des travaux une approche du dispositif en fonction de la matière enseignée. Les séquences tournaient très majoritairement autour du récit en vertu de la large prise en charge par les enseignants en lettres. Les pratiques transdisciplinaires n'apparaissent que sur des enjeux thématiques avec, somme toute, des exceptions surtout dues à l'initiative de l'enseignant. Ainsi le retour d'un d'entre eux disait avoir prolongé le dispositif par le montage d'une pièce de théâtre. Un autre retour, mentionné plus haut, montrait le travail d'un enseignant en UPE2A et laissait transparaître une mise en résonance du geste et du programme Collège au cinéma, par la mise en pratique ou la fabrication d'objets du pré-cinéma.

Les données analysées pour la synthèse de Collège au Cinéma le 6 juin 2019

Les retours des enseignants récoltés en première analyse semblaient de moins en moins renseignés au fur et à mesure de l'avancée dans l'année scolaire²⁶⁶. Ces données étaient destinées à alimenter la réunion de bilan du programme organisé au cinéma l'Écran de Saint-Denis. Cette première revue a permis des observation partielles dont l'univocité est toutefois témoin d'une tendance lourde qui contribue à asseoir les observations²⁶⁷.

L'analyse porte principalement sur l'échantillon du film d'ouverture du programme (*Billy Elliott*). Les autres films pour lesquels les retours ont été analysés ne dégagent cependant pas de tendances qui mettraient en défaut celles constatées pour *Billy Elliott* à l'exception du programme de court-métrages dont nous allons parler plus loin.

Concernant les spécificités du film de Stephen Daldry, l'inscription socio-historique de l'action a occupé une place importante dans les séquences d'avant-séance. Il est vrai qu'elle se situe au début des années 1980 dans une ville minière d'Angleterre affectée par la crise

266 Une seconde vague de retours à un lieu après la réunion de bilan du 6 juin.

267 L'analyse des dernières données récoltées après l'édition de la synthèse ne modifient pas de fond en comble les remarques et analyses formulées. Au contraire, ils témoignent d'une grande homogénéité renforçant les observations présentées.

économique et la politique de Margaret Thatcher. Les élèves du collège n'ayant *a priori* pas de connaissances des facteurs socio-historiques qui constituent le contexte du film, il s'avérait logique de mettre en place une séquence afin de permettre aux apprenants de prendre la mesure de cette dimension.

Le récit met aussi en scène un personnage, ami d'enfance du héros en quête de son identité et de son genre. On le voit lors d'une scène où il reçoit Billy chez lui alors qu'il s'est travesti puis lors de la dernière scène où son orientation homosexuelle est nettement affirmée. L'attelage d'un film où la question du genre est ouvertement mise en question par une pratique opposée aux stéréotypes masculins (la boxe *versus* la danse), et de cette amitié, se retrouve amplement dans les réponses rapportant les pratiques d'après-séance. Elles montrent des élèves assez déstabilisés et réagissant vivement à cette question, et des enseignants qui ont été contraint de recadrer un débat traversé par les problématiques rencontrées par ces élèves au début de leur adolescence.

Les retours de *Bienvenue à Gattaca* bien que beaucoup moins renseignés quantitativement au moment de la première analyse, révèlent bien l'inscription du film dans les séquences pédagogiques au travers des thématiques qu'il véhicule. Pour ce film c'est alors l'eugénisme et la manipulation de l'A.D.N. qui auront été exploités majoritairement, parfois avec l'appui du professeur de S.V.T.

Au 6 juin, le peu de réponses pour les films suivants, un programme de court-métrages mêlant film patrimonial et oeuvres contemporaines ainsi que *Yojimbo* s'expliquent par le fait qu'arrivés en fin d'année le temps consacré au dispositif se réduit du fait des impératifs de bouclage des programmes. Il peut aussi exister une corrélation entre la voie thématique privilégiée et l'abord plus difficile lié à leur multiplication dans le programme de court-métrages réunis sous la thématique « à toute épreuve ».

Les retours supplémentaires des « carnets de bord »

Lors du bilan il a été fait mention de l'analyse réalisée. Il est possible que les enseignants aient pris conscience que ces retours étaient effectivement traités et qu'ils occasionnaient une réflexion. c'est une raison qui expliquerait le déclenchement d'un nouvel afflux de réponse. Certains carnet de bords passant de 11 à 30 réponses devenaient exploitables. Devant une somme si considérable de nature à fournir plus d'informations, j'ai donc procédé à l'intégration de ces nouvelles données dont l'analyse est présentée ici.

Les retours reportés sur les tableaux d'analyse n'ont pas notablement modifié la répartition des pratiques. Cependant, comme nous allons le voir, ils ont permis un approfondissement et une mise en perspective des films entre eux. Les séquences pédagogiques autour du dispositif ont été principalement centrées autour du récit et de la compréhension du contexte. Cela apparaît particulièrement lorsque la forme du récit est éloignée des standards contemporains sur le plan du dispositif filmique. En filigrane, cela montre l'importance critique de la préparation nécessaire à une bonne réception d'un programme visant un objectif de cinéphilie. Le récit en tant que vecteur didactique rend difficilement compte de ces particularités, et montre une inadéquation à offrir les clés d'analyse qui permettent aux élèves de dépasser leur désir de divertissement. Une remarque s'impose : à moins d'une préparation adaptée, étayée et étayante, la typologie des films proposés influe de manière importante sur l'engagement des enseignants à travailler sur le film en dehors des séances.

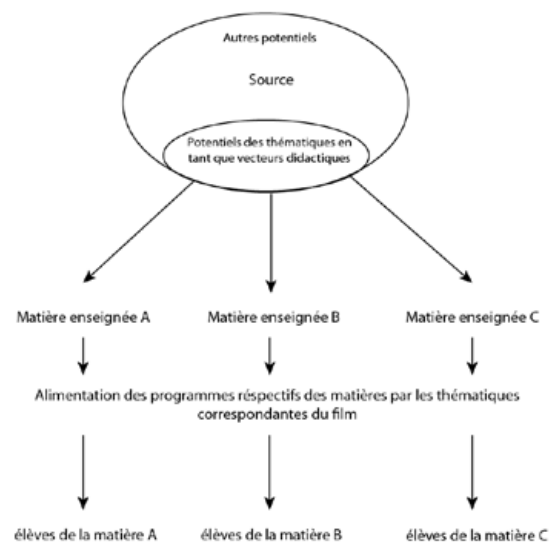


Schéma de l'interdisciplinarité de circonstance

Le nombre de retours le plus élevé concernait logiquement les films ayant le plus de liens exploitables avec un public contemporain. *Billy Elliott*, est paradigmatique de cette tendance puisque le film relate l'histoire d'un jeune adolescent de l'âge du public qui se bat pour affirmer sa passion et assumer son écart vis-à-vis de la sphère culturelle familiale. *Bienvenue à Gattaca* était plus « distant » du public du fait du caractère dystopique du récit. C'est pourtant un film dont les enseignants ont profité pour dresser des ponts et une forme

d'interdisciplinarité avec les sciences et vie de la terre (S.V.T.). Les quelques interdisciplinarités relevées pour *Billy Elliot* concernaient, elles, des liaisons Lettres-Langues dont on peut soupçonner le mobile par la projection en version originale sous-titrée et l'emploi dans la bande sonore de chansons anglophones dont certaines font office de marqueurs générationnels²⁶⁸. Cela laisse entrevoir un schéma *d'interdisciplinarité de circonstance* qui s'illustrerait selon le schéma ci-dessus

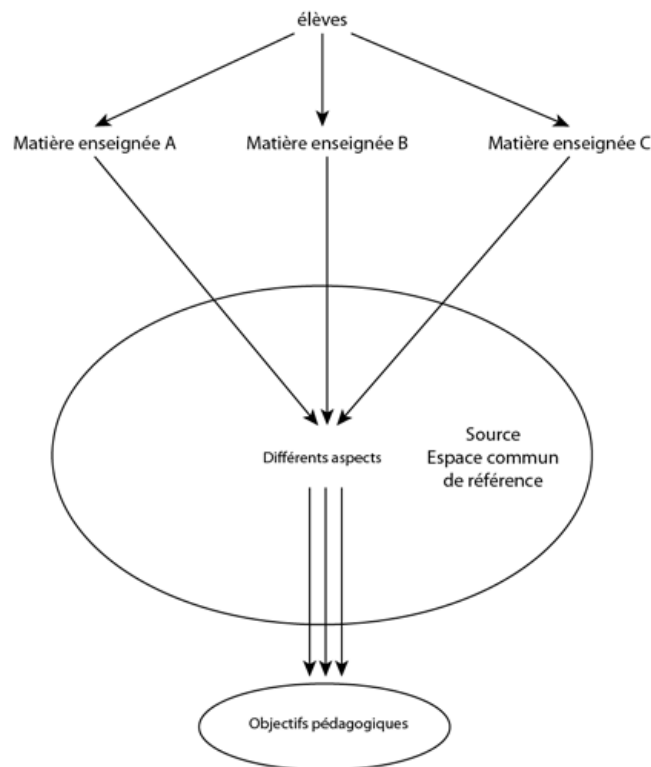


Schéma d'interdisciplinarité agentive

Ces ponts entre matières dépendent des thématiques du récit qui font office d'occasion pour les matières concernées par celles-ci en s'appuyant sur l'adhésion émotionnelle générée par le film. Ainsi, selon les circonstances, ces alliances autour du film se font et se défont et laissent apparaître une interdisciplinarité où une source commune est investie par des matières dont l'objectif reste la transmission des savoirs propres à la matière convoquée. L'observation n'est pas une critique de la pratique en question dont le bénéfice supposé est tout à fait digne d'être

²⁶⁸Le titre *London Calling* du groupe The Clash, par exemple, a donné lieu à de nombreuses utilisations en avant et après séance. La chanson *Cosmic Dancer* du chanteur T.Rex a en particulier été réemployée par les enseignants d'anglais pour faire travailler leur élèves.

mis en œuvre. Mais, elle met en lumière que l'idée d'interdisciplinarité recèle des pratiques qui peuvent alimenter des buts entièrement différents qui ne s'opposent pas forcément, et sont tout autant souhaitables. On peut à cet égard distinguer une forme d'interdisciplinarité dont le nœud est focalisé sur la forme tandis que la seconde, serait orienté vers un but. On pourrait alors la qualifier d'*interdisciplinarité agentive* et la schématiser sous la forme suivante :

La programmation de *Yojimbo* a mis en relief un autre facteur : Certains caractères propres aux films patrimoniaux peuvent paraître éloignés culturellement soit par la géographie, la temporalité (ou les deux comme c'est le cas pour le film de Kurosawa) d'un public contemporain. D'autre part les facteurs filmiques (Prise de vue, chromie, son, montage) de telle œuvres peuvent dérouter un public de collégiens dont la culture cinématographique s'est constituée loin des créations précédant les années 60. Il va sans dire que l'enseignant lui-même peut s'avérer plus ou moins séduit par le film proposé. En ce qui concerne *Yojimbo*, les retours mentionnent à nombreuses reprises un jugement négatif sur le film qui se retrouvait de manière automatique dans la perception des élèves. Cela pose une question tout à fait fondamentale sur la structure du dispositif. L'idée proposée par le cahier des charges est de promouvoir la construction d'une cinéphilie et l'élaboration d'une culture visuelle. Il va de soi que cette acculturation passe par des formes moins prompte à séduire un auditoire de manière immédiate. L'idée constitue d'ailleurs une pierre angulaire du dispositif ayant vocation d'exposer les élèves à la plus grande diversité possible de regards sur le monde. Le problème croise des idées véhiculées par la sociologie des publics, en particulier celle des vertus du « méliorisme » porté par Richard Shusterman en opposition avec la « viralité culturelle » du contact avec l'œuvre. Cela pose enfin la question de la promotion de l'immédiateté du plaisir contre celui délayé qu'impliquent les apprentissages de haut niveau en regard de leur utilité sociale dans la société contemporaine.

À mon sens, les buts « cinématographiques » du dispositif gagneraient probablement à opter pour une sensibilisation des enseignants à une approche filmique incarnée. Celle-ci permettrait de faire des particularités du film, quel que soit son attrait immédiat, un objet d'analyse transmissible et transposable aux autres œuvres du programme et surtout à l'univers audiovisuel des apprenants.

Le facteur déstabilisant des programmes courts

L'ajout de réponses concernant la programmation de court-métrages fut, elle aussi, porteuse d'éléments renforçant la première analyse des données. De par sa structure le programme courts-métrage propose quatre œuvres de natures et de formes très différentes. Cela rend donc l'exercice de compréhension caduque et déstabilise le conducteur canonique « analyse du récit et des symboles visuels » adapté au vecteur d'une œuvre unique et victime ici de la multiplicité des propositions.

On peut aussi noter dans les réponses la forte résistance (souvent partagée par les élèves et les enseignants) aux œuvres filmiques non-narratives telles que *De commencement en commencements*²⁶⁹. Désorientés par un dispositif qui pourrait soit être vu comme une performance soit comme un *comic-strip*, les participants ont été nombreux à réagir négativement à ce film.

J'ai pu assister à deux projections de ce programme et les réactions en salle étaient très sensibles concernant le film de Quéheliard qui clôturait la séance. Elles l'étaient tout autant sur des aspects corporels dans *Réplique* où une scène montre deux jeunes hommes jouant une scène parlant d'amour dans la *Tempête* de William Shakespeare. L'un jouant un rôle de femme, le gros plan sur le contact entre les mains des acteurs provoqua une tension perceptible parmi le public de jeunes adolescents. Une autre moment de tension dans la salle fut provoqué lorsque dans *Les petits cailloux* (court-métrage en pixilation), l'héroïne perd ses entrailles de carton-pâte par le ventre. L'empathie sur laquelle le mémoire s'est penchée est en la circonstance à l'origine de ces réactions. La reconnaissance de ces sujets importants pour les individus en développement qui forment le public serait une occasion formidable de réhabiliter le corps dans le *curriculum*. De surcroît, l'observation de ces réactions incite à valider l'utilité d'une analyse axée sur l'émotion éprouvée comme point de départ à l'analyse des moyens filmiques qui ont réussi à la provoquer.

269 Le court-métrage est constitué d'une succession de plans fixes d'une dizaine de secondes montés en cut. Les cadres sont tous proportionnés similairement montant un trottoir et une façade à chaque fois différente. Un personnage traverse à chaque fois le cadre de droite à gauche et invariablement devant lui ou sur lui tombe un obstacle, souvent des cartons. La scène est répétée plusieurs dizaines de fois.

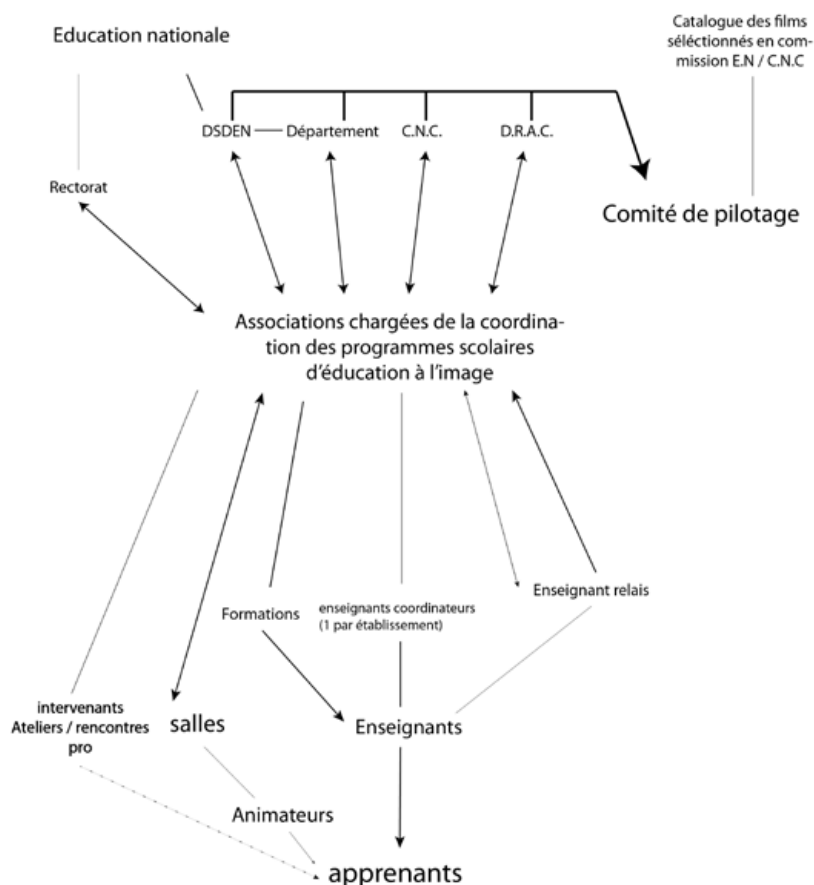
I/ État des lieux de l'éducation à l'image institutionnelle

1/ Les attentes hétérogènes des acteurs de l'éducation à l'image.

Nous avons vu que l'éducation à l'image se structure aujourd'hui autour des programmes nationaux prenant pour appui le cinéma. Selon l'angle sous lequel on l'entend, elle peut paraître être un greffon de l'éducation au cinéma. Mais, avec ses ambiguïtés, le dispositif a le mérite d'exister officiellement depuis une trentaine d'années, d'être devenu en quelque sorte canonique. Intéressons-nous à présent aux différents acteurs auxquels l'éducation à l'image en France doit sa pérennité.

Les salles et le C.N.C.

les programmes mis en place en 1989 avaient au départ un objectif double. Il s'agissait bien sûr d'offrir une concrétisation des circulaires sur l'éducation à l'image datant de 1984. Mais l'autre enjeu était également de faire venir, et peut-être de fidéliser un nouveau public, dans les cinémas d'art et essais qui étaient en baisse de fréquentation. Ce double objectif est peut-être, en partie, la cause pour laquelle l'orientation cinéma a primé sur d'autres approches. S'il n'est pas explicitement formulé il peut s'avérer néfaste pour la cause qu'il prétend servir. En effet, si il est question d'alimenter l'économie de la cinéphilie, l'objectif de l'éducation à l'image reste de permettre aux apprenants le recul critique nécessaire dans une société pétrie par l'image. Cela installe parfois entre les différents acteurs des attentes et des objectifs divergents. Quand pour les uns prime l'éducation à l'image il s'agit pour les autres de faire aimer les films et le dispositif cinématographique. C'est un biais qui apparaît de manière crue dans les relations des salles et des coordinateurs de l'action mais que l'on peut aussi retrouver à d'autres occasions, en fonction des centres d'intérêts des personnes prenant part au projet.



Profil pédagogique et structurel des dispositifs Collège au Cinéma

À l'heure où la salle en termes de consommation d'écrans en tout genres est quantitativement un phénomène épidermique, le positionnement même de l'éducation à l'image sous sa forme actuelle se pose en regard de son homologue « sémiologique » l'éducation aux médias. L'objet de l'éducation aux médias est de mettre en place un terrain favorable à une posture critique face aux informations ou messages présentés comme tels dans les différents médias. Le dispositif médiatique autour du récit informatif recoupe certains des terrains pédagogiques de l'éducation à l'image. Mais l'ontologie de l'éducation aux médias relève principalement d'un questionnement sur la véracité des informations transmises et des moyens de les authentifier ou d'en relever les manipulations dont elles peuvent être l'objet. Cela n'est évidemment pas le cas de l'éducation à l'image, statutairement centrée autour de la fiction cinématographique comme véhicule narratif et émotif.

Comme l'ensemble de la recherche présentée dans ce mémoire le défend, l'éducation à l'image peut tirer sa spécificité du double fait, mental et corporel, de l'image, et, par ce rapport contribuer de façon agentive à la construction critique du regard. D'une certaine manière on peut affirmer que l'éducation à l'image pourrait en quelque sorte constituer un socle de recherche fondamentale sur le message visuel, sa perception et sa réception. L'éducation au média s'entendrait alors plus comme pragmatique appliquée à un secteur structuré autour d'un message produit par une source, relayée et distribuée à un public dans un environnement médiatique et socio-historique donné.

En somme, la problématique posée par la disparité des bénéfices espérés du dispositif par ses différents acteurs montrent les difficultés inhérentes que peut rencontrer la mise en pratique des actions d'éducation à l'image dans les dispositifs scolaires. L'objectif de constitution d'une cinéphilie populaire bénéficie culturellement aux apprenants et dans ce cadre participe pleinement d'une expertise du spectateur. Mais il faudrait pour cela que ce parti s'admette en tant que vecteur et non comme fin en soi. De la même manière, le rattachement de l'éducation artistique à l'image audiovisuelle fournit un terrain fantastique d'apprentissages à forte valeur heuristique. Mais un appui orienté essentiellement sur la question esthétique et narrative tend à rendre périphérique les questionnements liés à l'éducation au regard qui peuvent alimenter cette discipline.

Éducation nationale.

Nous l'avons abordé, la position de l'Éducation nationale concernant la question de l'éducation à l'image reste lâche. Incidemment et dans certaines limites, la liberté des acteurs individuels chargés de ces questions est importante. Selon la sensibilité des uns et des autres, l'angle sous lequel sera envisagé l'éducation à l'image s'affiliera d'un côté à une simple acculturation cinématographique soit comme un outil de construction et d'émancipation citoyenne en passant par toutes les gradations entre ces points cardinaux.

Il s'entend donc, pour les raisons que je viens de souligner, que l'Éducation nationale ne dispose pas d'outil d'évaluation opérationnels pour ce type d'action. Si l'on suit le discours affiché dans les plaquettes et les sites cela reviendrait à évaluer la culture cinéphile des élèves et sa transmission par les acteurs de terrain. Incidemment, cela amènerait à poser officiellement la question « l'éducation à l'image, pourquoi faire ? » déjà débattue de manière

très critique et perspicace lors du débat organisé par l'association « Périphérie » en 2014 entre Jacques Rancière et Marie Josée Mondzain²⁷⁰.

Les relais de l'institution auprès de l'association sont le rectorat et la DSDEN. L'orientation des programmes de l'Éducation nationale varie selon les mandatures et laisse plus ou moins ouvertes les possibilités des acteurs à inscrire leurs postulats didactiques dans le curriculum scolaire. A l'appui de cette affirmation, la toute récente (11/06/2019) mise en œuvre des programmes de maternelle évacue l'assise méthodologique proposée par la réforme précédente qui mettait en valeur les vertus du jeu en termes pédagogiques. Les nouvelles circulaires tendent vers une focalisation sur l'apprentissage dès la maternelle du lire-écrire-compter, auparavant mis en œuvre à partir du cycle 2.

De la même manière l'accent est mis en termes de développement culturel sur l'apprentissage musical ce qui amène les écoles à opérer des choix programmatiques et économiques. L'école Paul Doumer de la Courneuve par exemple propose uniquement aux élèves des cycles 2 et 3 des parcours culturels de formation musicale. Lorsque l'action est bien menée, elle apporte de toute évidence des bienfaits qui dépassent le seul cadre de la classe puisque toute la communauté éducative est impliquée dans le processus. L'agenda et l'économie astreint les équipes enseignantes à favoriser des choix « politiques » au détriment d'autres. Incidemment, si l'école en question ne participe pas au dispositif « École et cinéma », elle contribue à une action visant la reconnaissance mutuelle des nombreuses cultures présentes sur le territoire.

Il y a donc de multiples niveaux concernés par l'action culturelle auprès des écoliers et collégiens. Le temps, le sens donné à celle-ci, les spécificités du territoire, les directives institutionnelles composent un environnement complexe. Faute de replacer les enjeux de l'éducation à l'image comme élément central du dispositif lié à un environnement sociétal où l'écran tient une place éminente, il peut apparaître secondaire de prodiguer aux élèves un savoir cinématographique qui semble aller de soi.

De tels changements sont révélateurs du mouvement pédagogique continu avec lequel doivent composer les acteurs de terrain des dispositifs à commencer par les structures coordinatrices des actions d'éducation à l'image.

²⁷⁰Mondzain, Marie José et Rancière, Jacques, « Conversation avec Marie José Mondzain et Jacques Rancière. Avec Emmanuel Burdeau », Les enjeux du regard, no 01, 2015, p. 7-30.

Associations coordinatrices

Les associations en question sont à proprement parler au cœur du dispositif. Ce sont elles qui préparent la programmation des films et les interventions de professionnels. Elles proposent aux enseignants des formations afin de faciliter leur insertion dans le dispositif l'élaboration des séquences pédagogiques. En ce qui concerne Cinémas93 la programmation des dispositifs est bâtie autour d'une thématique, et nombre d'actions sont menées afin d'élargir l'horizon des enseignants qui souvent s'approprient le film au travers du prisme de leur formation initiale très majoritairement littéraire. Structurellement la politique qu'elles mènent dépend pour beaucoup des orientations propres des coordinateurs des programmes. Il insufflent le supplément d'âme qui donne leurs spécificités aux actions menées. Dans la pratique, c'est véritablement sur ces entités que repose le sens du dispositif.

Les interventions d'artistes ou de professionnels sont un autre levier sur lequel peuvent jouer les associations. Cinémas93 propose par exemple une gamme d'interventions qui s'étend de l'analyse du film à des propositions plus expérimentales tendant vers le somatique ou les techniques de fabrication de l'image audiovisuelle. Les données qui se sont dégagées de l'analyse des retours d'enseignants a mis en exergue la nécessité de les accompagner sur un terrain qui dépasse souvent l'étendue de leur socle de compétences initial.

Sur le plan des acteurs institutionnels, les attentes concernant l'éducation à l'image semblent d'abord être le fait d'une sensibilité des responsables concernés. Ce qui se dessine avant tout, c'est la profonde hétérogénéité concernant la nature même de ces attentes. C'est d'un côté une chance, car cela laisse aux acteur associatifs une liberté d'action importante. En revanche l'éducation à l'image semble souffrir de l'absence d'une vraie constitution épistémologique autour de laquelle les différents acteurs des programmes pourraient s'entendre au delà des affinités électives et des initiatives personnelles.

La diversification des missions de l'association, telle que son implication dans les projets de parcours artistiques départementaux permettent des débouchés supplémentaires pour sa mission d'éducation à l'image. Ces parcours, par la réduction des parties prenantes, offrent une orientation plus affirmée et une prise en charge plus soutenue. Mais ils sont mis en place à l'initiative des enseignants au profit de leur classe et touchent un public marginal en comparaison des dispositifs extensifs tels que « Collège et cinéma ». Enfin, ils peuvent légitimement concerner d'autres enjeux que celui de l'éducation à l'image ou au regard.

2/ Réception du dispositif par l'équipe pédagogique

A/ Prédominance des matières du récit

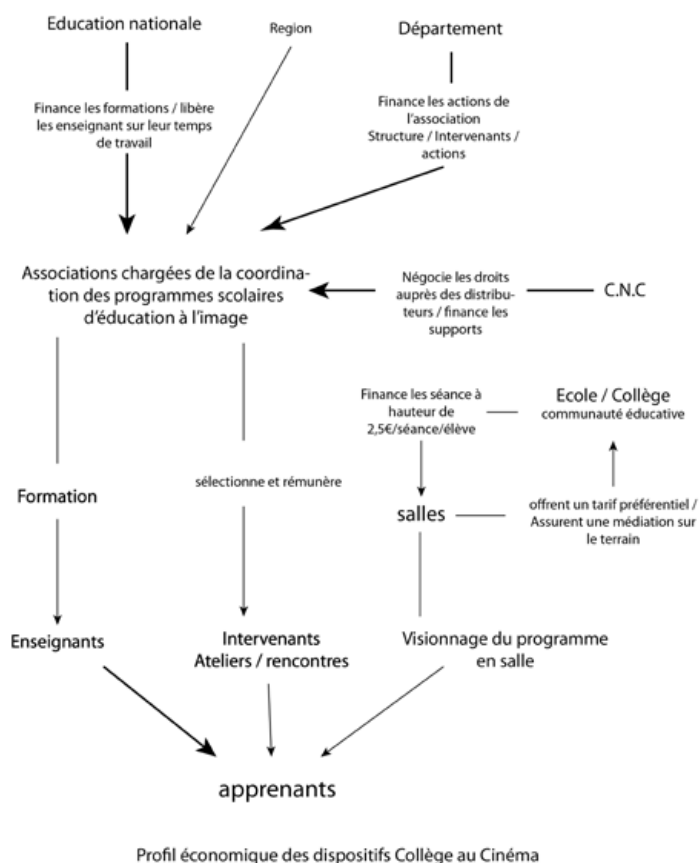
Il faut souligner que l'axe épistémologique des domaines de connaissances employés par les enseignants participants est d'abord narratif. Leur formation initiale alimente le réflexe de s'emparer du film par le prisme littéraire. Dans les travaux autour du film cette tendance est particulièrement saillante. Il s'ensuit que le sens de l'enseignement soit plus en phase avec une ouverture sur d'autres formes de récits qu'une émergence d'un regard interrogatif sur l'image. L'autre facteur négatif est que l'objectif d'éducation à l'image revendiqué dans l'inscription au dispositif est vite dévoyé en éducation par l'image, le film servant d'illustration aux contenus pédagogiques. Cette question pourrait être approfondie à la lumière d'une analyse qualitative auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants. Cependant l'appel lancé à cet effet durant mon stage n'a pas reçu de réponse, probablement du fait de la date avancée à laquelle il a été émis.

B/ Le procès en illégitimité du corps dans l'éducation à l'image

J'ai évoqué dans la première partie du mémoire l'importance de l'empreinte dualiste dans la psychologie populaire. Il semble qu'en matière de chiasme corps-esprit la distribution des enseignants selon leur matière soit un indice révélateur, qu'une expérience dans le cadre du stage et le récit d'un enseignant en E.P.S en collège viennent corroborer.

L'enseignant en question, dans un collège du sud de l'Essonne, est professeur d'E.P.S. Il coordonne le dispositif au niveau de son collège depuis maintenant 15 ans. Il fait cependant part des occasions où sa légitimité est remise en cause du fait de la matière enseignée. Il faut savoir que cet enseignant a suivi plusieurs années de formation dramatique et a passé son habilitation à enseigner le théâtre, ce qui le rend certainement légitime face aux critiques, dont l'existence est révélatrice du regard des matières du récit sur celles du geste. L'autre fait provient d'une expérience où il m'a été donné d'assister à l'intervention d'une chorégraphe dans le cadre du programme « Collège au Cinéma » dans un établissement de la Seine-Saint-Denis. L'intervention avait été demandée par l'enseignant responsable (Lettres) et empiétait sur les heures dévolues à l'enseignant en E.P.S qui justement était en train de faire un cycle sur la danse avec les élèves. L'enseignant en question assistait à l'intervention, mais il s'est avéré que cela s'était fait fortuitement. Celui-ci avait été libéré par le principal, mais lui au contraire a tenu à être là. Cela faisait parfaitement sens et du fait du cycle pédagogique mené,

il aurait pu s'inscrire pleinement dans le dispositif. Le fait révèle l'ampleur du chiasme entre l'image comme fait mental et l'image comme fait corporel. Il incite à travailler sur l'ouverture des enseignants en charge du programme à la totalité du fait audiovisuel et des voies de son appropriation par le public.



C/ L'initiative de l'éducation à l'image tributaire d'efforts locaux

Sur le terrain, dans les collèges, nous venons de voir que la communication entre enseignants n'allait pas de soi notamment lorsqu'il s'agit de mettre sur un pied d'égalité matières du geste et matière du récit. Mentionnons aussi la question de la difficulté structurelle qui peut exister du fait de l'agenda des matières. Là où il est possible pour un enseignant de lettres ou d'histoire d'intégrer le dispositif à ses séances, les enseignements du geste eux ne disposent que d'une heure par semaine ce qui rend l'inscription plus périlleuse quand il s'agit de ne pas oblitérer le programme pédagogique de l'année.

Selon ce point de vue il serait vain d'inciter les enseignants des matières du geste à s'engager dans la coordination du dispositif, sinon au travers d'un engagement personnel dans cette

question. Une solution pragmatique consisterait à inciter les enseignants à constituer des binômes geste/récit, ou à solliciter systématiquement une intervention permettant une réelle agentivité vécue comme telle par les apprenants. Ce point précis mérite par ailleurs une formation des enseignants afin qu'ils puissent mesurer le bien fondé de l'action au regard des ambivalences de l'image audiovisuelle et d'en conduire la prise de conscience chez les élèves.

D/ Le corps par défaut dans le dispositif éducatif

Un second niveau de lecture des données analysées est possible si l'on met en relation le rôle du corps dans les programmes des différents cycles et les pratiques pédagogiques qui lui donnent forme. À mesure que l'élève est en mesure de verbaliser et de maîtriser son comportement, son corps et son geste sont de moins en moins sollicités. Il apparaît alors un abandon de l'expression par le corps pour se concentrer sur les pratiques de l'esprit des domaines du socle commun et particulièrement le premier qui concerne la communication. Selon les différents cycles, le corps et le geste semblent alors n'être que des pis-aller mis à l'écart dès que la verbalisation des élèves le permet. Ce traitement installe aussi chez les élèves l'idée qu'il existe bel et bien un rapport hiérarchique entre corps et esprit face à la mise en valeur de ce dernier.

La réunion à laquelle j'ai pu assister le 12 juin à l'I.M.E de Bobigny entre Xavier Grizon et l'équipe éducative travaillant avec les 14 – 20 ans a conforté ce diagnostic. L'I.M.E accueille en effet des enfants ayant un handicap les empêchant de suivre un curriculum en milieu scolaire traditionnel. Les enseignements s'appuient notoirement sur l'engagement corporel de l'enfant et les matières du geste tiennent une place considérable dans l'agenda de la semaine. L'utilisation de pédagogies alternatives telles que celle issue de la méthode Freinet fait aussi partie des principes didactiques de ces enseignants²⁷¹.

Le corps et le geste sont donc mis en avant lorsque le langage fait défaut ou que les conditions de scolarisation sont rendues telles que les méthodes traditionnelles n'ont pas prise ou ne sont inadaptées aux publics visés. Ce traitement de la corporalité par l'institution éducative dresse donc le portrait d'un corps par défaut, que l'on ne convoque que si l'adresse à

²⁷¹Les I.M.E sont issus d'un projet porté par les parents d'enfants touchés par une pathologie lourde. Ces structures sont fondés autour d'une base associative et l'Éducation Nationale détache des enseignants afin d'assurer la partie pédagogique des prérogatives de l'établissement.

l'esprit ou de l'esprit ne peut se dérouler dans des conditions satisfaisantes selon le protocole institutionnel.

Si le traitement institutionnel du corps est une chose, les relais au niveau individuels et l'écho que peut recevoir cette question auprès des enseignants à titre individuel en sont une autre. Autres signes des temps, l'un des derniers dossier de l'I.F.É (déjà cité dans la troisième partie) portait sur la question du corps à l'école. Il concluait de la manière suivante : « Peut-être l'école française, investissant l'enfant dans tout son être, de la posture à l'intellect, pourrait-elle incorporer le corps, au sens figuré comme littéral, afin d'aider les élèves à s'épanouir dans toutes leurs dimensions »²⁷². De même le livre de l'enseignante Celine Alvarez²⁷³ tend par l'utilisation des pédagogies alternatives à montrer l'importance de la motricité, de la sensorialité et du jeu dans l'apprentissage des élèves de cycle 1. Le cycle sujet de l'expérience fait que les importantes questions soulevées dans l'ouvrage restent cantonnées à un niveau où la corporéité ne fait pas encore figure d'intrus dans les processus pédagogiques.

Dans cette lignée, l'intervention que j'ai pu mener lors de la séance de bilan de « collègue au cinéma » le 6 juin dernier, m'a permis de présenter l'idée défendue dans cette recherche (texte en annexe du mémoire). La présentation a reçu un accueil attentif de la part de la soixantaine d'enseignants présents. Par la suite, l'intérêt marqué de deux d'entre eux nous ont permis d'aborder plus en détail le travail d'analyse pouvant être mené selon un tel paradigme. Le texte servant de canevas pour cette intervention à préalablement été soumis à Valérie Merceron (C.P.D chargée de l'EAC) à la DSDEN de Seine-Saint-Denis et Isabelle Bourdon (Conseiller à la DAAC en charge du cinéma et de l'audiovisuel) qui ont donné leur assentiment à cette communication.

Il y existe donc une ouverture et une parole qui laissent augurer d'un possible changement de mentalité au niveau individuel au sein d'une institution qui de réformes en réformes avance sur cette question de la corporéité puis la tait²⁷⁴. Cela intronise de fait une situation où le geste et le corps demeurent des passagers clandestins soumis aux bonnes volontés, réelles, des acteurs sur le terrain. L'idée trouve aussi écho au gré de l'intérêt des interlocuteurs de

272Gaussel, « Que fait le corps à l'école », doc. cit., p. 24.

273Alvarez, Céline et Meyer, Catherine, *Les lois naturelles de l'enfant*, Paris : Les Arènes, 2016, 454 p.

274Les directives accompagnant la scolarité obligatoire dès la maternelle, s'accompagnent d'une extension de l'apprentissage canonique du lire-écrire-compter dès le premier cycle, et laisse augurer d'un recul des acquisitions motrices dans les programmes.

l'institution dans laquelle ils évoluent, mais reste cantonnée aux questions culturelles et artistiques. Comme le souligne le dossier dont je faisais mention plus haut, le corps à l'école est surtout l'objet d'un apprentissage de sa maîtrise au sens de son ordination dans un système hiérarchique. La question d'une relation *bottom-top* voire d'une horizontalité de cette relation semble subir en ce sens une relégation aux domaines de l'art et la culture. Il y a de fait un chiasme qui semble ne pas pouvoir être comblé et qui pourtant en ouvrant cette question géographiquement montre qu'il résulte d'un fond historico-culturel qui nous est propre. Mais, même si cela semble contre-intuitif, cette *épistémè* atteint aujourd'hui ses limites face à des élèves nés avec la révolution numérique.

Aussi, la question du discours et du public auquel il s'adresse est-elle particulièrement importante dans le domaine de l'éducation à l'image. Nous avons déjà vu que les structures coordinatrices doivent réussir à trouver un positionnement parfois « schizophrène », jonglant avec les attentes de l'éducation au cinéma, de l'éducation à l'image, de leur prise en charge par une typologie d'enseignants assez homogène. Lorsqu'il s'agit d'une association telle que Cinémas93 qui privilégie cette question du rapport entre corps, image et apprentissage, cette primauté des matières du récit en tant qu'interlocuteurs du dispositif est clairement une situation avec laquelle il faut composer.

Par ailleurs, le propre fonctionnement de ces associations coordinatrices est conditionné par les structures élues qui possèdent leur propre agenda et objectifs en termes de politique culturelle. Au discours pédagogique, déjà porteur d'un sens politique, doit alors venir se greffer un autre facteur consistant à garantir la continuité de l'action, bon gré, mal gré, au travers des différentes mandatures des interlocuteurs des institutions soumis au vote des citoyens.

Cette vision morcelée, et la nécessité de fédérer les bonnes volontés sans distinction d'objectif est sans aucun doute l'un des enseignements majeurs que ce stage m'aura apporté. Si l'idée d'une habilitation du corps en éducation à l'image semble rencontrer un accueil positif, c'est en appliquant à sa diffusion une vision affirmée mais aussi bienveillante et inclusive auprès des acteurs qu'elle peut se matérialiser et prospérer.

L'expérience au sein de Cinémas93 m'aura permis donc un ensemble de rencontres qui me permettent de me positionner et m'aura offert l'opportunité de jauger la réception des propositions défendues au long de cette recherche, et par la suite d'en imaginer une mise en

œuvre. Apparaît en premier lieu le travail de formalisation à réaliser concernant l'aide au positionnement des enseignants dans leurs pratiques. La partie qui suit pose donc la question de la diffusion d'un appareil théorique pouvant rencontrer l'intérêt de la communauté éducative, de sa transformation en un dispositif pédagogique cohérent et son pilotage informé par l'enseignant et les acteurs intervenant dans le *curriculum*.

II/ Promouvoir l'agentivité des pratiques : formation des enseignants et conception d'un outil de positionnement à leur endroit

Nous avons pu l'observer, la tendance des enseignants à se tourner vers leur terrain d'élection, le récit, montre la difficulté que la prise en compte du corps dans la perception de l'image représente un défi. L'intérêt qu'ils ont pu présenter lors de l'intervention que j'ai proposé durant le bilan et les questions qu'amènent les sciences cognitives témoigne de la maturité du concept et des possibilités de sa diffusion. Mais comme tout enseignement, il importe de faire naître la prise de conscience de l'ignorance.

Il me semble à ce niveau important d'insister sur trois points :

- L'utilité que peut avoir l'approche corporelle dans l'analyse d'image
- Le positionnement de leur démarche.
- L'importance de se saisir d'un ensemble de disciplines permettant de convoquer une réflexion sur le geste et son expression.

1/ Susciter un nouveau regard sur le rapport corps-esprit

La première partie du mémoire s'intéresse à la perception du rapport corps-esprit dans ce que Jerome Bruner nomme la psychologie populaire. L'idée que l'un domine l'autre est fortement installée tant par l'expérience opposant matériel et immatériel que par notre héritage culturel.

Il s'agit donc en premier lieu de faire passer l'idée que pour une partie conséquente de ce que l'on perçoit d'un film l'introspection phénoménologique est une voie accessible et fructueuse, et que le corps loin d'être un auxiliaire à la compréhension en est un élément fondateur. Cela implique donc de réussir à faire percevoir l'agentivité de la relation entre esprit et corps.

Dans le contexte d'une intervention, cela peut être mis en œuvre en montrant via l'analyse de films que cette posture propose une lecture originale et accessible au niveau des apprenants

dont les enseignants ont la charge. Un autre point sur lequel insister est le caractère profondément inclusif, de mettre en valeur l'expression des sensations et émotions de ce qu'elle produisent physiologiquement plutôt que les sentiments qui en sont issus.

Une fois ce point éclairci, il est entendu que les enseignants puissent se trouver désarçonnés face à une voie d'analyse qui ne leur est pas familière et au delà qui requière une expertise didactique dépassant probablement leur domaine de compétences

2/ Agentivité fonctionnelle corps-esprit et agentivité des démarches en éducation à l'image

Plutôt que de faire peser sur les enseignants la lourde charge de s'investir dans des domaines éloignés de leurs compétences, la promotion de l'agentivité peut être un moyen de faciliter des passerelles interdisciplinaires afin d'optimiser leur action. Cela implique en l'état une véritable révolution pour faire communiquer des matières qui de prime abord se parlent peu. En cela réhabiliter le corps semble être le premier objectif en termes de formation des enseignants. Pour cela les actions d'éducation à l'image peuvent être un véritable vecteur d'ouverture pour les enseignants à partir du moment où l'assise théorique du discours s'appuie sur une approche étayée par les sciences expérimentales. L'acceptation d'une agentivité entre corps et esprit est un préalable indispensable à la mise en place des actions proposées ici.

D'un point de vue global, on pourrait espérer que ce paradigme incarné en expansion dans les sciences humaines finisse par pénétrer la sphère pédagogique. Il commence à trouver un écho en regard de l'ouverture récente d'un master en ESPE (Torcy) centré sur la question du corps dans l'enseignement²⁷⁵.

La troisième partie du mémoire détaille les facettes qui rentrent dans une pratique d'éducation à l'image qui s'inscrit dans une l'approche incarnée. Pour rappel, une telle action implique trois volets : une pratique d'analyse axée sur les moyens que se donne le cinéma pour convoquer notre expérience corporelle. La mise en place d'une pratique somatique serait destinée à développer la sensibilité des apprenants à cette corporéité convoquée par l'analyse. Enfin pour transformer en objet cette intentionnalité véhiculée par le corps en audiovisuel, il conviendra de mettre en pratique au moyen de projets simples employant la photographie ou la vidéo les aspects mis en exergue par l'analyse.

275 Contacté aux fins de cette étude le responsable du Master n'a pas encore donné suite au renseignements sollicités pour détailler la philosophie pédagogique de cet enseignement.

Les trois pratiques s'entendent d'une manière agentive, c'est à dire que chacune d'entre elle amène un aspect spécifique et nécessaire à cette sensibilisation à l'approche du film incarnée. Chacune d'entre elle vise à faire apparaître aux apprenants les intentions qui peuvent se présenter en dehors du récit ou de l'analyse sémiologique, à réduire la transparence de l'image audiovisuelle. Le cursus proposé reste cependant à penser précisément en fonction du public visé et de l'environnement humain et structurel de l'action.

3/ Permettre à l'enseignant de se positionner dans sa démarche : un nécessaire état des lieux

Les constats que cette étude a permis et ceux pris en compte lors d'entretiens avec les acteurs des actions auxquelles j'ai assisté montrent la possibilité de faire émerger cette question. Il est donc nécessaire d'imaginer un protocole où il va s'agir de faire prendre la mesure de l'intérêt de l'agentivité des pratiques utiles pour mener une éducation à l'image intégrative et inclusive.

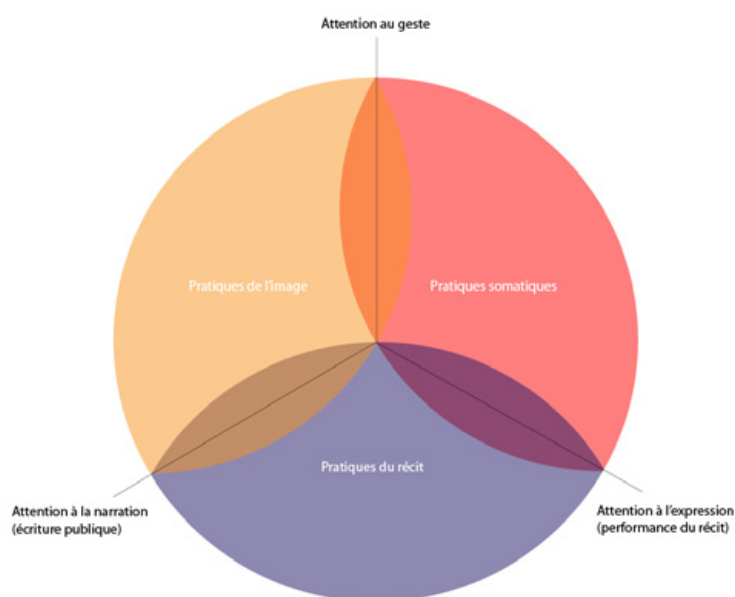


Schéma d'agentivité des pratiques

Afin de permettre cela il faut pouvoir permettre à l'enseignant de se situer dans sa pratique, sans jeter l'opprobre sur la façon dont il s'empare du dispositif, mais de lui suggérer l'étendue de l'ouverture qu'un tel dispositif peut susciter. Pour concrétiser cette proposition, un schéma d'orientation pourrait lui permettre de se représenter synthétiquement le point de vue développé dans cette recherche : une visée commune conjuguant pratique du geste, pratique

de l'image photographique ou cinématographique, accompagnée d'une réflexion analytique sur l'image axée autour de l'intention et de l'effet induit par lequel elle se manifeste.

Le visuel utilisé représenterait donc chacune de ces pratiques en signifiant leur porosité par un recouvrement.

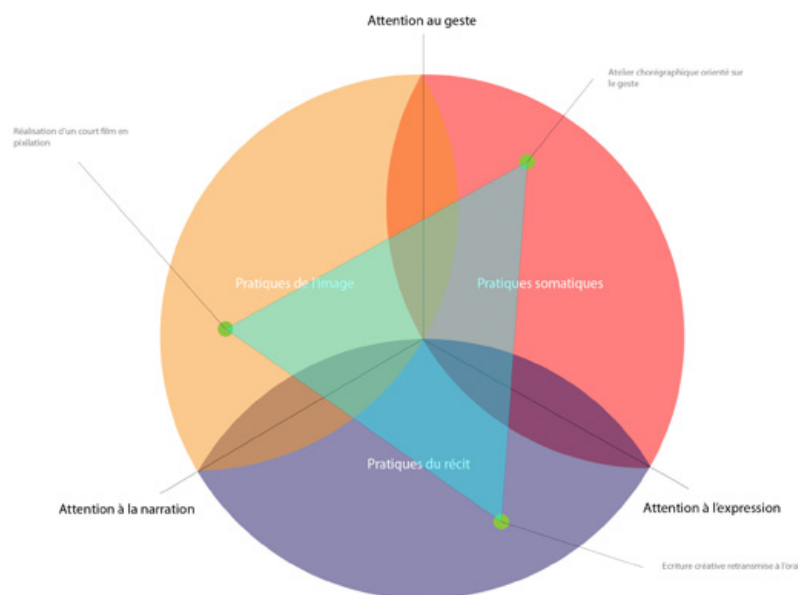
Pour l'enseignant, un tel schéma, accompagné de l'information nécessaire lui permettrait d'amorcer une réflexion sur un principe résolument agentif en suggérant la menée d'une action pédagogique dans chacun de ces domaines. Cela pouvant se faire au gré des capacités personnelles de l'enseignant, ou par un travail transdisciplinaire au sein de l'établissement soit par la venue d'un intervenant extérieur.

Positionnement de l'action de l'enseignant dans le dispositif

Selon l'orientation prise dans son approche du dispositif l'enseignant pourra s'inscrire dans son domaine tout en voyant que des jonctions sont possibles. Celle entre récit et somatique pourrait s'incarner dans le théâtre, celui entre récit et image prendre corps avec un atelier film, un film centré sur le geste imageant serait lui au croisement entre image et somatique et y rencontrerait la danse dans sa prise en compte gestuelle.

Incitation à inscrire une « surface » d'action

L'objet de ce graphique est d'inciter à inscrire dans le dispositif au moins une action de chaque domaine afin de générer un polygone qu'on cherchera à rendre le plus large possible.



Inscription d'une action dans le schéma des pratiques

Valeur radiale et valeur heuristique

L'inscription d'une action dans ce graphique se fait selon un axe circulaire correspondant aux domaines. L'action d'un intervenant ou enseignant selon son programme peut faire figurer plusieurs aspects en additionnant les domaines d'interventions pour un même projet.

Je propose de rattacher l'axe radial à la valeur heuristique de l'action menée, en somme d'y consigner la potentialité de découvertes réalisables par l'apprenant. La problématique alors posée est la question de l'évaluation de cette valeur. La question est d'ordre éthique : qui décide alors de cette valeur et selon quels critères ? Il me semble important dans cette vue de proposer à l'enseignant une auto-évaluation guidée. Afin de l'aider à profiler son action, un référentiel pourrait guider cette évaluation heuristique, ou proposer des exemples pointant sur l'aspect en question. Globalement l'incitation serait de porter les travaux effectués avec les apprenants sur les pratiques mettant en valeur la créativité (voire la création libre) et le travail collaboratif.

Le but de cet outil est avant tout d'aider l'enseignant à s'orienter et optimiser son action en éducation à l'image. Partant de ce principe, la question se pose alors du canal de sa diffusion. En vertu de la méfiance qu'elle pourrait susciter, sa nature évaluative ne semble pas se prêter à une diffusion institutionnelle. Il apparaît que cette proposition pourrait trouver davantage à être portée par les pôles régionaux d'éducation à l'image et les associations d'île de France.

L'accompagnement nécessaire de l'enseignant dans son positionnement.

Enfin, il y a lieu, pour que l'enseignant puisse s'emparer de l'outil, de lui transmettre non seulement ce que recouvre chaque domaine du graphique mais aussi les interrelations qui les lient. Cela permettra aussi au coordinateur de proposer aux apprenants des interventions complémentaires à l'action que leurs compétences leur permettent de mener.

Encourager et faciliter les démarches collaboratives

Le schéma de profilage de l'action se distingue par une franche incitation à l'interdisciplinarité. Dans cette visée, les technologies actuelles pourraient permettre une mise en relation et une coordination des acteurs sans que celle-ci deviennent une charge administrative de plus dans ce cadre.

Ainsi, l'outil pourrait être dématérialisé et porté sur une plateforme numérique qui permette aux enseignants contributeurs, intervenants et salles d'agir sur le profilage global. Celui-ci en

véritable carnet de bord numérique offrirait un suivi de l'action optimisé et réemployable. Ainsi, une fois anonymisé ces carnet de bords pourraient être versés dans une base de connaissance à l'usage par exemple de ceux qui aborderait le dispositif pour la première fois.

III/ Perspectives et pistes ouvertes par l'expérience et les analyses effectuées au sein de l'association

1/ L'évolution des questionnaires en vue d'obtenir des données plus qualitatives

L'étude statistique détaillée en première partie du rapport à été réalisée en vue de considérer en quelle mesure les questionnaires à destination des enseignants participants pouvaient trouver des applications supplémentaires. D'une part il se posait la question de leur donner une forme qui permette de créer des possibilités de retours d'expérience envers les enseignants et d'autre part, pour l'association, de réaliser plus aisément une veille pédagogique des pratiques innovantes.

Nous l'avons vu, les retours des enseignants étaient relativement homogène en terme de catégories de travaux réalisés en avant et après séance. Incidemment cela permet donc de transformer un certain nombre de questions en liste de choix et de focaliser les retours qualitatifs sur le vécu des pratiques déployées.

Le questionnaire type (en annexe) montre alors un découpage très différent de l'ancien puisqu'il tient compte d'une part des impératifs taxonomiques de l'éventuelle constitution d'une base de connaissances. Il a été également structuré en empruntant une catégorisation qui rejoint les trois volets décrits plus haut.

Enfin, le formulaire à été porté sur le site « webquest »²⁷⁶, déjà utilisé par l'association. À terme il pourrait être hébergé par une plate-forme dédié qui pourrait constituer la première étape de la constitution de la base de connaissance évoquée plus haut.

2/ L'extension des carnets de bord au programmes des cycles 2 et 3

La mission à Cinémas93 consistait aussi à envisager une évolution des questionnaires liés aux dispositifs des cycles 2 et 3. Cela, du fait de la durée restreinte du stage, n'aura pas pu être mené au même point que le travail effectué pour “Collège au cinéma”.

276 Site spécialisé dans la création de formulaires et de sondages : <https://webquest.fr/>

Les entrées de l'analyse des retours ont cependant été déterminées par la prise en compte de leur validité sur plusieurs cycles. Il apparaît à l'issue du travail d'analyse que les perspectives posées par l'agentivité des pratiques propose un cadre de réflexion efficient concernant les dispositifs pour le cycle 3. En incluant la question du corps, cela permet l'inscription des démarches psychomotrices plus présentes lors des premiers stades de la verbalisation au cycle 2.

Le questionnaire ainsi renouvelé pour « Collège au cinéma » pourrait être déployé, avec quelques adaptations pour les autres dispositifs scolaires notamment pour « École et cinéma ». C'est en particulier la typologie des séquences menées autour des films qui devra être redéfinie en fonction du cycle concerné. Cela apparaît en particulier sur les travaux effectués autour de la critique au collège qui ne trouvent pas de pendant, à juste titre, dans les cycles inférieurs. Afin de dresser les catégories de séquences pédagogiques au plus proche de chaque cycle, il est nécessaire d'inclure au questionnaire la possibilité d'ajout de pratiques non répertoriées afin de constituer une base. La liste ainsi constituée aurait d'une part vocation à être traduite sous forme de choix multiples pour gagner en ergonomie. Elle aurait en deuxième lieu la vertu de proposer informellement aux enseignants un tableau synoptique des pratiques possibles autour du film.

3/ Extension des proposition didactiques à la pratique ludique

« Mes yeux parlent à mes oreilles », est un jeu créé par Sarah Génot en collaboration avec Bruno Blanche²⁷⁷ constitué par un ensemble de photogrammes, et de séquences audiovisuelle liées aux œuvres représentées. Il se destine aux élèves des cycles 2 et 3 et est mis à disposition des enseignants sous forme numérique imprimable. Il se joue en équipe, en plusieurs phases. Dans la première, l'un décrit une image pendant que les autres élèves doit retrouver parmi les photogramme l'image en question. La seconde phase propose la même chose excepté que la description doit être mimée. La troisième phase du jeu consiste à retrouver un programme d'après l'écoute d'une partie de la bande son d'un film.

L'idée d'associer son et image a suscité l'envie de travailler sur une pratique ludique autour de ce rapport. Le scénario du jeu privilégierait une situation créative dont les fins seraient de sensibiliser les joueurs à la multimodalité sensorielle en œuvre dans les productions audiovisuelles. En ce que cette proposition poursuit les investigations de cette recherche, il

²⁷⁷Conseiller Pédagogique Départemental de la Seine Saint-Denis.

m'a semblé pertinent de l'inscrire dans ce rapport d'expérience bien que l'exposé qui suit n'en propose qu'une ébauche.

Le projet se base sur le principe de composition d'une image en fonction d'une ambiance sonore à l'aide des éléments graphiques proposés par le jeu. Le principe formel s'inspire du jeu « *più e meno* » de Giovanni Belgrano et Bruno Munari. Ce jeu d'imagination se compose de plusieurs dizaines de cartes transparentes comportant un dessin ou un fond, et de quelques autres en calque ou cartons comportant une défoncée. Leur superposition permet de composer une image sur plusieurs plans.

La forme des représentations graphiques est essentielle en ce qu'elle va déterminer la cible du jeu qui idéalement viserait les cycles 2, 3 et 4. Afin de concorder avec une aussi vaste cible, le graphisme pourrait s'inspirer de l'univers des séquences animées en *cut-out* de Terry Gilliam intervenant dans les épisodes du *Monty Python Flying Circus*²⁷⁸.

Le jeu proposé n'en est encore qu'à la phase exploratoire et ne tient pas compte des contraintes économiques de fabrication et de diffusion. Il me semble important dans cette phase de déployer l'ensemble des situations dans lequel il pourrait s'inscrire afin d'en optimiser la durée de vie.

Il comprend également des éléments qui n'auront peut-être pas vocation à être présents en production. En adoptant ce principe cela me permet d'envisager le dispositif nécessaire pour un maximum de situations de jeu. Si l'on prend le cas de l'inclusion d'un dispositif de prise de vue (bien qu'il soit possible de le créer à partir d'un support et d'un *smartphone*), cela aboutit à se figurer la question de la simplicité d'emploi, et donc de l'incitation à utiliser effectivement l'outil, y compris en dehors de la proposition initiale. Le choix du matériel de prise de vue doit être corrélé au jeu qui se déploie sur un plan horizontal. De fait il faut alors que la caméra puisse être posée en surplomb, incitant alors de porter le choix sur les caméras montées sur bras articulé. Mais matériel est d'ordinaire prévu pour reproduire une aire correspondant à une surface A4, ce qui influe en retour sur le format à adopter pour les éléments imprimés. Se pose ensuite le choix des logiciels de capture adaptés à un usage scolaire. La piste privilégiée serait d'utiliser un logiciel open-source tel que *Koolcapture*²⁷⁹

278 Série humoristique de 45 épisodes diffusée sur la chaîne bbc1 entre 1969 et 1974. Elle fut créée par le collectif d'humoriste *Monty Python* composé de Graham Chapman, John Cleese, Terry Gilliam, Eric Idle, Terry Jones et Michael Palin.

279 <http://www.koolcapture.com/>

développé par l'association d'éducation à l'image toulousaine *La ménagerie*²⁸⁰. Le logiciel en question a été développé spécifiquement pour les ateliers en milieu scolaire en privilégiant l'ergonomie.

Composition des éléments du jeu :

- Cartes personnages (Représentés selon une action ou situation : courir, marcher, statique debout, assis...)
- Cartes décors (éléments intérieurs / extérieurs basiques : véhicules, végétation)
- Panneaux de fond illustrés, ou pouvant recevoir des éléments de paysages amovibles* 50*70cm environ.
- Des éléments de paysage pouvant être juxtaposés et superposés permettant plusieurs possibilités
- Gélatine (Bleue) et calques pour simuler nuit et perspective atmosphérique.
- Support numérique contenant une large banque de son (*Field recording* et morceaux de musiques teintés émotionnellement, libre de droits).
- Support numérique contenant : documents imprimables, vidéos de démonstration du jeu, incitation à la création d'autres éléments et les procédures et matériels à employer à cette fin.
- Des supports vierges et des gabarits pour que la taille des éléments reste harmonisée.
- Un bras articulé permettant d'installer une petite caméra (ou système complet couplable avec le matériel informatique de la classe).

Mis à part les cartes, panneaux de fond et supports translucides l'ensemble sera sérigraphié sur support transparent sur les deux faces afin de permettre un placement *recto-verso*.

Principes de jeu

Le jeu peut donner lieu à trois possibilités de jeu. La première, consiste à recréer une scène composée d'éléments faisant écho à l'ambiance proposée par un enregistrement sonore choisi par un « maître de jeu ». Le son, en fonction de l'âge des joueurs, pourra être soit une pièce musicale soit un enregistrement de terrain (*field recording*) dont certains détails fourniront des indices sur l'image à créer. La règle pourrait aussi être inversée en faisant chercher aux joueurs le son correspondant à une scène composée préalablement.

280 <http://www.lamenagerie.com/>

La seconde, à l'instar de « piu et meno » consiste à composer librement une image et de lui adjoindre subsidiairement une ambiance sonore. Le degré de liberté peut éventuellement varier en fonction de consignes à respecter pour l'image en question.

Par sa conception utilisant des transparents, le jeu offre, enfin, la possibilité de créer des animations en stop motion qui pourront ensuite être sonorisées grâce à la banque de son ou avec des bruitages réalisés par les moyens propres des joueurs.

4/ Intervention lors de la session de formation des enseignants pour le dispositif 2019/2020 de « Collège au cinéma »

La confiance qui s'est établie avec mon tuteur et les autres employés de l'association m'aura donné la chance d'intervenir une première fois lors du bilan de l'édition 2018/19 de "Collège au Cinéma". J'ai pu ainsi effectuer un galop d'essai sur la façon dont je peux déployer ma recherche et les perspectives qu'elle propose en l'adaptant à une contrainte de temps et un public non-spécialiste. Cette première tentative avec ses hésitations et ses réussites m'a offert une expérience que je vais pouvoir réemployer. En effet, il m'a été proposé de poursuivre mon action en participant en tant que formateur lors de la session de formation 2019-2020 du dispositif « Collège au Cinéma ».

Il va s'agir de prendre en charge environ 150 enseignants participant au dispositif en l'espace de 3 heures, cela en tenant compte des contraintes liées à la salle de cinéma où aura lieu la formation. Devant un public aussi nombreux sera-t-il possible de le séparer en demi-groupe et découper la formation en deux sessions d'environ 1h20.

L'idée générale de l'intervention est de communiquer les enjeux défendus dans cette recherche et de la lier à une pratique en offrant des pistes d'applications pouvant être employées en classe. La contrainte implique de proposer une démonstration d'atelier centré sur l'action filmique en garantissant la plus grande fluidité possible concernant les opérations techniques. Ainsi je proposerai de mettre en image une situation simple comme monter un escalier par exemple et/ou d'utiliser le travail d'Augusto Boal sur les jeux d'images afin de proposer (au moins pour une partie du public) une forme participative. Enfin j'ai proposé l'idée de travailler en collaboration avec la danseuse et chorégraphe Ame Elle afin que l'aspect somatique de la démonstration soit le plus mis en valeur possible.

Conclusions du rapport d'expérience

L'entente et l'accueil dont j'ai pu bénéficier à Cinémas93 ont été de fantastiques moteurs pour faire avancer mon projet et me permettre de confronter ma réflexion à l'épreuve des conditions réelles d'exercice.

L'étude menée sur les retours des enseignants m'aura éclairé sur les points de blocage éventuels au sein des équipes pédagogiques. Le dualisme corps-esprit est toujours un *logos* fortement inscrit le système éducatif. En cela, il convient de faire un « pas de côté » en convoquant les neurosciences s'accordant à une approche « embodied ». Cette mise à distance, permettra d'éviter les procès en « ésotérisme » qu'engendrerait, sans cela, la mise en œuvre d'une éducation à l'image prenant en compte la question du corps.

Il en résulte en termes de perspectives qu'une formation des enseignants et une capacité d'auto-positionnement sont nécessaires afin d'ouvrir la question de l'image au geste imageant.

La période de stage m'a également permis, en regard de cette recherche, d'appréhender plus finement la question de l'éducation à l'image dans le cadre institutionnel. L'expérience m'aura apporté une précieuse connaissance des éléments invariables du dispositif et de son cahier des charges. Les rendez-vous auxquels j'ai pu assister ont ébauché son fonctionnement logistique dans la pratique, depuis le cadre institutionnel aux différents niveaux relationnels déployés selon l'interlocuteur.

En définitive, il m'est apparu clairement que le cadre français de l'éducation à l'image est une entité siamoise dont les cerveaux séparés visent des objectifs hétérogènes tout en étant dans l'injonction de partager le même corps. Chaque acteur, quelque soit son approche et ses objectifs, doit donc composer bon gré mal gré, avec d'autres dont le paradigme politique et esthétique peut s'inscrire aux antipodes du sien. Sans ce large compromis qui émousse autant le sens de l'action qu'il la rend possible, les relais essentiels qui rendent les dispositifs scolaires opérationnels manqueraient cruellement. Ainsi averti, les préconisations proposées dans ce rapport d'expérience tiennent compte de cela dans une visée intégrative.

Les fondations d'une éducation à l'image adossée sur le cinéma subissent pourtant les coups d'une consommation audiovisuelle qui a radicalement changée depuis la création des dispositifs. C'est en creux qu'apparaît ce trouble, au travers des réactions des acteurs et des apprenants face, par exemple, à la temporalité d'un film patrimonial ancien ou d'une tentative plus expérimentale. Prenons le parti qu'aborder cette question en questionnant non l'objet

mais la méthode permette de faire l'économie de voir l'un des maîtres d'œuvre se désengager. Il est probable que consciemment ou non, soit présente la crainte de bousculer de manière délétère l'équilibre et l'économie du dispositif. Tenir compte de cet état de fait n'implique pourtant pas d'abaisser l'ambition de proposer des formes de cinéma méconnue du jeune public auquel s'adressent les différentes actions. Mais ne pas le considérer est aussi prendre le risque à moyen terme d'en provoquer l'obsolescence. Ainsi renouveler l'approche en l'adossant à un paradigme *embodied*, permettrait de l'appliquer (comme nous l'avons vu dans la seconde partie) à un vaste ensemble de productions cinématographique avec un intérêt égal. Cela fournirait une perspective pour actualiser un dispositif pensé à une époque où l'expérience médiatique était radicalement différente, d'autant qu'il est peu probable que cette diversité d'écrans accessibles se tarisse chemin faisant.

Conclusions du mémoire : Action créative et *embodiment*, penser son corps de spectateur

Nous avons abordé un certain nombre d'aspects rendant compte des échanges entre un être et son environnement, ici médiatisé, et des effets produits par les processus d'accès au monde que sont les systèmes sensorimoteurs et la cognition.

Cette analyse a permis d'éclairer l'objet de ce mémoire, et d'établir le bilatéralisme de l'idée de traversée : au moyen de l'empathie et de la perception pour l'action, nous traversons l'image pour en recueillir les informations nécessaires à nos évolutions. Le concept d'empathie se révèle être une voie importante et contemporaine pour approcher la question de la construction du sens face au film. De la même manière, c'est en simulant l'action à venir que nous parvenons aux solutions les plus efficaces pour garantir nos évolutions de tout effet délétère. Au travers de ces processus, pour reprendre Merleau-Ponty « nous nous faisons monde », mais cette opération implique également que « nous le faisons chair ». C'est à travers cela que nous pouvons affirmer que dans le même temps l'image nous traverse, en l'incorporant pour mieux simuler l'environnement dans lequel nous sommes immergés.

En simulant l'expression ou l'action d'autrui nous avons accès à ses intentions. En simulant nos propres actions dans l'environnement et de celles d'autrui nous donnons à notre volition la matière de son accomplissement. Pour parvenir à cela nous impliquons notre appareil sensorimoteur, ce à quoi la mécanique du film nous engage au travers des moyens qui lui sont propres. C'est partant de cela qu'il est possible d'affirmer que l'observation d'une image implique effectivement notre corps. Par ailleurs, si l'on se réfère à la théorie de William James et Karl Lange, c'est une modification physiologique qui, parvenant à la conscience est le fondement des émotions. Ainsi en traversant l'image nous la laissons également nous traverser et cela énonce émotion et sens. Nous en sommes venu pour cet raison à considérer la relation entre l'image et son spectateur en termes d'échanges. En empruntant à Damasio la notion d'homéostasie il a été possible de concevoir phénoménologiquement cette relation processuelle par la jonction des membranes du corps du film et de celui du schéma corporel du spectateur.

Cette construction théorique appuyée par les sciences cognitives et les neurosciences en particulier s'est révélée être cohérente avec les théories phénoménologiques grâce au paradigme « embodied » adoptées aujourd'hui par les premières. Appliquée à l'analyse filmique, cette approche mixte nous aura permis de voir l'expression de l'intention du cinéaste

sous la forme d'objets et d'actes opératoires intentionnels dont la question de la simulation est le paradigme.

A l'issue de cette mise à l'épreuve par l'analyse nous en sommes venus à poser la question des perspectives ouvertes par une approche *embodied* en pédagogie des images. Si je vois une image dont les indices formels *affordent* les conditions d'une de mes expériences créatives, les éléments moteurs relevant de cette expérience se trouvent réactivés. Un lien qui s'établit comme l'empreinte lisible d'un geste autant que le signe formé par l'objet représenté sur l'image.

Cette idée établie nous a permis d'envisager la question didactique avec une vision avertie de l'intention du regard posé sur l'œuvre. La distanciation n'est pas un terme univoque. Si le théoricien, le critique et le praticien se distancient de ce qu'ils regardent vis-à-vis d'un spectateur, c'est que leur mode d'enquête permet d'énacter d'autres significations de l'image propres à leurs inclinations respectives.

Marcel Mauss dans sa célèbre conférence²⁸¹, relevant la démarche de certaines femmes qui s'apparentait à celle d'actrices vues au cinéma démontra que le corps est un objet éminemment culturel. Un objet-sujet dont les échanges avec l'environnement énonce la conduite. Par son dispositif, le film offre la possibilité de rendre tangible ce façonnage parce qu'il est déjà le fruit d'un corps, un corps perçu par une autre corps, perçu *à travers*. En se penchant sur ces différents corps, en nommant le notre et en étant attentifs à ses processus il est possible d'écouter ce film qui opère en nous.

L'énonciation produite entre un corps et un environnement doit alors être pris en compte en éducation à l'image. Et le volet pratique de l'action pédagogique permet d'expérimenter cette réflexion, de l'accompagner et l'éprouver par le geste, par l'expérience du mouvement.

Pensée et mouvement ont parties liées : la pensée est un mouvement résultant de notre mouvement dans le monde. La longue tradition philosophique de la marche qui s'étend de l'école péripatéticienne jusqu'aux penseurs contemporains est là pour en attester. L'idée d'un apprentissage et d'une philosophie accompagnés par le mouvement de la marche s'est frayée un chemin à travers les âges. Il y a dans cette synergie entre corps et pensée en mouvement la perspective d'une réconciliation, de l'abolition de ce chiasme encore tenace entre l'esprit et la matière. Mais pour que cette proposition puisse être entendue encore faut-il que la didactique qui en découle prenne suffisamment en compte les enjeux pragmatiques de sa formalisation.

²⁸¹Mauss, *Les techniques du corps*, op. cit.

C'est le fil d'Ariane auquel je me suis arrimé en poursuivant l'idée du corps comme clé de la relation à l'œuvre. L'ethnologue du spectacle, Jean Marc Leveratto en la liant à l'observation de formes participatives de médiation en pose très bien les enjeux :

« Cette façon de renouveler d'une manière spectaculaire la participation du spectateur – en appliquant à la perception théâtrale les théories des chercheurs en communication sur la réception comme activité cognitive – constitue ces expériences [de sensibilisation corporelle au théâtre] comme un équivalent artisanal des jeux vidéo qui, grâce à une technologie hyper-sophistiquée, nous permettent d'évoluer dans des mondes virtuels. Elles intéressent les spectateurs parce qu'elles impliquent totalement leur corps, et offre à chacun la possibilité de se faire son théâtre, ou son cinéma, de jouer avec la réalité, de jouir de son interprétation»²⁸²

L'idée renvoie à une expérience esthétique autant que politique. Comme le fait remarquer Leveratto, qu'il s'agisse d'esthétiser le corps propre, son geste, ou encore de l'envisager théoriquement dans sa sexualité, il s'agit là de l'utiliser en tant que médiateur culturel²⁸³. Dans cette visée : « [...] Dès lors que notre effort pour restaurer le corps dans ses droits fixes des limites au modelage culturel qu'il subit et favorise l'expression de notre singularité naturelle, il permet d'instaurer un ordre plus humain, un état de culture supérieure, qui se caractérise par un plus fort développement de notre personnalité et une sensibilité plus grande aux souffrances et aux plaisirs éprouvés par autrui. »²⁸⁴.

Cette étude impliquait de considérer le corps sous les multiples identités et fonctions, d'en clarifier les échanges avec le film. Cela s'est fait au prix de certains développements laissés en suspend. L'espace et le temps d'un mémoire de master m'ont incité à rendre compte de la cohérence plutôt que de la complexité des idées qui ont été présentées. Ce n'est donc pas sans frustrations que je clos cette recherche. Ce mémoire, avec ses manques et imperfections, est à envisager sous un aspect programmatique. Les suites et développements qu'il appelle apparaissent de nature à irriguer un domaine encore peu exploré et pourtant efficient dans

282Jean-Marc Leveratto, *La mesure de l'art, sociologie de la qualité artistique*, éd La Dispute, Paris, 2000.

p.361

283Idem p.350.

284Idem.

l'abord de l'image tant sur le plan analytique que celui de sa pédagogie. C'est donc le regard tourné vers l'après de ce cycle universitaire que j'en achève l'écriture.

Indexes

Index des notions

Adhésion 55
Affordances 35 - 38
Agentivité 23
Acte opératoire intentionnel 130
Aire médio-temporale (M.T. / V5) 33
Conation 32
Contraste temporel 78, 85, 102
Contrat filmique 55-56
Corps
 Corps du film 16
 Corps matériel - Corps phénoménologique 8-9
 Corps et politique 16-17, 208
Dispositions 39-40
Dualisme 25
Einfühlung 45-46
Embodiment / cognition incarnée 16, 27
Empathie 45
Énaction 29-30

Environnement
 hypothétique 56-57
 filmique 55
 Espace de travail neuronal global 150
 Événement d'image 15, 56
 Expertise 47, 149-150
 Gestalt (Nouvelle psychologie) 21
 Geste 20, 46-48, 64-65
 Homéostasie 31-32
 Idéomotrice (Théorie) 42
 Influence 9-11
 Intention 11, 31, 32, 39
 Jeux d'images 166
 Liminaire 82, 95
 Membrane 64-65
 Métaphore conceptuelle 41
 Méthode Reggio 159
 mind body problem 26
 Monisme 27
 Montage
 Montage en parallèle 91
 Montage en continuité 84
 Naturalisme
 Esthétique 85, 116
 Théorie 19, 35
 Neurones-miroirs 47
 Nociception 48
 Objet opératoire intentionnel 138
 Opération (Théorie de l') 5, 11-12
 Paradoxe temporel 89
 Rite de passage 95-98
 Pédagogies Nouvelles 158-159
 Perception
 Performance (de l'image) 92 ; 148
 Pratiques créatives 154
 Pratiques ludiques 152
 Pratiques somatiques 153-155, 166
 Préconscient 9, 150-152
 Présence/conscience 154
 Réception 9-11
 Résonance-dissonance 121
 schéma corporel 20-21
 Schémas d'image 40-41
 Sciences cognitives
 Cognitivisme 28
 Connexionisme 29
 Sentience 63
 Simplexe 35
 Simulation 20-21, 47-49
 somaesthétique 164
 Somatique
 Spectateur 8, 10-13, 144-147
 Temporalité 86-91
 Transparence perceptive du film 65, 111
 Ultra-choses 88

Valence 35
Vertige 66-69
Voies (de traitement du cerveau) dorsale et ventrale 32-34

Index des noms

Celine Alvarez 191
Bernard Andrieu 26, 156
Jennifer Barker 17, 22
Alain Berthoz 39, 42
Augusto Boal 165
Jerome (Seymour) Bruner 14,29
Paul Cézanne 24-25
Michel Chion 126
Gilbert Cohen-Séat 10
David Cronenberg 50,51
Émile Jacques Dalcroze 158
Antonio Damasio 27, 31, 39
Hubert Damisch 11
Stanislas Dehaene 62, 149, 150
Fernand Deligny 148, 157
René Descartes 24
Sergueï Eisenstein 10, 11
Thomas Elsaesser 18, 98
Ruggero Eugeni 18
Augustin Freinet 157-159
Vittorio Gallese 19, 115
James Gibson 35 - 39
Alfred Hitchcock 15, 31, 73
William James 13, 28
Mark Johnson 40-42
Laurent Jullier 17
Kurt Koffka 35
Georges Lakoff 41
Jean Marc Leveratto 207
Kurt Lewin 35
Loris Malaguzzi 157
Chris Marker 79
Marcel Mauss 14, 206
Maurice Merleau-Ponty 14-16, 20, 62, 63-65
Maria Montessori 156, 157
Hugo Münsterberg 10, 12-13
Roger Odin 11
Charles Pathé 10
Jackson Pollock 64
Giacomo Rizzolatti 34, 47, 149
Bertrand Russell 158
Paul Schilder 20
Steven Shaviro 16, 17, 63, 87
Richard Shusterman 151, 162, 163
Murray Smith 19
Vivian Sobchack 12, 16, 22, 30, 57, 63
Baruch Spinoza 27
Edouard Toulouse 10, 11

Henri Wallon 10, 88, 161
Francisco Varela 17, 28-30, 152
Christiane Voss 18
Wim Wenders 56, 98, 100
Norbert Wiener 28
Wilhelm Worringer 45-46
Richard M. Zaner 16
Célia Zernik 15, 17

Index des objets

expositions

Teamlab : Au-delà des limites 95-96

Livres

Le livre des sables 90
Ulysse 113

films

2001, l'Odyssée de l'espace 102, 106, 109
Abattoir 5 105
Alice au pays des merveilles 100
Bienvenue à Gattaca 174, 178, 179
Billy Elliott 174, 177, 179
Casino royale 84-85
Dark city 103
Death Wish 48-49
Doctor Strange 107
eXistenZ 50, 104
Furie 68, 91, 102
Inception 90
Interstellar 91, 105, 106
La jetée 12, 79, 90, 102, 105
Le magicien d'Oz 100, 122
La mort aux trousses 69, 71-78, 83, 86
La mouche 50
L'armée des douze singes 101
La science des rêves 56
Les ailes du désir 98, 100, 101, 122
Les petits cailloux 174, 182
Les temps modernes 44,76
L'homme sans passé 88
L'île aux fleurs 57-59
Mary Poppins 100
Matrix 90, 102, 103, 107, 108
Metropolis 83
Minority Report 98
Nimitz, retour vers l'enfer 89
Réplique 174, 182
Retour vers le Futur 100
Sanctus 50
Southland Tales 89,105

Stalker 62, 99, 111 sv
 Terminator 90
 THX 1138 102
 The Truman Show 102, 104
 Tron 107
 Vertigo 69,77,79,80,82, 83,88
 Voyage à Tokyo 56
 Yojimbo 174,178,180

Table des matières

Introduction

Partie 1 : Expérience filmique et corporéité **8**

Le corps comme indissociable du rapport corps/esprit - imprégnation de la culture par le dualisme – La partie qui suit pose les enjeux du corps au travers de l'idée de spectateur

I / La place du corps dans la notion de spectateur **9**

1/ Réceptions et influence, effets et opération : positionnement de la recherche **9**

Opération et réception : lien et fractures -distinction entre effets et influence de l'image-parti-pris opératif de la recherche.

2/ Théories cinématographiques et opération **12**

Les études sur l'opération saisies par la psychologie - Le tournant corporel

3/ Le cadre phénoménologique **20**

Le schéma corporel. - Le corps vécu comme assise épistémologique – Vision médiatique

et vision canonique – L'idée de corps du film. - Phénoménologie et sciences cognitives.

II/ Le corps de la recherche 23

Traitement du corps et de ses relations à l'environnement par les approches convoquées dans la recherche.

1/ Pour une épistémologie fondée sur un esprit et un corps réunifiés 24

Du dualisme réthorique au dualisme vécu - Où se croisent *embodiment* et monisme

2/ L'environnement dans l'équation de l'expérience 27

Expérience humaine et environnement dans la recherche – *Embodiment* et éraction.

III / les nouveaux paradigmes incarnés de l'expérience humaine : essai de constitution d'une phénoménologie du spectateur à la troisième personne 31

Les découvertes des sciences de la cognition et leur influence sur la manière dont on peut envisager le rapport film-spectateur.

1/ Corporéité et agentivité de la perception 31

A/ L'homéostasie

Le concept d'homéostasie comme formalisation des échange entre film et spectateur.

B/ Les voies ventrales et dorsales du cerveau, cognition, conation, agentivité

Différenciation des processus de traitement des percepts par le cerveau – Les voies de traitement comme « agences » de la perception.

2/ Perception pour l'action 35

A/ La théorie écologique de la perception visuelle et les *affordances* de Gibson.

Origine gestaltiste de la notion – Immédiateté de la perception des qualités de l'environnement - Définition opératoire de l'affordance – L'action comme fondement de l'affordance - Pour un cadre étendu de la notion *d'affordance*.

B/ Le cerveau des dispositions, et les schémas d'images

Le cerveau et les dispositions de Damasio – Liaison entre *dispositions* et *Schémas d'images* (Johnson) – La connaissance comme capacité de métaphorisation – cognition pour l'action et schémas d'images

C/ Prédire pour agir : la théorie idéomotrice

Toute action s'effectue en vue du but (James, Berthoz) – La théorie idéomotrice – Théorie idéomotrice traversée de l'image

3/ Empathie 45

A/ Historique et champ épistémologique de la notion d'empathie dans les sciences humaines.

Les niveaux de l'empathie – importance de de l'empathie dans l'expérience esthétique.

B/ L'empathie en neurosciences : la révolution simulateur	
Définition et fonction des neurones-miroirs – Neurones miroirset empathie physiologique - le charnel, l'haptique chez Cronenberg.	
IV/ L'image comme environnement : la perception filmique	51
1/ Immersion, attention et environnement de référence	51
Les conditions suffisantes et nécessaires de l'immersion – Les degrés de l'immersion	
2/ L'environnement hypothétique de l'image cinématographique	54
L'hypothèse narrative et l'hypothèse filmique. - Adhésion et décollement à l'hypothèse filmique.	
Conclusion de la première partie	60
Partie 2 : Images traversantes et traversées de l'image	61
I/ La liaison des corps au film	63
1/ Le corps du créateur, le corps de la création et celui du spectateur	63
Les membranes du film et du spectateur.	
II/ Le film et le rôle du corps dans l'émergence des émotions et des sentiments	66
1/ filmer le vertige : de la dromoscopie à l'objet qui chute	66
Le vertige, de la signification à la sensation – les différentes formes du vertige - Vertige et situations vertigineuses – Vertige et risque de chute – Vertiges de la mémoire - Malaise du personnage - Transparences, effets cinétiques et choc émotionnel. - Le mouvement de camera, les distorsions optiques. - L'accumulation de gênes visuelles.	
2/ Les vertiges du temps et de la mémoire : paradoxes conceptuels et chevauchements	86
Le traitement du temps dans la diégèse – Le traitement performatif du temps – Paradoxes temporels et paradoxes mémoriels	
3/ Vertiges et performances de l'image	92
Le vertige comme conduite et le vertige comme performance.	
III/ L'image traversée : Passages de miroirs, changement de mondes, rites de passage	93
1/ Les traversées temporelles du dispositif cinématographique et filmique : un réseau fractal.	94
Du rite de passage dans le récit aux rites de passage du spectateur. - La traversée et le franchissement comme thématique filmique. - La salle et la séance. - Le film. - Passage de mondes, traversées de l'écran et événements d'image	

2/ Les traversées dans <i>stalker</i>.	112
Les traversées de l'écran : le générique, la scène d'ouverture et le monologue final. - Les traversées du spectateur des personnages et les événement d'image. - L'animisme de la Zone et l'irruption de couleurs chaudes dans la matière filmique. - L'alternance monochromie – couleur. - Les motifs sonores : à la recherche d'une symbiose entre matière musicale et matière filmique - Le polymorphisme de l'eau dans la Zone. - L'eau-transparence comme jonction surface-fond. - L'eau-opacité comme affordance négative. - L'eau-matière comme milieu sensoriel d'une traversée rituelle. - Le schéma d'image du contenant comme clé filmique - Les conclusions d'une lecture <i>incarnée</i> de <i>Stalker</i> .	
Conclusion de la seconde partie	134
Partie 3 : Image traversantes, images traversées, des passeurs aux passages	140
Familiarisation avec le régime scopique et conscientisation des opération filmiques – Le constat et la proposition de Deligny. - Rendre <i>trans-lucide</i> la transparence filmique.	
I/ Quelle formation pour quel regard ?	141
Les différentes formes de traversées selon le regard porté à l'image -	
1/ La traversée de l'amateur et du cinéphile	143
Le film comme item de loisir	
2/ La traversée du critique	143
La question de la critique	
3/ La traversée du théoricien	145
La distanciation du film comme objet d'étude	
4/ La traversée du praticien et ses perspectives pédagogiques	146
La perception opérative du praticien et la question du regard critique	
II/ Le postulat du geste imageant comme clé opérative d'une éducation au regard	147
1/ Le contexte neurophysiologique de la conscience	148
La théorie de l'espace de travail global – Les voies de sensibilisation aux processus préconscients	
2/ Le contexte neurophysiologique de la question de l'expertise	150
Les neurones-miroirs imitation, simulation et apprentissage.	
3/ L'inscription du geste au centre de la proposition didactique	151
Attention et conscience du geste comme leviers de l'expertise	
	215

III/ Les corps du mémoire et les corps de la pédagogie	153
L'éducation au regard requière un positionnement à mi-chemin entre pratique technique et sommative, l'analyse s'appuyant avant tout sur l'expertise corporelle ainsi acquise.	
1/ L'économie des corps à l'école	154
État des lieux de la place du corps à l'école	
2/ La place du corps dans les Pédagogies Nouvelles	156
Orientations pédagogiques mimétiques et métaphoriques.	
3/ Les perspectives des pédagogies ludiques	160
L'introduction du jeu en pédagogie	
IV/ Les composantes d'une pédagogie du geste	160
Mise en place d'une didactique tenant compte des résultats de la recherche	
1/ L'image et l'analyse fondée sur l'émotion	161
Spécificités de la démarche analytique	
2/ Une pratique centrée autour de l'action imageante	162
Observation de l'action créative - L'expérimentation du geste filmique - Le cadre fonctionnel de la pratique	
3/ Des pratiques pour rendre tangible la présence du corps	163
L'introduction de pratiques somatiques dans le dispositif	
4/ L'invention d'une nécessité	165
Conclusion de la troisième partie	166
Partie 4 : Rapport d'expérience : éducation à l'image et curriculum scolaire	168
Présentation du stage – les particularités didactiques de l'association - L'objet de l'étude et la programmation – Typologie des enseignants impliqués – Méthode d'agrégation des données de l'étude.	
I/ État des lieux de l'éducation à l'image institutionnelle	182
1/ Les objectifs hétérogènes des acteurs du dispositif	182
Les salles et le C.N.C – L'éducation Nationale – Les associations coordinatrices.	
2/ réception du dispositif par l'équipe pédagogique	187
Prédominance des matières du récit - Le corps par défaut dans le dispositif éducatif.	
	216

II/ Promouvoir l'agentivité des pratiques : formation des enseignants et conception d'un outil de positionnement à leur endroit	192
1/ Susciter un nouveau regard sur le rapport corps-esprit	194
L'agentivité corps-esprit en terme d'éducation en général et aux images en particulier.	
2/ Agentivité fonctionnelle corps-esprit et agentivité des démarches en éducation à l'image	195
Les trois volets de l'éducation à l'image : technique/créatif – somatique - Analytique	
3/ Permettre à l'enseignant de se positionner dans sa démarche : un nécessaire état des lieux	196
Outil de positionnement de la démarche de l'enseignant au sein d'un graphique radial	
III/ Perspectives et pistes ouvertes par l'expérience et les analyses effectuées au sein de l'association	199
1/ Encourager et faciliter les démarches collaboratives	199
Perspectives et outils de mise en œuvre de la présente réflexion	
2/ L'évolution des questionnaires en vue d'obtenir des données plus qualitatives	199
Créer des possibilités de mieux appréhender les aspects qualitatifs des démarches autour du dispositif	
3/ L'extension des carnets de bord au programmes des cycles 2 et 3	200
La mise en œuvre du nouveau questionnaire permet d'envisager une adaptation aux cycles 2 et 3. L'unification des différents questionnaires permet un regard global sur l'évolution des pratique en fonction des cycles et des dispositifs qui leur sont attachés.	
4/ Des proposition didactiques pour une pratique ludique	203
Jeu de composition visuelle en fonction d'une ambiance sonore. - Principe graphique. - Composition du jeu – Principe et fonctionnement.	
5/ Intervention – Atelier lors des prochaines journées de formation « Collège au cinéma » 2019-2020	203
Contexte de l'intervention (public enseignant, salle de cinéma) – Déroulé de l'intervention -L'importance de la reproductibilité de l'atelier.	
Conclusions du rapport d'expérience	204
La confrontation entre l'objet du mémoire et les acteurs de terrain – La perception avertie des enjeux et des non-dits de l'éducation à l'image en milieu scolaire – Observation de la question du corps à l'école – Élaboration de perspectives et de réponses à la stratégie de diffusion du paradigme proposé par le mémoire.	
Conclusions du mémoire	206

Bibliographie

Neurosciences – sciences cognitives

AMEISEN, J. C, *Sur les épaules de Darwin, sur les épaules des géants*, Paris , Éditions Les Liens qui libèrent , France Inter, 2012.

BAANDERS, Mariëtte F., « Moods, Social Cognition and Motivation », in STAM, Henderikus J. *et alii* (dir.), *Recent Trends in Theoretical Psychology*, New York, NY , Springer New York, 1993, p. 471-477, DOI: 10.1007/978-1-4612-2746-5_45.

BADETS, Arnaud et RENSONNET, Charlotte, « Une approche idéomotrice de la cognition », *L'Année psychologique*, vol. 115, n° 04, 2015, p. 591-635, DOI: 10.4074/S0003503315000238.

BERTHOZ, Alain, *Le sens du mouvement*, Paris , O. Jacob, 2013, 345 p.

BERTHOZ, Alain et JORLAND, Gérard (dir.), *L'empathie*, Paris , Jacob, 2004, 308 p.

BIDET-ILDEI, Christel *et alii*, « Rôle des représentations motrices dans la perception visuelle des mouvements humains », *L'Année psychologique*, vol. 111, n° 2, 2011, p. 409-445, DOI: 10.4074/S0003503311002065.

BOSCH, Kirsten A.-M. VAN DEN *et alii*, « The Evolution of Soundscape Appraisal Through Enactive Cognition », *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018, DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01129.

BUDISAVLJEVIC, Sanja *et alii*, « Dorsal-Ventral Stream Networks in Skilled Actions », s. d., p. 2.

CASPERS, Svenja *et alii*, « ALE meta-analysis of action observation and imitation in the human brain », *NeuroImage*, vol. 50, n° 3, 2010, p. 1148-1167, DOI: 10.1016/j.neuroimage.2009.12.112.

- CHANGEUX, Jean-Pierre et DEBRU, Claude, *Du vrai, du beau, du bien une nouvelle approche neuronale*, Paris , O. Jacob, 2010, 544 p.
- CHANGEUX, Jean-Pierre et RICŒUR, Paul, *Ce qui nous fait penser: la nature et la règle*, Paris , Jacob, 1998, 336 p.
- CHERRY, E. Colin, « Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears », *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 25, n° 5, 1953, p. 975-979, DOI: 10.1121/1.1907229.
- DAMASIO, Antonio, *L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, FIDEL, Jean-Luc (trad.), Paris , O. Jacob, 2010.
- DAMASIO, Antonio R, *Spinoza avait raison: joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris , O. Jacob, 2014, 369 p.
- DEHAENE, Stanislas, *Le code de la conscience*, Paris , O. Jacob, 2014, 427 p.
- DROIT-VOLET, Sylvie *et alii*, « Emotion and Time Perception: Effects of Film-Induced Mood », *Frontiers in Integrative Neuroscience*, vol. 5, 2011, DOI: 10.3389/fnint.2011.00033.
- FARIVAR, Reza, « Dorsal–ventral integration in object recognition », *Brain Research Reviews*, vol. 61, n° 2, 2009, p. 144-153, DOI: 10.1016/j.brainresrev.2009.05.006.
- FASTREZ, Pierre, « La prise en compte du corps en sémantique cognitive », *Hermès, La Revue*, vol. 68, n° 1, 2014, p. 36-42.
- FELTZ, Bernard et LAMBERT, Dominique (dir.), *Entre le corps et l'esprit: approche interdisciplinaire du mind body problem*, Liège , Mardaga, 1994, 290 p.
- FENG, Wenfeng *et alii*, « Involuntary orienting of attention to a sound desynchronizes the occipital alpha rhythm and improves visual perception », *NeuroImage*, vol. 150, 2017, p. 318-328, DOI: 10.1016/j.neuroimage.2017.02.033.
- FERRER, Cecilia *et alii*, « Prise en charge des vertiges chez la personne âgée », vol. 12, n° 538, 2016, p. 1893-1897.
- GALLESE, Vittorio et CARUANA, Fausto, « Embodied Simulation: Beyond the Expression/Experience Dualism of Emotions », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 20, n° 6, 2016, p. 397-398, DOI: 10.1016/j.tics.2016.03.010.
- GALLESE, Vittorio et DI DIO, C., « Neuroesthetics: the body in esthetic experience », *Encyclopedia of human behavior*, vol. 2, 2012, p. 687-693.
- GALLESE, Vittorio et UITHOL, Sebo, « The role of the body in social cognition: The role of the body in social cognition », *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, vol. 6, n° 5, 2015, p. 453-460, DOI: 10.1002/wcs.1357.
- GIBSON, James, « The Theory of Affordances », in SHAW, Robert et BRANSFORD, John (dir.), *Perceiving, Acting and Knowing*, Hillsdale , Lawrence Elbaum Associates, 1977, p. 67-81.
- GORDON, Chelsea L. *et alii*, « Multimodal Music Perception Engages Motor Prediction: A TMS Study », *Frontiers in Neuroscience*, vol. 12, 2018, DOI: 10.3389/fnins.2018.00736.
- HILLYARD, Steven A. *et alii*, « Cross-modal orienting of visual attention », *Neuropsychologia*, vol. 83, 2016, p. 170-178, DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.06.003.

- JAMES, William, *Précis de psychologie [fac similé numérique]*, Paris , Marcel Rivière, 1909, 526 p.
- KESNER, Ladislav et HORÁČEK, Jiří, « Empathy-Related Responses to Depicted People in Art Works », *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00228.
- LABORIT, Henri, *Eloge de la fuite*, Paris , Gallimard, 1985, 186 p.
- LUYAT, Marion et REGIA-CORTE, Tony, « Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept », *L'Année psychologique*, vol. 109, n° 02, 2009, p. 297, DOI: 10.4074/S000350330900205X.
- NEPPE, Vernon M, « An Overview Perspective on what Déjà Vu is (Part 1) », *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, vol. 2, n° 6, 2015, DOI: 10.15406/jpcpy.2015.02.00111.
- PETIT, Jean-Luc *et alii*, *Complexité-Simplexité*, 2014.
- POLANEN, Vonne VAN et DAVARE, Marco, « Interactions between dorsal and ventral streams for controlling skilled grasp », *Neuropsychologia*, vol. 79, 2015, p. 186-191, DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.07.010.
- PUGLISI, Guglielmo *et alii*, « Attention and cognitive load modulate motor resonance during action observation », *Brain and Cognition*, vol. 128, 2018, p. 7-16, DOI: 10.1016/j.bandc.2018.10.006.
- RADVANSKY, Gabriel A. *et alii*, « Walking through Doorways Causes Forgetting: Further Explorations », *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 64, n° 8, 2011, p. 1632-1645, DOI: 10.1080/17470218.2011.571267.
- RIZZOLATTI, Giacomo et SINIGAGLIA, Corrado, *Les neurones miroirs*, RAIOLA, Marilène (trad.), Paris , O. Jacob, 2014.
- ROBINE, Jean-Marie, « Le fond du champ. En arrière-plan du concept », *Cahiers de Gestalt-thérapie*, vol. 22, n° 1, 2008, p. 197-210.
- ROSSETTI, Yves et PISELLA, Laure, « L'ego Légo® : déconstruire et reconstruire le cerveau-esprit ? », *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, vol. 31, n° 2, 2000, p. 137-173, DOI: 10.3406/intel.2000.1605.
- SBRISCIÀ-FIORETTI, Beatrice *et alii*, « ERP Modulation during Observation of Abstract Paintings by Franz Kline », *PLoS ONE*, vol. 8, n° 10, 2013, p. e75241, DOI: 10.1371/journal.pone.0075241.
- VARELA, Francisco J *et alii*, *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, HAVELANGE, Véronique (trad.), Paris , Seuil, 2012, 377 p.
- WASSENHOVE, Virginie VAN, « Cerveau, cognition et temps », *Collège de France*, <https://www.college-de-france.fr/site/gerard-berry/seminar-2014-04-09-16h00.htm>, consulté le 08.02.2019.
- XING, Qiang *et alii*, « The Effect of the Embodied Guidance in the Insight Problem Solving: An Eye Movement Study », *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018, DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02257.
- ZIHL, Josef et HEYWOOD, Charles A., « The contribution of LM to the neuroscience of movement vision », *Frontiers in Integrative Neuroscience*, vol. 9, 2015, DOI: 10.3389/fnint.2015.00006.

Écrits autour du film, histoire du cinéma, théorie cinématographique

ALBERA, François et LEFEBVRE, Martin, « Présentation. Filmologie, le retour ? », *Cinemas: Revue d'études cinématographiques*, vol. 19, n° 2-3, 2009, p. 13, DOI: 10.7202/037546ar.

AUMONT, Jacques, *L'image*, Paris , Nathan, 2003, 248 p.

BACQUÉ, Bertrand *et alii*, *Montage: Une anthologie (1913-2018)*, 2018.

BARKER, Jennifer M., *The tactile eye: touch and the cinematic experience*, Berkeley , University of California Press, 2009, 196 p.

BELTON, Robert J., *Alfred Hitchcock's Vertigo and the Hermeneutic Spiral*, New York, NY , Springer Berlin Heidelberg, 2017.

CÉPÈDE, Frédéric, « Cinéma, mesure des émotions et diffusion : le docteur Toulouse, le biologiste Cépède et le service scientifique des établissements Pathé frères (1918-1919) », *1895*, n° 85, 2018, p. 32-51, DOI: 10.4000/1895.6442.

CHION, Michel, *Le son: ouïr, écouter, observer*, Malakoff , Armand Colin, 2018, 272 p.

CHION, Michel, *L'audio-vision: son et image au cinéma*, Malakoff , A. Colin, 2017, 272 p.

CHION, Michel, *Andreï Tarkovski*, Paris , Cahiers du cinéma, 2008, 96 p.

CHION, Michel, *La toile trouée*, Paris , Editions de l'Etoile, 1988, 189 p.

COËGNARTS, Maarten et KRAVANJA, Peter (dir.), *Embodied cognition and cinema*, Leuven , Leuven University Press, 2015, 381 p.

ELLIOTT, Paul, *Hitchcock and the cinema of sensations: embodied film theory and cinematic reception*, London ; New York , I.B. Tauris : Distributed in U.S. exclusively by Palgrave Macmillan, 2011, 231 p.

ELSAESSER, Thomas et HAGENER, Malte, *Le cinéma et les sens théorie du film*, SZANIAWSKI, Jeremi (trad.), Rennes , Presses universitaires de Rennes, 2011, 227 p.

GALLESE, Vittorio et GUERRA, Michele, « The Feeling of Motion: Camera Movements and Motor Cognition », *Cinéma & Cie*, vol. XIV, 22/23, 2014.

GLON, Emmanuelle, *Cinéma dans la Tête, l'esthétique du film à la lumière des neurosciences*, Berne , Peter Lang, 2011, 199 p.

GOTTLIEB, Sidney (dir.), *Hitchcock on Hitchcock: Selected Writings and Interviews.*, Oakland, California , University of California Press, 2015, vol. 2, 274 p.

HAGENER, Malte et VENDRELL FERRAN, Ingrid (dir.), *Empathie im Film: Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*, Bielefeld , transcript, 2017, 276 p.

HEIMANN, Katrin S. *et alii*, « "Cuts in Action": A High-Density EEG Study Investigating the Neural Correlates of Different Editing Techniques in Film », *Cognitive Science*, vol. 41, n° 6, 2017, p. 1555-1588, DOI: 10.1111/cogs.12439.

HEIMANN, Katrin *et alii*, « Moving Mirrors: A High-density EEG Study Investigating the Effect of Camera Movements on Motor Cortex Activation during Action Observation »,

Journal of Cognitive Neuroscience, vol. 26, n° 9, 2014, p. 2087-2101, DOI: 10.1162/jocn_a_00602.

JULLIER, Laurent, « Cinéma et psychologie cognitive : le « tournant corporel » des études audiovisuelles », *Ekphrasis. Images, Cinema, Theory, Media*, vol. 20, n° 2, 2018, p. 20-34, DOI: 10.24193/ekphrasis.20.2.

JULLIER, Laurent, *Cinéma et cognition*, Paris , L'Harmattan, 2002, 220 p.

LIPOVETSKY, Gilles et SERROY, Jean, *L'écran global: culture-médias et cinéma à l'âge hypermoderne*, Paris , Éditions du Seuil, 2007, 361 p.

METZ, Christian, « Le signifiant imaginaire », *Communications*, vol. 23, n° 1, 1975, p. 3-55, DOI: 10.3406/comm.1975.1347.

MOREL, Jean-Paul, « Le Docteur Toulouse ou le Cinéma vu par un psycho-physiologiste (1912-1928) », *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, n° 60, 2010, p. 122-155, DOI: 10.4000/1895.3874.

MÜNSTERBERG, Hugo, *Le cinéma: une étude psychologique, et autres essais*, BOVIER, François (éd.), RICHEL, Martin (trad.), Genève , Héros-Limite, 2010, 208 p.

ODIN, Roger, « La question du public. Approche sémio-pragmatique », *Réseaux*, vol. 18, n° 99, 2000, p. 49-72, DOI: 10.3406/reso.2000.2195.

SHAVIRO, Steven, *Post-cinematic Affect*, Winchester (U.K.), Washington (U.S.A) , Zero Books, 2010, 170 p.

SHAVIRO, Steven, *The Cinematic Body*, Minneapolis , University of Minnesota Press, 1993, <http://site.ebrary.com/id/10194375>.

SMITH, Murray, *Film, art, and the third culture: a naturalized aesthetics of film*, Oxford ; New York, NY , Oxford University Press, 2017, 294 p.

SOBCHACK, Vivian Carol, *Carnal thoughts: embodiment and moving image culture*, Berkeley , University of California Press, 2004, 328 p.

SOBCHACK, Vivian Carol, *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film Experience*, Princeton, NJ , Princeton Univ. Press, 1992, 330 p.

TARKOVSKIĪ, Andreï Arsen'evich, *Journal: 1970-1986*, KICHILOV, Anne (trad.), Paris , Cahiers du cinéma , Diff. Seuil, 1993.

TARKOVSKII, Andrei Arsenevich, *Le temps scellé de L'enfance d'Ivan au Sacrifice: roman*, KICHILOV, Anne et BRANTES, Charles H. DE (trad.), Paris , Philippe Rey, 2014, 299 p.

VOSS, Christiane *et alii*, « Film Experience and the Formation of Illusion: The Spectator as 'Surrogate Body' for the Cinema », *Cinema Journal*, n° 50, 2011, p. 136-150, DOI: 10.2307/41240739.

WALBROU, Sonny, « Le corps du joueur et l'écran traversé : récurrences et circulation d'un motif. », *ReS Futurae*, n° 12, 2016, DOI: 10.4000/resf.1970.

WALLON, Henri, « Qu'est-ce que la filmologie », *La pensée*, n° 15, 1947, p. 29-34.

WENDERS, Wim, *Les Pixels de Paul Cézanne et autres regards sur des artistes*, RESCHKE, Annette (éd.), AUGER, Marie-Claude (trad.), 2017.

ZERNIK, Clélia, *Percetion-cinéma : les enjeu stylistiques d'un dispositif.*, Vrin, 2010, 125 p.

Éducation, pédagogie, développement de l'enfant

ALVAREZ, Céline et MEYER, Catherine, *Les lois naturelles de l'enfant*, Paris , Les Arènes, 2016, 454 p.

BOAL, Augusto et BOAL, Augusto, *Jeux pour acteurs et non-acteurs: pratique du Théâtre de l'Opprimé ; trad. du portugais*, Paris , La Découverte, 2004, 312 p.

DELIGNY, Fernand, *Les vagabonds efficaces: et autres récits*, Librairie François Maspero, 1975, 180 p.

GAGNON, Roxane et DOLZ, Joaquim, « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 195, n° 4, 2016, p. 63-76, DOI: 10.3917/lfa.195.0063.

GAUSSEL, Marie, « Que fait le corps à l'école », *Dossier de veille de l'I.F.E n°126*, Lyon , E.N.S de Lyon, 11.2018, p. 24, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne 1949 - 1952*, Lagrasse , Verdier, 2001, 570 p.

MONDZAIN, Marie José et RANCIÈRE, Jacques, « Conversation avec Marie José Mondzain et Jacques Rancière. Avec Emmanuel Burdeau », *Les enjeux du regard*, n° 01, 2015, p. 7-30.

RESWEBER, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Paris , Presses Universitaires de France, 2017, 127 p.

TOURRETTE, Catherine et GUIDETTI, Michèle, *Introduction à la psychologie du développement: du bébé à l'adolescent*, Paris , A. Colin, 1995, 191 p.

WINNICOTT, Donald Woods, *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Paris , Gallimard, 2015.

Philosophie, phénoménologie

BRUNER, Jerome Seymour, *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève , Georg Eshel, 2015, 173 p.

BRUNER, Jerome Seymour, *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris , Retz, 2013, 255 p.

CONDILLAC, Etienne Bonnot DE, *Traité des sensations (édition électronique)*, Paris , Fayard, 1984, 256 p.

http://classiques.uqac.ca/classiques/condillac_etienne_bonnot_de/traite_des_sensations/traite_des_sensations.pdf.

DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix, *Mille plateaux*, Paris , Éditions de minuit, 1980, 645 p.

DESCARTES, René, *Médiations métaphysiques [édition numérique]*, Paris , La Veuve Jean Camusat et Pierre Le Petit, 1647, 114 p.,

http://classiques.uqac.ca/classiques/Descartes/meditations_metaphysiques/meditations.html.

FOUCAULT, Michel, *Le corps utopique, les hétérotopies*, Paris , Lignes, 2009, 61 p.

JOHNSON, Mark, *The aesthetics of meaning and thought: the bodily roots of philosophy, science, morality, and art*, Chicago ; London , The University of Chicago Press, 2018, 293 p.

JOHNSON, Mark, *Embodied mind, meaning, and reason: how our bodies give rise to understanding*, Chicago , The University of Chicago Press, 2017, 256 p.

JOHNSON, Mark, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago , University of Chicago Press, 2009, 233 p.

KAWAMOTO, Hideo, « L'autopoïèse et l'« individu » en train de se faire », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, vol. 136, n° 3, 2011, p. 347, DOI: 10.3917/rphi.113.0347.

LAKOFF, George et JOHNSON, Mark, *Metaphors we live by*, Chicago , University of Chicago Press, 2003, 276 p.

LAKOFF, George et JOHNSON, Mark, *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*, New York , Basic Books, 1999, 624 p.

MARIE, Pierre, « L'esprit est au-dehors », *Recherches en psychanalyse*, vol. 18, n° 2, 2014, p. 124-132, DOI: 10.3917/rep.018.0124.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Le visible et l'invisible: suivi de Notes de travail*, Paris , Gallimard, 2016, 359 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris , Gallimard, 2009, 537 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Sens et non-sens*, Paris , Gallimard, 1996, 225 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *L'œil et l'esprit*, Paris , Gallimard, 1989, 92 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *La prose du monde*, Paris , Gallimard, 1969, 215 p.

RUSSELL, Bertrand, *Problèmes de philosophie*, RIVENC, François (trad.), Paris , Payot, 1989.

SHAVIRO, Steven, *Discognition*, Londres , Repeater, 2016, 300 p.,

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine, « The Corporeal Turn », n° 7–8, 2011, p. 145–68.

SPINOZA, Baruch, *Ethique*, Paris , Garnier Frères, 1965, 378 p.

ZANER, Richard M., *The problem of Embodiment : Some Contributions to a Phenomenology of the body*, The hague , M. Nijhoff, 1964, vol. 17.

Écrits sur les rites de passage

SOUDIÈRE, Martin DE LA, « Le paradigme du passage », *Communications*, vol. 70, n° 1, 2000, p. 5-31, DOI: 10.3406/comm.2000.2060.

VAN GENNEP, Arnold, *Les rites de passage, étude systématique des rites. (édition numérique)*, Éd. A. et J. Picard, 1981, 288p p., <http://classiques.uqac.ca/>.

Écrits autour du corps et du mouvement

ANDRIEU, Bernard, « Entretien avec Jean-Luc Nancy », *Corps*, vol. 1, n° 9, 2011, p. 49-55.

ANDRIEU, Bernard, « Quelle épistémologie du corps ? », *Corps*, vol. 1, n° 1, 2006, p. 13-21, DOI: 10.3917/corp.001.0013.

ANDRIEU, Bernard et RICHARD, Guillaume, « Quelle expérience corporelle en STAPS ? », *Staps*, vol. 98, n° 4, 2012, p. 7-22, DOI: 10.3917/sta.098.0007.

BOËTSCH, Gilles, « Entretien avec Philippe Descola », *Corps*, vol. 3, n° 2, 2007, p. 5, DOI: 10.3917/corp.003.0005.

LE BRETON, David, *L'adieu au corps*, Paris, Métalié, 2013, 256 p.

MARSAULT, Christelle et CORNUS, Sabine, « L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse : l'incertitude comme condition d'apprentissage », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2015, p. 49-63.

MAUSS, Marcel, *Les techniques du corps*, Chicoutimi, J.-M. Tremblay, 2002, DOI: 10.1522/cla.mam.tec.

SCHILDER, Paul, *L'image du corps: étude des forces constructives de la psyché*, GANTHERET, François et TRUFFERT, Paule (trad.), Paris, Gallimard, 1984.

SHUSTERMAN, Richard, *Le style à l'état vif: somaesthétique, art populaire et art de vivre*, MONDÉMÉ, Thomas (trad.), Paris, Questions théoriques, 2015, 333 p.

Écrits sur d'autres arts, esthétique, littérature

ARASSE, Daniel, *L'expérience du regard au siècle des Lumières*, BÉDARD-ARASSE, Catherine et COHN, Danièle (éd.), Paris, Éditions du regard, 2017, 256 p.

BARTHES, Roland, *La chambre claire: note sur la photographie*, Paris, Gallimard, 1980, 192 p.

BORGES, Jorge Luis, *El Libro de arena / Le livre de sable*, BERNÈS, Jean-Pierre (éd.), ROSSET, Françoise-Marie (trad.), Paris, Gallimard, 2001.

DAMISCH, Hubert, *Traité du trait: Tractatus tractus*, Paris, Réunion des musées nationaux : Diffusion, Seuil, 1995, 214 p.

DAMISCH, Hubert *et alii*, « Hors cadre : entretien avec Hubert Damisch », *Perspective*, n° 1, 2013, p. 11-23, DOI: 10.4000/perspective.1670.

FOSTER, Susan Leigh, *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*, London ; New York, Routledge, 2011, 282 p.

FOUILHOUX, Biliانا, « Sensations et hybridations en danse », *Staps*, vol. 102, n° 4, 2013, p. 103-114, DOI: 10.3917/sta.102.0103.

FREEDBERG, David, « *Movement, Embodiment, Emotion* », in *Histoire de l'art et anthropologie*, INHA / musée du quai Branly, 2009, <http://journals.openedition.org/actesbranly/330>.

GLEVAREC, Hervé et PINET, Michel, « De la distinction à la diversité culturelle. Éclectismes qualitatifs, reconnaissance culturelle et jugement d'amateur », *L'Année sociologique*, vol. 63, n° 2, 2013, p. 471-508, DOI: 10.3917/anso.132.0473.

ITTEN, Johannes, *Art de la couleur: approche subjective et description objective de l'art*, GIRARD, Sylvie (trad.), Paris, Dessain et Tolra, 2005.

JOYCE, James, *Ulysse*, AUBERT, Jacques (trad.), Paris , Gallimard, 2017, 1659 p.

KATZ, Stéphanie, « Dans l'écran, face à l'image », *Cahier Louis-Lumière*, vol. 2, n° 1, 2004, p. 22-35, DOI: 10.3406/cllum.2004.860.

LEMAN, Marc et MAES, Pieter-Jan, « The Role of Embodiment in the Perception of Music », *Empirical Musicology Review*, vol. 9, n° 3-4, 2014, p. 236-246.

WORRINGER, Wilhelm Robert et VALLIER, Dora, *Abstraction et Einfühlung: contribution à la psychologie du style*, MARTINEAU, Emmanuel (trad.), Paris , Klincksieck, 1993.

Thèses

CAPUTO, Livio, *Perspectives autour de l'exercice d'un corps au cinéma*, thèse de doctorat en études cinématographiques, dir. Bruno-Nassim Abouddrar, Paris , Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2016, 329 p.

CHOU, Kuei Yin, *Vertige, hypnose, ivresse : la vision dromoscopique dans le cinéma et l'art contemporain*, thèse de doctorat en études cinématographiques, dir. Philippe Dubois, Paris , Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, 2017, 332 p.

CHRISTOU, Maria, *Enaction, interaction multisensorielle : théorie, technologie et expériences pour les arts numériques. Ingénierie de l'environnement*, thèse de doctorat, dir. Claude Cadoz, codir. Annie Luciani, Grenoble , Université de Grenoble, 2014, 155 p.

KLAM, François, *Etude de la représentation de l'espace dans le cortex pariétal à travers l'analyse des signaux neuronaux relatifs au mouvement de la tête une approche électrophysiologique chez le macaque vigile*, Université Pierre et Marie Curie, 2003, 1 vol., 248 p. p.

Films

BELVAUD, Rémi *et alii*, *C'est arrivé près de chez vous*, 1h36, Palissades Tartan / Roxie releasing, 1992.

CAMERON, James, *Terminator*, 1h47, Orion Pictures, 1984.

CHAPLIN, Charlie, *Les temps modernes*, 1h29, United Artists, 1936.

CRONENBERG, David, *eXistenZ*, 1h37, Miramax, 1999.

CRONENBERG, David, *Crash*, 1h40, Alliance Atlantis, 1996.

CRONENBERG, David, *Le festin nu*, 1h55, 20th Century Fox, 1991.

CRONENBERG, David, *La mouche*, 1h36, 20th Century Fox, 1986.

DE PALMA, Brian, *Furie*, 113min., 20th Century Fox, 1978.

DERRICKSON, Scott, *Doctor Strange*, 1h55, Walt Disney, 2016.

FLEMING, Victor, *Le magicien d'Oz*, 1h52, Loews Cineplex, 1939.

FURTADO, Jorge, *L'île aux fleurs*, 15mn, Arte éditions, 1989.

GEROMINI, Clark *et alii*, *Alice au pays des merveilles*, 1h15, Walt Disney, 1951.

GILLIAM, Terry, *L'armée des douze singes*, 2h11, Universal Studios Home Entertainment, 1995.

GONDRY, Michel, *La science des rêves*, 1h46, Gaumont, 2006.

HAMMER, Barbara, *Sanctus*, 1990, <https://www.youtube.com/watch?v=jerqHUcW2wM>.

HILL, George Roy, *Abattoir 5*, 1h44, Universal Studios, 1972.

HITCHCOCK, Alfred, *La mort aux trousses*, 2h16, Metro Goldwyn Mayer, 1959.

HITCHCOCK, Alfred, *Vertigo*, Paramount, 1958.

JARMUSCH, Jim, *Dead Man*, Road movie, 2h09, Miramax, 1995.

KAURISMAKI, Aki, *L'homme sans passé*, DVD, 1h37, Diaphana, 2002.

KELLY, Richard, *Southland Tales*, 2h40, Sony Pictures Home entertainment, 2006.

KUBRICK, Stanley, *2001, l'Odyssée de l'espace*, 2h44, Metro Goldwyn Mayer, 1968.

KUROSAWA, Akira, *Yojimbo*, 1h50, Wild Side, 1961.

LANG, Fritz, *Metropolis*, 2h28, UFA, 1927.

LISBERGER, Steven, *Tron*, 96min., Walt Disney, 1982.

LUCAS, George, *THX 1138*, 1h35, Warner Bros., 1971.

MARKER, Chris, *La jetée*, 29mn, Argos films, 1962.

MENDES, Sam, *Casino royale*, 2h25, Columbia TriStar Motion Picture Group, 2006.

MONTGOMERY, Robert, *La dame du lac*, 1h45, Metro Goldwyn Mayer, 1947.

NOLAN, Christopher, *Interstellar*, 2h49, Paramount Pictures, 2014.

NOLAN, Christopher, *Inception*, 2h28, Warner Bros., 2010.

PAL, George, *La machine à explorer le temps*, 1h43, Metro Goldwyn Mayer, 1960.

PROYAS, Alex, *Dark City*, 1h51, New Line Cinema, 1998.

REGGIO, Godfrey, *Koyaanisqatsi*, 1h27, Metro Goldwyn Mayer, 1982.

ROTH, Eli, *Death Wish*, Action, 1h47, Metro Goldwyn Mayer, 2018.

SANCHEZ, Eduardo et MYRICK, Daniel, *Le projet Blair Witch*, 1h45, Artisan Entertainment, 1999.

SPIELBERG, Steven, *Minority Report*, DVD, 2h26, 20th Century Fox, 2002.

STEVENSON, Robert, *Mary Poppins*, 2h20, Walt Disney, 1964.

TARKOVSKII, Andrei Arsenevich, *Stalker*, 2h34, MK2, 1979.

TAYLOR, Don, *Nimitz, retour vers l'enfer*, 1h43, United Artists, 1980.

VELLE, Gaston, *La peine du Talion*, 5mn, 1906.

WACHOWSKI, Les, *Matrix*, 2h16, Roadshow Home Video, 1999.

WEIR, Peter, *The Truman Show*, 1h47, Paramount Pictures, 1998.

WENDERS, Wim, *Les ailes du désir*, 2h10, Metro Goldwyn Mayer, 1987.

WENDERS, Wim, *Alice dans les villes*, 1974.

ZEMECKIS, Robert, *Retour vers le Futur 1*, 1h56, Universal Studios Home Entertainment, 1985.

Sites consultés

« Cahier des charges du dispositif Collège au cinéma », CNC, <https://www.cnc.fr/documents/36995/153172/Cahier+des+charges+Coll%C3%A8ge+au+cin%C3%A9ma+et+son+avenant.pdf/4f0d85c2-90ac-bbe2-47fa-69fe80b8f571>.

« L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel », *Site du ministère de l'éducation nationale*, https://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html#Annee_scolaire_2018-2019_le_renforcement_de_l_education_a_l_image, consulté le 13.06.2019.

« Liste des 83 films Collège au cinéma 2019-2020 », <https://www.cnc.fr/documents/36995/199599/Liste+des+films+Coll%C3%A8ge+au+cin%C3%A9ma+2019-2020.pdf/b086a38f-5050-9441-3f32-34ae24e90930>.

Résumé

Cette recherche évalue en quelle mesure et comment le corps du spectateur est impliqué dans la vision d'un film, et les conséquences que cette spécificité engendre dans l'étude filmique et la didactique de l'image.

Au travers des disciplines adoptant une approche *embodied*, il est avancé que le geste et le corps sont convoqués face au film au travers de l'empathie et de la perception pour l'action. Le rapport à l'œuvre est alors analysé en terme d'homéostasie entre le *corps du film* et celui du spectateur. Le film est alors vu selon l'idée que les actes et objets opératoires introduits par le cinéaste altèrent cette homéostasie qui implique le schéma corporel. La métastabilité de ce rapport assure l'adhésion à l'œuvre. Ces questions relèvent des processus immédiats. Elles abondent l'idée d'une théorie de l'opération distincte et préliminaire à la réception. Ces réponses somatiques du spectateur sont considérées, selon la théorie James-Lange, comme l'événement fondateur de l'émotion ressentie. L'étude filmique centrée sur le vertige et la notion de passage vient analyser cette mécanique dans les faits.

Le second volet de la recherche se penche sur la possibilité d'introduire ces développements dans les programmes d'éducation à l'image en milieu scolaire. Afin de percevoir ces modifications de régime filmique, il est envisagé de proposer aux apprenants un dispositif dans lequel attention au corps et pratique orientée sur le geste jouent un rôle central. Face à une institution globalement rétive à donner une place au corps dans l'apprentissage, une telle proposition pédagogique impose une réflexion pragmatique autour des pratiques et des acteurs du dispositif. Au travers d'une analyse portée autour des modes de perception de l'image et des spécificités des intervenants, l'étude propose différentes perspectives en terme d'outils et d'herméneutique.

Mots clés : cognition pour l'action, corps, éducation à l'image, embodiment, empathie, éaction, homéostasie, neurosciences, neurones-miroirs, passage, phénoménologie, performance de l'image, vertiges, simulation, sciences cognitives, spectateur, théorie de l'opération

abstract

This research assesses in which ways and how the viewer's own body is involved while the viewing of a movie and the consequences this specific approach bring to the cinematographic studies and picture didactics.

Through disciplines concerned by the embodiment theory (phenomenology and cognitive sciences), I posit that the body and gesture are convened by the movie through empathy and perception for action. The relationship between artwork and beholder is analysed in term of homeostasis between *film's body* and *viewer's body*. Metastability of those exchanges conveys adhesion to the source. Those questions rely on ongoing processes. They credit the idea of a theory of operation distinct and preliminary to the reception. According to the James-Lange theory, those somatic responses are to be seen as the founding event of emotion. The filmic study centered on vertigos and the notion of passage in and through the movies comes to factually analyse this mechanic.

Second part of the research focuses on the possibility to introduce those developments in image education schemes in school. In order to perceive those filmic regime modifications, it is considered to offer to learner a pedagogical environment in which attention to the body and gesture-oriented practice play a central role. In face of an institution begrudge to consider the body in learning processes, such a proposal imply a pragmatic reflexion about the canonical practices and actors involved. Through an analysis on perception of image and specificities of contributors, this study offers some perspectives in terms of tools and hermeneutic.

Keywords : cognition for action, body, image education, embodiment, empathy, enaction, homéostasis, neurosciences, mirror-neurons, passage, phenomenology, performance of image, vertigos, simulation, cognitive sciences, spectator theory of operation