

Master of Advanced Studies et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II

Cinéphilosophie et cadre scolaire : une étude de cas : Ollivier Pourriol

Mémoire professionnel

Travail de

Lorraine Mathey

Sous la direction de

Christophe Calame

Membres(s) du jury

Denis Monod

Lausanne,

juin 2011

Table des matières

Résumé - 4^e de couverture	2
1. Introduction. Quand <i>Matrix</i> met en scène notre impuissance métaphysique	3
2. Problématique	5
3. Cinéphilosophie et enseignement de la philosophie en France	6
4. « Savoir, d'accord, mais pas avec sa tête, avec ses tripes. »	8
5. « Recevoir une évidence de l'extérieur, c'est toujours être aveuglé. On la reçoit comme une pomme sur la tête. »	12
6. « Il y a des moments où il ne faut pas penser, mais attendre »	17
7. « L'attention au sens réel, on le voit, suppose toujours volonté [...] C'est une action, pas une passion. »	22
8. « Comment comprendre et développer ta perfection propre ? » De cette question en découle une autre : « Par quelles rencontres peux-tu augmenter ta puissance ? »	25
9. Bilan didactique : faire de la cinéphilosophie en classe	27
9.1. Montaigne : scepticisme et pilule rouge ; épicurisme et Monty Python.	27
9.1.1.1. Contexte	27
9.1.1.2. Planification d'une séquence de cinéphilosophie, <i>en partenariat avec la classe</i> :	28
9.1.1.3. Première expérience cinéphilosophique du cours Montaigne :	29
9.1.1.4. Premier bilan critique :	31
9.1.2.1. Seconde expérience cinéphilosophique, cours sur Montaigne :	31
9.1.2.2. Second bilan critique :	32
9.2. Michel Foucault : <i>Matrix Reloaded</i> et panoptisme ; <i>Full Meta Jacket</i> et discipline	32
9.2.1.1. Planification d'une séquence comprenant des éléments de cinéphilosophie sans « partenariat » avec la classe.....	33
9.2.1.2. Première expérience cinéphilosophique, cours sur Michel Foucault :	34
9.2.1.3. Premier bilan critique :	34
9.2.2.1. Seconde expérience dans le cadre du cours sur Michel Foucault :	34
9.2.2.2. Second bilan critique :	36
9.3. Conclusions de ce travail expérimental en cinéphilosophie :	36
9.4. Ailleurs : 3 mai 2011, classe de 3M, philosophie en branche cantonale de base, M. Sierro, gymnase de Morges :	37
9.3.1 Quelques remarques :	38
10. Conclusion	39
Bibliographie :	41
Annexes :	42

Résumé - 4^e de couverture

Cinéphilo, les plus belles questions de la philosophie sur grand écran d'Olivier Pourriol pourrait-il faire office de « manuel pour les enseignants » ? Se servir de films en philosophie a deux fonctions : « toucher un maximum de gens », et démontrer que regarder un film est une activité qui structure notre pensée et notre rapport au monde, tout comme la philosophie.

Cinéphilo a son intérêt parce qu'il constitue un aveu de désamour envers l'institution scolaire : sa méthodologie diffère donc de ce qui existe déjà en didactique de la philosophie. Toutefois, même si Pourriol tient compte de l'absence de motivation intrinsèque dans l'apprentissage en philosophie dans le cadre scolaire, il base ses propos sur un implicite de la sidération, définissant la philosophie comme une discipline ayant ses élus et ses exclus, ce que le cadre scolaire refuse par contre explicitement. De plus, bien que nous partagions le présupposé développé par Pourriol que regarder un film est une activité, il nous est néanmoins apparu que l'enseignement de philosophie ne devait pas en rester là, et qu'il fallait aussi « faire quelque chose » de cette première activité de spectateur, à cause du cadre scolaire : temps disciplinaire, efficacité dans l'apprentissage, effet de norme dans l'évaluation.

Concrètement, *Cinéphilo* nous a permis de dégager trois projets à travailler en classe :

- L'usage ponctuel du film comme amorce à un thème philosophique extérieur au cinéma : c'est une *captatio* de la classe, un stratagème rhétorique efficace.
- L'usage du film en tant que film, qui demande de la part de l'enseignant un travail de systématisation et de l'élève un sérieux travail d'analyse.
- L'usage du film comme réflexion sur le cinéma. Présenter des théories philosophiques du cinéma tout en montrant des films (méthode cavellienne, que Pourriol met également en œuvre).

Philosophie – cinéma – didactique – méthode – activité – analyse – films

1. Introduction. Quand *Matrix* met en scène notre impuissance métaphysique¹

¹ La formule est de POURRIOL Ollivier, *Cinéphilo. Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*, Paris : Hachette littératures 2008, p 86.

Conférencier, écrivain, réalisateur, scénariste et ex-professeur de philosophie en lycée, Ollivier Pourriol se réclame d'une démarche « cinéphilosophique » : armé d'un projecteur et d'une télécommande, il oriente ses analyses sur des questions d'ordre philosophique telles que : « comment devenir soi-même ? », « qu'est-ce qu'une rencontre ? », avec des exemples tirés de blockbusters.²

Je cherchais à sortir de la manière traditionnelle d'enseigner la philosophie. Ce que je fais, ce ne sont pas vraiment des cours mais des présentations. Ce qui m'intéresse, c'est de faire du cinéma un objet philosophique. La question que je me suis posée, c'est « est-ce qu'il y a des liens entre les choses que j'aime », « qu'est-ce que c'est une idée de cinéma »³

Constatant d'une part que l'œuvre philosophique constitue en elle-même un objet amenant une résistance, Pourriol a pragmatiquement observé que le cinéma et les images montées en général ne demandaient quant à eux aucun effort particulier au spectateur ; autrement dit, alors qu'en philosophie les mots ne sont pas un mince obstacle, le cinéma, inversement, a cette capacité de toucher un très grand nombre d'individus. Ainsi est né le « style » Pourriol : proposer un travail éloigné des carcans académiques, tout en tentant de répondre, dans le cadre de conférences, à la question : « *Une fois qu'on a compris ces textes, qu'est-ce qu'on fait ? Où est la vie ?* »⁴

De ce fait, si la démarche de Pourriol séduit ceux qui assistent à ses conférences, force est de constater qu'une certaine partie du corps enseignant de la philosophie s'intéresse aussi de près à ce type de pratique dans le cadre du secondaire II⁵ ; or, bien que virtuose en son domaine, Pourriol n'est pas avare de ses trouvailles : dans *Cinéphilo. Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*⁶ notre auteur présente sa démarche sous forme non plus de conférence, mais d'essai. Le lecteur assiste alors à une présentation de Descartes et de Spinoza par le biais de films tels qu'*American Beauty*⁷, *Fight Club*⁸ ou *X-Men*.⁹

² <http://pourriol.blogspot.com/>

³ <http://www.youtube.com/watch?v=GuOpkh-5w5g>

⁴ *Idem.*

⁵ En témoigne l'assistance nombreuse de professeurs durant les trois conférences auxquelles j'ai moi-même assisté, l'une en décembre 2009, les deux autres en mars 2011.

⁶ POURRIOL Ollivier, op. cit.

⁷ *American Beauty*, de Sam Mendes, écrit par Alan Ball, avec Kevin Spacey, Mena Suvari, Annette Bening, Thora Birch, Etats-Unis, 1999, Drame, 122 minutes.

⁸ *Fight Club*, de David Fincher, (adaptation de *Fight Club* de Chuck Palahniuk), avec Brad Pitt, Edward Norton, Helena Bonham Carter, Etats-unis, 1999, 139 minutes.

⁹ *X-Men*, de Bryan Singer, avec Patrick Stewart, Hugh Jackman, Ian McKellen, Halle Berry, Famke Janssen, Etats-Unis, 2000, 104 minutes.

2. Problématique

Ce travail a pour ambition de se pencher sur *Cinéphilo*, en posant la question de savoir quel « rapport au savoir »¹⁰ Pourriol entretient avec la philosophie, ou, pour être plus précise, avec la philosophie en tant que discipline enseignable. En effet, si notre auteur a quitté l'enseignement au lycée pour se consacrer à l'écriture et aux conférences, cette question doit être posée par quiconque chercherait à utiliser *Cinéphilo* dans un cadre scolaire. Quelle est l'originalité de cet ouvrage par rapport aux pratiques enseignantes, et par vis-à-vis des autres manuels de « cinéphilosophie » ?

En fonction de ces trois questionnements – la définition du rapport au savoir de Pourriol, la particularité de sa stratégie et l'étendue son champ d'application –, nous avons procédé de la manière suivante : dans un premier temps, nous avons recherché quelques exemples de « manuels de cinéphilosophie » existant actuellement sur le marché dans le but de déterminer, grâce à un travail comparatif, les points forts et les faiblesses de *Cinéphilo*. La parution trop récente d'une suite à *Cinéphilo*, à savoir *Cinéphilo 2, Vertige du désir, comprendre le désir par le cinéma*¹¹ nous a contrainte à ne pas retenir cette seconde œuvre pour la présente étude : il aurait pu être intéressant de relever les variations que propose ce second opus par rapport au premier, mais au fond, ce n'est pas l'enjeu de notre propos : ce qui nous importe ici est essentiellement de restituer le « style » de Pourriol, et de mettre à jour ce que ce « style » permet de faire, concrètement, dans le cadre de la didactique en philosophie, pour un enseignant. Nous avons ensuite, dans le cadre de notre stage au sein de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, tenté d'appliquer concrètement en classe des séquences « cinéphilosophiques ». Les élèves ont également été invités à donner leur avis sur l'application de cette recherche. Le présent travail comportera donc d'une part un volet théorique, qui portera sur *Cinéphilo*, et d'autre part quelques hypothèses de travail, concrètement effectuées en classe, visant à déterminer ce qui pourrait être à retenir et à améliorer.

¹⁰ ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*, 2e éd, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2010.

¹¹ Paru cette année 2011 aux éditions NIL.

3. Cinéphilosophie et enseignement de la philosophie en France

Les ouvrages de *Cinéphilosophie* sont indicateurs d'une prise de position marquée au sein de l'enseignement de la philosophie dans le système éducatif public. En comparaison à la structure vaudoise¹², qui propose une séparation des élèves dès la fin de la 6^e année, et, par extension, une sélection finalement très resserrée des élèves par rapport à l'enseignement de la philosophie, le modèle français se veut plus inclusif, mais demeure paradoxalement plus élitaire. Pour rappel, le système français se conçoit sur le mode d'un collège en voie unique jusqu'au lycée, qui se sépare en trois voies, où les élèves s'orientent vers un enseignement « général », « technologique » ou « professionnel », qui dure trois ans (seconde, première, terminale). En « générale », les élèves se spécialisent plus fortement en terminale, grâce à trois orientations principales (économique et social, littéraire et scientifique). Le baccalauréat technologique comporte quant à lui huit spécialisations ; cette orientation correspondrait, par rapport au cas vaudois, aux écoles de culture générale et de commerce, ainsi qu'aux maturités professionnelles. Au lycée professionnel, les enseignements représentent de 40 à 60 % de l'emploi du temps d'un élève ; ici, nous nous retrouverions devant les formations duales de type CFC. Ces derniers n'ont pas de philosophie dans leur programme, à moins de rejoindre un autre niveau par le biais de passerelles, qui existent comme dans l'exemple vaudois.¹³ Au final, ce n'est qu'en dernière année de terminale générale que les élèves ressemblent le plus aux classes gymnasiales du canton de Vaud, sur le plan sociologique. Concernant la réalité de l'enseignement de la philosophie, cet aspect a une certaine importance : alors que les élèves vaudois peuvent avoir, selon l'orientation choisie, un enseignement de philosophie dès la première année de gymnase¹⁴, en France, cet enseignement ne s'effectue qu'en dernière année, avec un public plus hétérogène, de par la sélection tardive. Alors que l'enseignement vaudois détermine deux groupes distincts, le premier homogène, dans le cadre de l'option spécifique en maturité ou en culture générale, l'autre très disparate – un enseignement de base de la philosophie se donnant à la fois à des élèves spécialistes et à de purs néophytes –, le cas français, crée une séparation très tranchée : il y a les générales Lettres, c'est-à-dire l'élite, les générales, à savoir une bonne moyenne, et les classes technologiques, de faible niveau, à cause de la très grande hétérogénéité des élèves. Cependant, la motivation des élèves de

¹² On ne peut en effet pas encore parler de système éducatif suisse à l'heure actuelle, avant la validation du concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire HarmoS.

¹³ <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>

¹⁴ Dans le cas de l'option spécifique « philosophie et psychologie » pour les maturités ; les classes de culture générale peuvent choisir l'option « socio-pédagogie » dès la deuxième année.

terminale Lettres n'est plus celle des étudiants des années 1950 : le contexte social ayant évolué, la branche n'a politiquement plus la fonction de former les élites, et la section devient de plus en plus un choix fait « faute de mieux ». Dès lors, si personne ne conteste qu'une certaine connivence culturelle existait jadis entre le professeur de philosophie et sa classe d'élèves triés, le lycée est actuellement ouvert à une population sur laquelle l'enseignant ne peut plus espérer pouvoir s'appuyer en termes de culture commune : les élèves sont « autres ».

Or, en ce sens, le ton des programmes français de philosophie est déterminant :

L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale.¹⁵

Que font donc les professeurs ? Le constat semble être que la majorité se cantonne encore essentiellement aux pratiques d'enseignement « classiques » et tiennent finalement peu compte des avancées (ou des injonctions) des sciences de l'éducation :

Quelle que soit la forme retenue, dans tous ces cas, on a affaire à un cours *magistral*, prononcé devant les élèves. Et la plupart du temps, c'est un cours magistral "au bon sens du mot" : autrement dit, un cours prononcé et assumé par le professeur, mais qui tolère les questions et interventions des élèves, voire leurs objections. [...] L'usage des TICE dans l'enseignement de la philosophie se caractérise par une grande modestie, faite pour une part de résistances et de méconnaissance. À côté d'une masse importante de professeurs qui font usage, pour eux-mêmes, du traitement de texte, et, moins fréquemment, de l'Internet et du courrier électronique, seule une poignée d'isolés en fait un usage pédagogique, dans la classe. Et encore cet usage, ou plutôt ces usages sont-ils anarchiques, désorientés, d'intérêt très inégal. Il en résulte, de la part des professeurs de philosophie, des réticences bien identifiables [...] à l'endroit de l'invasion, sur la Toile, des sites d'aide aux élèves [...] dont l'existence est fort mal vécue par la plupart des professeurs qui y voient une concurrence déloyale et, de surcroît, de qualité déplorable.

Compte tenu des révolutions technologiques et de la métamorphose du public concerné, cette méthode d'enseignement pose un nombre croissant de problèmes : tout d'abord, une insuffisante maîtrise de l'écrit chez les élèves crée une incapacité à articuler, dans le cadre de dissertations, des idées de manière cohérente, ce qui pousse les étudiants à faire appel aux « aides », parfois tarifées, présentes sur la Toile ; ensuite, en conséquence de ce rapport tyrannique à l'écrit, la relation des élèves à la philosophie se conditionne et se polarise : les lycéens de la voie « générale » s'en tirent à bon compte, mais les autres n'en sortent pas indemnes : soit leur incapacité devient de l'indifférence voire du mépris envers la discipline, soit elle devient générateur d'angoisse et crée chez l'élève un sentiment d'infériorité : en terme de performance de l'enseignement, on peut souhaiter mieux pour « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice du jugement ». C'est donc avec l'esprit d'améliorer les choses que les publications de Pourriol et consorts interviennent.

¹⁵ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/etatdelaphilosophie.pdf>

4. « **Savoir, d'accord, mais pas avec sa tête, avec ses tripes.** »¹⁶

Force est de souligner que si *Cinéphilo* se lit d'une traite, son public-cible regroupe avant tout « les dilettantes curieux », et non les bacheliers ; les revues de presses ne s'y sont pas trompées :

Ça nous apporte quoi ? Plein de choses. Car Pourriol a choisi d'illustrer deux penseurs, Descartes et Spinoza, qui n'ont cessé de réfléchir à notre amélioration morale. Donc à notre bonheur. (Patrick Williams, pour *Elle*)

Cet essai d'un normalien, agrégé de philo, rassurera les amateurs de cinéma commercial : non vous n'êtes pas débiles, au contraire en matant des blockbusters vous réfléchissez sur la vérité, la volonté, la liberté. (Frédéric Beigbeder pour *Playboy*)

C'est fidèle, donc passionnant et vivant. Il ne manque plus que l'image. (Anne-Laure Gannac pour *Psychologies*)

Notre regard change et le film d'action devient plus respectable (Sylvie Chayette pour *Le Monde 2*)

Son ouvrage est à la fois riche et clair, exigeant et accessible. Entre le manuel de philosophie et le livre de cinéphilie, il invente ainsi de nouveaux cahiers du cinéma (*Paris Match*)¹⁷

Cinéphilo n'est donc pas à proprement parler un ouvrage didactique, comme pourrait l'être par exemple l'ouvrage d'Olivier Dekens, *Philosophie sur grand écran, manuel de cinéphilosophie*¹⁸ ou encore *Philosophie en séries* et *Philosophie en série, saison 2* de Thibaut de Saint-Maurice¹⁹. *Cinéphilo* est l'aboutissement d'un cycle de conférences, non d'une pratique d'enseignant, quoique Pourriol ait effectivement enseigné ; en ce sens, et par rapport aux ouvrages précédemment cités, *Cinéphilo* fait figure d'exception, dans le sens où Dekens et Thibaut de Saint-Maurice ont produit un travail directement transposable dans la réalité des enseignants : leurs livres sont conçus comme des plans de cours. En termes de « base de données » filmiques et thématiques²⁰, ces travaux ont les mêmes avantages que *Cinéphilo*, mais ils présentent aussi des limites auxquelles *Cinéphilo* échappe en partie. Ce qui frappe de prime abord, dans les autres « manuels », c'est la maladresse dont ils font preuve en termes de

¹⁶ *Cinéphilo*, op.cit., p. 362.

¹⁷ Ces revues de presses se trouvent toutes sur <http://cine-philo.blogspot.com/>

¹⁸ DEKENS Olivier, *Philosophie sur grand écran, manuel de cinéphilosophie*, Ellipses, Paris : 2008.

¹⁹ DE SAINT MAURICE Thibaut, *Philosophie en série*, Ellipses, Paris : 2009 et *Philosophie en série, saison 2*, Ellipses, Paris : 2010. Nous nous sommes permise d'associer le travail de De Saint Maurice à la cinéphilosophie : les films tendent vers la série, ainsi qu'en témoignent les succès populaires que sont *Shrek*, *Pirates des Caraïbes*, *Twilight*, *Harry Potter*, *Narnia* (ou, plus anciennement : *Star Wars*, *Alien*), et les séries se rapprochent du cinéma, ne serais-ce qu'en terme de budget (*Rome*, *Battle Star Galactica*), ou de puissance narrative (*Lost*)

²⁰ Voir en ce sens l'annexe établie par nos soins

« transposition didactique »²¹. Ces ouvrages fonctionnent à la manière d'un enseignant qui débute :

[ils] *inculquent* des connaissances aux élèves, en tranches denses, homogènes et mécaniques, selon le parangon du cours *ex cathedra*, [...]. Ou, variante moins volontariste, ils *diffusent* des connaissances, [...] dont le modèle ancien est cette fois-ci celui de la causerie érudite dans un cercle d'initiés. Les deux manières reposent sur le même présupposé : analogiquement que pour moi, étudiant motivé [...], la matière a été d'accès facile, il doit en aller de même pour tout le public.²²

Certes, si nous deux auteurs utilisent des films ou des séries, c'est bien dans le but de pallier à ces difficultés ; toutefois, le cours *ex cathedra* et la « tranche dense et homogène » sont omniprésents dans leurs ouvrages.

A titre d'exemple, voici la construction rhétorique d'un Thibaut de Saint-Maurice, dans *Philosophie en séries* :

Regarder *24 heures chrono*, c'est donc, à chaque épisode, voir des hommes d'action apporter plusieurs réponses à la question « que dois-je faire » (p.16)

La philosophie morale ou éthique désigne précisément ce souci d'évaluer l'action et de la juger bonne ou mauvaise, juste ou injuste, en fonction de principes légitimes. (p.17)

C'est à cette question que le philosophe Kant (1724-1804) veut répondre dans *Fondement de la métaphysique des mœurs*. Une bonne action, une action que l'on doit faire, ne se définit ni par son objet, ni par ses conséquences, mais par son intention. Autrement dit, une action est bonne si et seulement si elle est issue d'une bonne volonté. Qu'est-ce qu'une bonne volonté ? C'est la volonté d'un homme libre et raisonnable, c'est-à-dire d'un homme qui agit en suivant ce que lui dicte sa raison et non ses inclinations (p.18)

« Donc pour savoir ce que j'ai à faire afin que ma volonté soit moralement bonne, je n'ai pas précisément besoin d'une subtilité poussée très loin. Sans expérience quant au cours du monde, incapable de parer à tous les événements qui s'y produisent, il suffit que je demande : peux-tu vouloir que ta maxime devienne une loi universelle » [KANT, *Fondement de la métaphysique des mœurs*, 1^{ère} section, AK IV 403, Paris, Gallimard, coll. « Pléiade », trad. Delbos, Alquié.]

Ici surgissent à notre sens un certain nombre de problèmes : le concept « d'impératif catégorique » kantien est loin d'être aussi simple que l'idée d'une action qui se juge à son intention. Kant ne la développe pas en 4 lignes, aussi bien choisies qu'elles puissent être. L'« impératif catégorique » *pose problème* au sein même de la philosophie kantienne ; ce concept est l'aboutissement presque paradoxal d'une pensée qui n'aura de cesse de se sonder elle-même dans son fonctionnement. De surcroît, on ne nous précise nulle part qu'une

²¹ Cf : CORDONIER Noël, « Extension du domaine de la littérature, de son étude à l'université à son enseignement à l'école », *Cahier de l'ISLL*, n°27, 2010, p.47-60. Dans cet article, Cordonier interroge de manière magistrale le chiasme qui existe entre le rapport au savoir des étudiants sortant d'une formation académique et les exigences didactiques des écoles pédagogiques. La question de la « transposition didactique » est au cœur de ses réflexions.

²² *Idem.*, p.50

« action qui se juge à son intention » n'est pas une invention purement kantienne²³, qu'elle a en elle-même sa propre histoire. Le contenu pose donc problème, puisqu'il est extrait de tout contexte et de tout système, et au-delà de ce contenu, la *manière*, ou, pour paraphraser Descartes, la *méthode*, nous semble également problématique : comment amener l'étudiant à penser si, dans le cadre du cours, la seule chose qu'on lui présente est un panel vulgarisé et incomplet ?

Enfin, si nous quittons la perspective de l'enseignant et que nous nous mettons à la place du lecteur curieux mais peu érudit, que retire-t-on de tout ceci ? On pourrait avancer : « une remarque intéressante » : Jack Bauer de *24 heures chrono*, c'est l'incarnation du problème de l'action ; « un savoir » : « Kant dit que... » ; et un extrait de texte d'une grande difficulté.

Le risque d'une telle méthode n'est pas que le lecteur ne comprenne rien, mais qu'il n'en « fasse » rien, ce qui n'est précisément pas philosopher, au sens où l'entend... le plan d'étude !

En effet, le plan d'étude romand indique que le maître doit :

Apporter un enrichissement à la réflexion

Permettre à l'élève de se situer de manière lucide dans le monde et de structurer sa pensée et son discours

Offrir à l'élève des moyens de s'orienter dans la pensée, en lien avec les problèmes de la vie et du monde contemporains²⁴

Or, pour arriver à ces objectifs, il faut donner à l'élève un certain nombre d'outils et le mettre au travail ; dans l'exemple tiré de *Philosophie en séries*, le texte fait office de décoration et non de fond à une quelconque activité. Pire encore : la série n'est pas même pas analysée à l'aune du principe évoqué :

24 heures chrono livre une représentation du devoir qui repose sur une morale téléologique ou conséquentialiste, que l'on pourrait aussi nommer morale de l'efficacité selon laquelle une action est bonne et constitue la matière d'un devoir quand elle est utile en vue du plus grand nombre. Une telle morale utilitariste s'oppose à une conception déontologique du devoir, comme la morale kantienne, selon laquelle agir par devoir implique nécessairement d'agir de façon désintéressée, c'est-à-dire sans s'intéresser aux conséquences de son action. (p.23).

²³ On pourrait par exemple citer Pierre Abélard, dans *Éthique, ou Connais-toi toi-même* (vers 1139) ; cf : trad. Maurice de Gandillac, in *Conférences. Dialogue d'un philosophe avec un juif et un chrétien*, suivi de *Connais-toi toi-même*, Cerf, 1993, p.223 : « Car, non ce qui se fait, mais dans quel esprit cela se fait, voilà ce que pèse Dieu. »

²⁴ Nous retranscrivons ici ce qui concerne la « discipline cantonale de base », regroupant 3 périodes en 3^e année de gymnase. Le programme de l'option spécifique est quant à lui un peu plus cadrant, mais il laisse une fois encore à l'enseignant une certaine marge de liberté : la seule contrainte semble être une certaine variété thématique, ainsi qu'un aperçu cohérent de l'histoire de la philosophie. Le plan d'étude roman des écoles de maturité, pp.141-143 (qui concernent la philosophie), est disponible en ligne sur : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf

En dehors de l'incontestable difficulté de ces quelques lignes, on peut légitimement se demander, en tant que lecteur, quel est l'intérêt à parler de Kant dans *24 heures chrono*, si en fait on ne souhaite pas en parler? Parle-t-on d'ailleurs véritablement de *24 heures chrono*? La lecture philosophique ne propose aucune avancée en termes de critique filmiques, ou d'analyse de séquence. C'est fort dommage, car visiblement, lorsqu'un auteur comme Dekens se laisse aller à l'interprétation d'une scène particulière, son fonctionnement semble avoir un réel intérêt²⁵, mais il ne le fait pas de manière systématique.

Au final, chez Dekens comme chez Thibaut de Saint-Maurice, ce qui pose problème à notre sens, ce n'est pas tant l'idée « cinéphilosophique » que la construction didactique utilisée, qui demeure, dans un cas comme dans l'autre, extrêmement figée, fonctionnant uniquement sur le principe de la variation²⁶ : à chaque thème, qui varie, l'auteur démarre sa présentation par un résumé de film ou un synopsis de la série choisie, effectue ensuite un resserrement particulier sur un thème, pour poursuivre sur l'extrait d'un ou deux textes philosophiques. Dans le cas de *Philosophie en séries*, une structure de dissertation (problématique-thèse-antithèse-synthèse) est de surcroît à chaque fois restituée. Le risque engendré par une telle méthode est que l'élève range au final la philosophie comme « une opinion parmi d'autres », à cause de l'effet accumulateur et pointilliste du manuel.

²⁵ « *Travellings* innombrables, maîtrise de la caméra portée, mouvements constants des personnages dans le labyrinthe qu'est en lui-même l'hôtel, Kubrick nous fait circuler dans ce qui n'est peut-être qu'une projection matérialisée des circonvolutions du cerveau malade de Jack », dit-il par exemple dans *Philosophie sur grand écran*, op. cit., p. 108. Nous sommes fort redevable de la critique de Mikaël Gaudin-Lech, qui a commenté le travail de Dekens sur : <http://www.actu-philosophia.com/spip.php?article76>

²⁶ Cf : Marton, F. & Trigwell, K., "Variatio est mater studiorum", *Higher Education Research and Development* n°19, 2000, pp. 381-395.

5. « Recevoir une évidence de l'extérieur, c'est toujours être aveuglé. On la reçoit comme une pomme sur la tête. »²⁷

Le cours scolaire présente des contraintes qui pousse sans cesse l'enseignant à reproduire malgré lui la structure d'un Thibaut de Saint Maurcie (temps disciplinaire, injonction des évaluations) ; sans cesse, le professeur prend le risque de réduire le film à une simple aide didactique ; l'intérêt de Pourriol, c'est que d'une part il a quitté la forme scolaire, et d'autre part, qu'il affirme ceci : « *Je ne conçois pas vraiment le film comme un outil pédagogique* »²⁸.

A cet égard, cette conception du cinéma, ce « style », se distingue des autres manuels en ce qu'il n'en est justement pas un. *Cinéphilo* n'est d'ailleurs pas non plus une vulgarisation dans le sens où Pourriol n'abaisse jamais la question de la difficulté des concepts à intégrer²⁹ : certes, notre auteur estime que les textes ne sont pas fondamentalement le seul moyen de comprendre une œuvre :

Pas besoin de lire Spinoza, il suffit de comprendre la même chose que lui. (p.262)

Et en même temps, le cinéma y est utilisé comme une béquille.

[...] nous allons donner du relief, de l'incarnation, du mouvement aux textes de Spinoza, qui certes sont lumineux par eux-mêmes et n'ont pas besoin de cet artifice – c'est nous qui en avons besoin (p.178).

Ainsi, bien que l'enjeu de *Cinéphilo* soit effectivement de transmettre, via des films, les principaux concepts développés par Descartes et Spinoza, c'est-à-dire, au fond, de *restituer* et de *transmettre*, *Cinéphilo* se donne aussi à lire comme une entreprise visant à l'autonomie du lecteur : « *Une fois qu'on a compris ces textes, qu'est-ce qu'on fait ?* »³⁰. Pour Pourriol, *philosopher* n'est pas « apprendre », c'est « faire quelque chose ». Reste pour nous à déterminer de quoi il s'agit. En effet, l'auteur de *Cinéphilo* ne définit pas ce qu'il entend être « la philosophie » ; il se contente d'analyser des films, de les rendre signifiants, en regard de concepts tirés de la philosophie. Mais il le fait d'une manière qui lui est propre :

Le cinéma sidère : je suis à égalité avec les spectateurs de mes conférences, je regarde le film comme eux. Ainsi, le cinéma a plutôt pour moi un rôle d'incrustation.³¹

²⁷ *Cinéphilo*, op. cit., p.38.

²⁸ Lors d'une conférence s'étant déroulée le 16 février 2011 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, Pourriol avait ainsi répondu à une question d'un de ses auditeurs, professeur de philosophie, qui était : « mais au fond, comment faites-vous surgir une « pensée problématisée » chez l'élève ?

²⁹ « Mon niveau d'exigence a augmenté avec le cinéma. Quand on choisit une méthode qui utilise le lieu commun, il faut faire d'autant plus attention. » dit-il en effet sur

http://www.dailymotion.com/video/xj70me_comme-on-nous-parle_news#from=embed&start=6

³⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=GuOpkh-5w5g>

³¹ 16 février 2011, Conférence HEP.

Ainsi, en commençant *Cinéphilo* par Descartes, Pourriol déclare simplement :

Descartes est longtemps resté pour moi une espèce de mathématicien adepte de l'imparfait du subjonctif et de la phrase à rallonge dont on oublie le sens au fur et à mesure qu'il se déploie. (p.9)

Se faisant, Pourriol induit que tout le monde est sensé déjà avoir entendu parler de Descartes, et que ce savoir est d'emblée un problème en terme d'acquisition. Fort de cette représentation, Pourriol présente alors quelques concepts de Descartes (la *méthode*), de manière plutôt brève, pour ensuite arriver à ce qui semble être l'essentiel de son propos : décrire un extrait de film, *Colateral*³², en établissant un parallèle entre la méthode du personnage, un tueur professionnel traquant sa victime dans l'univers confus et obscur d'une discothèque, et la méthode cartésienne, qui a pour but de discerner le vrai, dans l'obscurité et la confusion qu'est le réel. Le lecteur assiste alors à une illustration de Descartes par le film. Jusqu'à présent, on pourrait penser qu'hormis un certain panache stylistique, rien ne distingue Pourriol d'un Thibaut de Saint-Maurice. Et pourtant : c'est à ce moment qu'il s'en distancie. En effet, Pourriol pimente son analyse de commentaires « techniques » sur les stratégies discursives propres au cinéma (*traveling*, *contreplongée*, *zoom*, etc). La fin de l'analyse se conclut non plus sur le film, non plus sur Descartes, mais sur le « médium-cinéma » en tant que tel :

Il semble qu'on puisse relier à chacun des préceptes de la méthode à différentes opérations du cinéma. 1. Le premier précepte, qui repose sur la clarté et la distinction, pose à la fois la question de la prise de vue [...] et la question du montage. 2. Le deuxième précepte, celui de la division, correspond au découpage et au cadrage. [...] cadrer, c'est cacher [...] pour permettre de mieux percevoir. [...] Voir n'est possible que si on accepte de ne pas tout voir. 3. Le troisième précepte, l'invention d'un ordre non naturel qui enchaîne les éléments du simple au complexe, c'est le montage [...] dans la manière dont il enchaîne les plans. 4. Et pour le quatrième précepte, l'énumération, c'est un principe à la fois de mise en scène, de cadrage [...] et de narration (p.57-58)

Le lecteur n'est donc plus ici face à une illustration par le cinéma de concepts philosophiques, ou au contraire d'une explication de film par des concepts extérieurs, mais devant une analyse du cinéma en tant que médium à part entière par une idée directrice tirée de la philosophie.

En terme d'acquisition, on sort du « Descartes dit que », qui ne recèle que peu d'intérêt, pour entrer dans « la méthode de Descartes, c'est » (« ... une manière de trouver la vérité dans le chaos », par exemple). Mais ce n'est pas tout. Le lecteur constate aussi, par le biais d'une démonstration, que ce qui lui semble déchargé de sens, à savoir la manière dont se meut un personnage dans un film et la manière dont ceci est filmé, peut devenir, grâce un discours, significatif : si le tueur s'y prend de cette manière, c'est que ça marche ; s'il est filmé de cette

³² *Colateral*, de Michael Mann, avec Tom Cruise, Jamie Foxx, Mark Ruffalo, Jada Pinkett Smith, Javier Bardem, Etat-unis, 2004, 120 minutes.

façon, c'est parce que cela renforce le sens de cette efficacité. Le film est un produit culturel, pétrit de significations que l'on peut analyser.

Le « style Pourriol » fonctionne donc en deux étapes : *illustration* des concepts philosophiques par un film, et, une fois ces concepts présentés et illustrés, *réinvestissement* des concepts philosophiques sur le médium cinéma en tant que médium.

Dans l'exemple ci-dessus, on prend « Descartes », « *Colateral* », « le cinéma », on les décompose, on analyse chaque partie, et on reconfigure finalement tout le système : dans *Colateral*, qui présente un tueur appliquant la méthode cartésienne, on constate une utilisation par le cinéma de principes directeurs énoncés par Descartes. Ce qui est remarquable ici, c'est que cette manière d'expliquer Descartes est cartésienne : elle expose, décompose, reconstruit, dans un ordre précis, les éléments étudiés. Seconde originalité : Descartes ne sera pas abordé par des extraits des *Méditations métaphysiques*, ou du *Discours de la méthode*, qui sont pourtant les textes canoniques du lycéen ou du gymnasien, mais par le *Traité des passions*, texte rarement abordé avant l'université.

Force est de constater qu'avec cet exemple, le premier enjeu de *Cinéphilo* n'est donc pas immédiatement *d'inculquer* un savoir, mais *d'amener le lecteur à comprendre quelque chose* sur plusieurs niveaux. La présentation de Spinoza est tout aussi intéressante que celle de Descartes, puisque Pourriol change radicalement de stratégie :

Spinoza est abrupt. Ouvrir *L'Ethique*, c'est immédiatement se tenir au bout du gouffre. (p.176)

Deleuze proposait, pour appréhender Spinoza, de ne pas respecter l'ordre naturel de la lecture et de se lancer *in medias res*, de plonger directement « au milieu des choses ». On ne peut finir par comprendre quelque chose à Spinoza qu'en y baignant, en s'y habituant comme un nouvel élément plutôt qu'en considérant qu'il faut escalader ses cimes. [...] Commençons nous aussi par le milieu de *L'Ethique*, plongeons au début de la troisième partie, intitulée « des sentiments et des passions », où nous accueillent... des définitions ! (p.179)

Deleuze remarque avec humour qu'il arrive qu'un philosophe finisse sa vie dans un procès – il pensait évidemment à Socrate –, mais qu'il est plus rare qu'il commence par une excommunication et une tentative d'assassinat. Spinoza aurait gardé toute sa vie, dit-on, le manteau portant la trace du coup de poignard donné par un fanatique. 222

Une aide, Deleuze. Un geste : le plongeon. Un personnage, révolutionnaire. Le système spinoziste supporte bien ce traitement didactique, certes initié par Deleuze³³, mais très spinoziste dans le fonctionnement : l'élément ne se sépare jamais du système entier, tout est en relation. Inutile donc de procéder avec la méthode cartésienne. Plonger dans le système

³³ DELEUZE Gilles, *Spinoza, philosophie pratique*, Paris : PUF, 1970.

spinoziste permet d'en faire sentir la radicale différence avec Descartes. On quitte une pensée du sujet pour entrer dans une pensée de la relation, de la monade.

Si Deleuze est ici sollicité, il n'est néanmoins pas le guide principal de Pourriol. L'auteur de *Cinéphilo* ne cite en effet Deleuze qu'au moment où il aborde Spinoza ; c'est à dessein. Un autre auteur apparaît en revanche de manière régulière, aussi bien dans la présentation de Descartes que dans celle de Spinoza :

Alain conclut ainsi son étude sur Descartes [...] (Alain, *Idées*) (p.140)

On ne peut philosopher qu'en face, disait Alain, d'un auditoire acquis d'avance. [...] Il citait Stendhal : « Tout bon raisonnement offense ». Alain ne se risquait donc à penser que devant un auditoire acquis, condition de toute audace, c'est-à-dire devant sa classe. (p.163)

Alain a écrit, à destination de ses élèves, un petit livre très clair que je vous recommande, et qui s'intitule sobrement *Spinoza*. [...] J'utilise ici une idée chère à Gilles Deleuze, autre grand commentateur de Spinoza, dont le *Spinoza philosophie pratique* complètera de manière stimulante le livre d'Alain pour qui voudrait se lancer à l'assaut de l'*Ethique* (p.178)

Or Alain, c'est avant tout une attitude désinvolte à l'égard de l'histoire de la philosophie, procédant par un effacement des distances. Cette méthode fournit une véritable ressource à l'enseignement dans la mesure où il est plus facile de prendre au sérieux ce que disent les philosophes quand on peut le réinvestir sur des exemples concrets. On se constitue alors une culture philosophique qui ne se sépare jamais d'une dimension de vérité. Ainsi, loin de ranger Descartes et Spinoza comme « une opinion parmi d'autre », Pourriol, à l'instar d'Alain, part du principe qu'il faut lire les philosophes parce qu'ils sont « vrais ». Cette manière de voir les auteurs permet à Pourriol de construire d'autres pistes : dans *Cinéphilo*, le lecteur ne rencontre pas seulement Descartes et Spinoza ; il se confronte à Alain et Deleuze, comme nous l'avons vu, mais on trouve un certain nombre d'autres noms :

Rousseau dénonçait là un des vices de la représentation, qui risque toujours de nous détacher de nos semblables réels en nous attachant à des êtres fictifs. (p.246)

C'est l'occasion d'une petite leçon de sagesse et de dénuement, dans la pure tradition stoïcienne, digne d'Épictète, le philosophe-esclave, ou de Sénèque, le philosophe-empereur. (p.258)

Kant considérait [...] qu'il fallait répondre aux trois questions suivantes : que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? (p.277)

Les « sciences humaines » ont pour fâcheuse tendance de se mettre au service, à un moment ou à un autre, des plus basses tâches de police, de sélection, de discrimination, de surveillance, de punition et d'élimination. Michel Foucault l'a longtemps étudié dans son magnifique livre *Surveiller et punir*. (p.278)

Platon affirmait que philosopher c'est mourir et apprendre à mourir (p.335)

J'ai parlé d'éternel retour, thème cher à Nietzsche. (p.346)

Alors oui, pour revenir à l'expression de Paul Valéry [...] (p.110)

Walter Benjamin, dans *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*., développait l'idée que le cinéma était une sorte de simulateur [...] (p.178)

Diderot développera longuement cette réflexion pour le théâtre dans son *Paradoxe pour le comédien* (p.242)

C'est pourquoi Robert Bresson ne voulait faire jouer dans ses films que des inconnus. (p.243)

Alexandre Astruc avait donc tort de dire qu'on n'avait guère de chances de voir un jour un film qui serait l'équivalent sur le plan du cinéma d'une œuvre philosophique (p.249)

Freud dit que le rêve permet d'obtenir de manière illusoire des satisfactions que nous refuse la réalité (p.297)

C'est que, comme disait Bazin, le cadre est un cache. Cadrer, c'est cacher ce qui n'est pas dans le cadre (p.332)

Il nous a semblé que ces indications étaient plus de l'ordre du concept-outil que de l'ordre du « Rousseau dit que », c'est-à-dire de l'histoire de la philosophie. Le lien avec une application est toujours immédiat.

Ainsi, Pourriol illustre et réinvestit, se sert pour chaque philosophe abordé d'une rhétorique en adéquation avec celui-ci, et adopte une posture initiée par Alain en terme de rapport au savoir. Néanmoins, ce positionnement généreux et docte pose lui aussi un certain nombre de problèmes, dans son statut même « d'éveilleur de conscience », motif d'origine platonicienne opposant la vérité et l'opinion. Que fait donc l'élève, l'auditeur, l'aspirant-philosophe, d'un tel contenu ? La réponse est simple : soit il est sidéré, et le pari est gagné, soit il est aveuglé, et il s'en détournera. La philosophie n'illuminera pas tout le monde :

Si, [...] on l'arrache [...] par force, qu'on lui fasse gravir la montée rude et escarpée, et qu'on ne le lâche pas avant de l'avoir traîné jusqu'à la lumière du soleil, ne souffrira-t-il pas vivement, et ne se plaindra-t-il pas de ces violences? Et lorsqu'il sera parvenu à la lumière pourra-t-il, les yeux tout éblouis par son éclat, distinguer une seule des choses que maintenant nous appelons vraies?
(Platon, *République*, livre VII, 515c)

Certains parviendront à regarder le savoir et la « vérité » frontalement, mais la majeure partie en sortira blessée ; Pourriol le constate à sa manière: « *Si on ne veut pas, on ne pense jamais* » (p.35).

6. « Il y a des moments où il ne faut pas penser, mais attendre »³⁴

Si Pourriol est remarquable dans sa pratique, il n'en demeure pas moins que sa rhétorique repose sur un implicite de la sidération. Le but est d'impressionner ses lecteurs :

L'admiration est à l'origine de toutes les passions, l'admiration en est la condition [...] marque une sorte de disponibilité essentielle de l'esprit à la nouveauté. (p.140)

Or les élèves n'admirent pas, « *les élèves sont contraints d'être là* »³⁵, rappelle en substance notre auteur. De manière totalement éloignée de la réalité enseignante, Pourriol a choisi de sélectionner son public par la motivation intrinsèque: les lecteurs veulent bien lire son livre, tout comme ses auditeurs décident de payer pour suivre ses conférences. Avec ce public « choisi », et cette fois de manière très proche de la didactique scolaire, Pourriol prendra alors soin de ses auditeurs, notamment, comme nous l'avons vu avec Descartes, en partant de leurs représentations pour les amener vers un savoir académique. En cela, il suit un processus pédagogique tout à fait identifiable : à l'heure actuelle, les sciences de l'éducation évoquent les notions d'étayage, c'est-à-dire le fait de construire avec celui qui apprend, et de désétayage, à savoir enlever le support, et observer comment l'apprenant se débrouille seul, en l'aidant au besoin³⁶. Cette stratégie se manifeste particulièrement lorsque Pourriol présente à ses lecteurs le philosophe dont il va être question : sa présentation de Spinoza vaut tout autant le détour que celle de Descartes :

Ce n'est pas de la philosophie de puceau ou de pisse-froid. [...] Spinoza connaît la passion, il sait de quoi il parle. (p.188)

Spinoza aurait-il pu faire une carrière de crooneur sentimental ? Non, car il ne fait preuve d'aucune complaisance. Aucun pathos, chez Spinoza. Il décrit le mécanisme de la passion, comme nettoyé de l'homme. C'est ainsi, paradoxalement, qu'il touche au cœur de l'homme. Il décrit froidement des choses brûlantes. (p.196)

Pourriol ne commence pas par inculquer des connaissances : il initie son propos en constituant un personnage. Descartes sera un soldat, un homme de guerre, Spinoza, nous l'avons vu, un révolutionnaire. Le lecteur adhère, s'identifie. C'est une amorce, c'est destiné à capter l'intérêt du public, auquel on porte une attention toute particulière. Mais surtout, au-delà de cet aspect, on peut déjà constater, à la lecture de ces citations, que « les choses sont compliquées ». Qu'est-ce qu'un philosophe qui décrit les passions comme nettoyées de l'homme ? Qui est Deleuze ? Socrate ? Trop tard : le lecteur, déjà bien consentant, est pris dans les rets de la philosophie :

³⁴ *Cinéphilo*, op. cit., p. 132.

³⁵ Propos de Pourriol lors de la Conférence du 16 février 2011 à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.

³⁶ *Idem*.

Si vous avez ce sentiment de ne pas comprendre, l'honnêteté de le reconnaître, et le courage de ne pas en rester là, vous êtes déjà philosophe. (p.47)

De plus, par une rhétorique adaptée aux étapes cognitives liées à l'apprentissage et au développement de la pensée hypothético-déductive, que nous appelons à présent « les injonctions métacognitives de guidage »³⁷ Pourriol ne manque jamais de rappeler à son lecteur où il devrait en être, en termes de cheminement dans le raisonnement :

Vous le voyez, en philosophie on commence par ne rien voir. (p.47)

Vous êtes déjà sur la bonne voie (p.244)

CQFD, non ? (p.234)

Enfin, notre auteur indique régulièrement où se situe la difficulté à surmonter pour pouvoir continuer, et propose des stratégies en cas d'échec :

Il faut s'accrocher ici. (p.81)

Ça va ? Vous vous accrochez ? [...] Ne vous pressez pas : vous avez le droit de relire. Faisons-le ensemble (p.287)

Il importe donc à Pourriol que le lecteur ait la perception d'une certaine compétence au moment où il lit *Cinéphilo*, d'une certaine contrôlabilité par rapport au contenu de ce livre. Pourriol partage en cela le sort de la plupart des enseignants de philosophie : en faisant comprendre aux lecteurs le sens de ce qu'ils lisent, Pourriol se situe totalement dans la rhétorique enseignante, les élèves devant avoir l'impression de comprendre ce qu'ils font pour être motivés à suivre leur cours. En donnant une valeur au travail de lecture effectué par son lecteur, au travail d'acquisition que cette lecture implique, Pourriol cherche en fait à motiver celui-ci à continuer, tout en le guidant de manière cadrée.

A notre sens, tout l'enjeu de la didactique de philosophie est ici : peut-être bien que « tout homme, par nature, désire savoir »³⁸, néanmoins, *philosopher* n'est pas un prérequis. Le style de Pourriol tente en fait de répondre au problème fondamental qu'est la motivation³⁹. Le ton du livre se veut rassurant :

Apprenons la lenteur (p.36)

Aucune vérité ne nous est inaccessible (p.43)

³⁷ Doly, A. M, « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », in *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Sous la direction de Toupiol, G., Paris : Retz, 2006, pp. 83-124.

³⁸ ARISTOTE, *Métaphysique*, A.

³⁹ ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs*, op. cit.

Mais derrière cette apparente bonhomie, se cache un véritable enjeu : la philosophie, domaine dont la résistance porte essentiellement sur le vocabulaire spécifique utilisé, s'enseigne-t-elle à tous ? Pourriol a son avis sur la question :

Faire de la maîtrise linguistique un outil de sélection ou de ségrégation, c'est voler l'outil et renverser les choses. Si les mots ont un sens, c'est par le partage, même si tout code exclu d'emblée qui ne le maîtrise pas. Une langue est toujours commune en droit et sélective en fait. Mais l'essence du langage est de conférer à tous les mêmes droits. [...] Et s'il n'y a de philosophie que démocratique, au sens où les mots appartiennent à tous et se donnent à qui voudra, encore faut-il vouloir : les mots ne sont pas un mince obstacle et la philosophie reste ainsi essentiellement aristocratique. Démocratique en droit, aristocratique en fait. (pp. 272-274)

Démocratique en droit, aristocratique en fait : Pourriol a quitté l'état de droit qu'était l'enseignement obligatoire, pour entrer dans un état de fait, celui de conférencier faisant payer aux participants ses interventions.⁴⁰

Aussi, dans *Cinéphilo*, qui demeure une volonté de diffusion de la « cinéphilosophie » à large échelle, la question didactique est-elle réactivée selon les schèmes que nous venons de mentionner : partir des représentations d'un public *déjà acquis*, le mettre en confiance, décomposer la difficulté, agencer un parcours selon une manière de faire qui corresponde à chaque auteur étudié. La motivation doit être intrinsèque au lecteur, à l'auditeur. Mieux : elle doit venir d'un sentiment d'admiration, la philosophie doit sidérer. Si elle ne sidère pas, elle ne déclenchera aucune passion, et de ce fait, ne vaudra pas même d'être entendue.

Que peut donc faire l'école d'un tel présupposé ? Peu de choses. Notre rôle se borne à « créer des conditions de motivation »⁴¹ tout en imposant des mesures de coercition. Nous cherchons à éviter de façonner un rapport au savoir pensé comme un parcours du combattant tout en associant à la philosophie une évaluation par le biais de dissertations. Pourriol refuse de se tenir dans ce paradoxe, et préfère se cantonner au rôle de « créateur de conditions de motivation ». Malheureusement, se faisant, il aboutit lui aussi à un paradoxe : si sa méthode cherche à créer un sentiment de maîtrise chez le lecteur (« avec le narrateur, on va y arriver »), elle maintient néanmoins un « degré de guidage élevé »⁴² : Pourriol ne favorise pas l'autonomie dans la lecture (« vous irez où *je* veux que vous alliez »). Cette création de motivation a donc ses limites : puisqu'il est guidé par le narrateur, le lecteur n'est jamais

⁴⁰ Notons cependant que le site <http://studiophilos.fr/seances/programme> propose ses analyses de Kant, Rousseau, Spinoza et Descartes de manière tout à fait gratuite, sous la forme de vidéos en *streaming*.

⁴¹ « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves » In *RECHERCHE et FORMATION* • N° 51, 2006, et *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997.

⁴² Nous paraphrasons ici la terminologie béhavioriste. Les pédagogues socioconstructivistes évoquent quant à eux l'idée de médiation (cf : BRUNER J., op. cit). Dans un cas comme dans l'autre, le degré de guidage ou de médiation est un problème : plus il est élevé, moins celui qui apprend est autonome.

autonome dans sa lecture. *Cinéphilo* ne dépasserait pour ainsi dire jamais la phase d'étayage, dans la mesure où il manque un réinvestissement de l'élève par rapport à ce qu'il a appris.

On pourrait répondre à cette première critique que la phase de désétayage se produit lorsque le lecteur assiste aux conférences. Pourriol veille en effet à laisser une place aux questions à la fin de ses présentations. Cependant, dans un cadre didactique, cette explication ne nous satisfait pas, parce que nous avons une deuxième objection.

La pédagogie issue des recherches développées par Piaget et Vygotski, insiste en effet sur l'importance de l'activité *en commun* lors de l'apprentissage : « *l'apprentissage est plus rapide si l'élève a l'occasion d'interagir avec ses pairs* »⁴³. Or, à la lecture d'un livre comme lors d'une conférence, l'occasion d'interagir est réduite à son plus strict minimum, et on peut se poser la question de l'activité dans tous les cas ; ne serait-ce pas au contraire une forme de consommation, peut-être culturelle, mais néanmoins passive ?

Procédons par ordre. Pourriol explicite la manière dont il conçoit l'institution scolaire : il ne la voit pas comme un lieu d'interaction, mais comme un espace autorisant le « droit à l'erreur ».

Qu'est-ce qui définit l'école ? Le tableau noir, c'est-à-dire le droit à l'erreur. A l'école, on a le droit de se tromper, ainsi se forge l'audace de penser. Dans la réalité extra-scolaire, on n'a pas le droit de se tromper. Pas autant. (p.132)

Si cette vision ne rentre pas forcément en contradiction avec les théories de l'école développée par des pédagogues comme Philippe Merieu,⁴⁴ Pourriol associe néanmoins à l'école une fonction normative : c'est le tableau noir, c'est donc aussi un « maître » qui « transmet » un « savoir » via un « outil ». Face à une telle comparaison, en effet, le cinéma ne peut qu'être gagnant :

Et bien le cinéma est une école dans la mesure où on a le droit de s'y tromper. Et même mieux : on voit des personnages qui se trompent, mais leurs fautes ne sont pour nous que des erreurs, dont nous n'avons pas à payer le prix. Le cinéma, école des perceptions. Ecole des passions. (idem)

Pourriol associe donc le cinéma à une conception de l'école relativement fermée :

Ce silence de l'auditoire, de nos jours, hélas ! pour les professeurs, on le retrouve moins en classe qu'au cinéma. Les conditions de réception dont rêve un professeur, ce sont celles du film. Pas besoin de faire, comme on dit, d'autorité. Le film réduit tout le monde au silence, sans avoir à élever la voix. Un auditoire conquis d'avance, plein d'attention, prêt au voyage, à l'aventure... le voilà, le public idéal de la philosophie : le spectateur de cinéma, avide d'aventures imaginaires. (p.163)

⁴³ CHAPELLE Gaëtane, BOURGEOIS Etienne (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : PUF, 2006, p. 30.

⁴⁴ Par exemple : Merieu (P.), *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF, 2005.

Un maître souhaite-t-il réellement un « silence de l'auditoire » ? Cette situation passe le plus souvent pour « une classe morte », « une classe molle »⁴⁵. Certes, un professeur attend de sa classe une ambiance propice au travail, mais une telle atmosphère ne signifie pas un silence de bibliothèque... ou de salle de cinéma. De plus, un professeur n'a pas *d'auditoire*. Il a une *classe*, comprise actuellement comme un espace de travail, où les élèves écoutent, bien évidemment, mais aussi écrivent, analysent, font leurs tests, interagissent, etc.⁴⁶ La vision de Pourriol sur l'école frise donc le stéréotype, ne tient nullement compte de la fonction paradoxale qu'a l'enseignement de la philosophie, et fait en tout cas fi de tout un pan de la scolarité réelle, telle qu'elle se pratique actuellement, intégrant l'idée d'activités chez l'élève, et qui plus est, d'activités en commun. Pourriol le reconnaît :

On ne devient un individu qu'en se formant par les autres, par les textes, par les idées. (p.165)

Or l'apprentissage que propose Pourriol peut-il se faire *en commun* ?

La vie de l'esprit crée une communauté qui a pour lieu le livre. Le film, lui, permet la construction d'une communauté physique grâce à la salle de cinéma – c'est une *philia* paradoxale qui isole en même temps qu'elle réunit. [...] Mais si le film vu en commun crée une communauté palpable pendant le temps de la projection, il tresse surtout des références communes entre tous les spectateurs du film, qu'ils le voient en même temps ou pas (p.164)

Philia, thème cher à Aristote, ou plus prosaïquement : univers de références culturelles communes. Plutôt que *philia*, Pourriol aurait pu utiliser le terme d'*eunoia*, judicieusement développée par Aristote : la bienveillance qui nous amène à nous tolérer entre vivants, à brouter en commun le même pâturage.⁴⁷ Quoiqu'en dise Pourriol, le cinéma n'est pas à véritablement parler un lieu de communauté, en terme de relations et de création. Pourriol le reconnaît en partie :

De même le film offre à chacun quelque chose qu'il offre à tous, mais qui résonne en chacun comme s'il lui appartenait en propre (p.165).

Regard individuel, références commune. Le partage n'a pas lieu dans l'interaction, mais dans l'acquisition d'un bien culturel. Regarder un film n'est donc pas une activité pratiquée en commun. Mais concrètement, s'agit-il même d'une activité ?

⁴⁵ Je me permets ici de reprendre les expressions entendues autour de moi par mes collègues enseignants dans les quelques établissements que j'ai fréquentés, tant au secondaire I qu'au secondaire II.

⁴⁶ Je vous renvoie une fois encore aux réflexions de Philippe Mérieux sur le sujet.

⁴⁷ *Ethique à Nicomaque*, 1170 à 28-1171 b 35

7. « L'attention au sens réel, on le voit, suppose toujours volonté [...] C'est une action, pas une passion. »⁴⁸

On pourrait narquoisement affirmer que Pourriol, selon ses propres dires, ne propose aucune activité, puisqu'il ne donne pas de cours mais des « présentations » : des conférences, deux ouvrages de *Cinéphilosophie*. Or, bien que la compréhension soit une étape-clé dans l'apprentissage, elle n'en est de loin pas la seule étape. Le réinvestissement est également élémentaire pour qu'on puisse réellement parler d'acquisition, et la méthode que propose Pourriol ne semble malheureusement pas y laisser de place chez le lecteur, chez l'auditeur et, par extension, chez l'élève. A cela, Pourriol a trouvé une réponse, qui a bien évidemment ses limites par rapport à la pratique enseignante, mais qui demeure la grande force de *Cinéphilo*. Pourriol reconnaît dans le fait de regarder un film non pas une forme de consommation, mais au contraire une forme d'activité, qui plus est d'une activité proprement philosophique.

Pour avancer cette hypothèse, notre auteur commence par utiliser les philosophes dont il traite pour se légitimer : Descartes a un lexique qui repose sur le champ lexical de la vue : Pourriol ne se privera alors pas d'établir alors un lien avec le cinéma, qui deviendra une « pensée de l'œil ». Plus loin, l'auteur de *Cinéphilo* se servira des réflexions de Diderot sur le théâtre pour faire de Spinoza un philosophe de l'identification comme processus mécanique de la passion :

Le cinéma ne nous montre pas des semblables, mais des « choses semblables à nous ». Ce sont des images, qui nous ressemblent. La définition de Spinoza permet de comprendre l'effet des dessins animés, des jeux vidéo et plus généralement de toutes les images artificielles. (p.241)

Diderot développera longuement cette réflexion [...] qu'il nous suffit d'imaginer que [le comédien] ressent quelque chose pour ressentir la même chose. (p.242)

Cependant, Pourriol ne se contente pas de ces deux auteurs pour évoquer le cinéma comme activité. Il sollicite également Walter Benjamin, et sa conception du film comme moyen de s'entraîner à percevoir :

Walter Benjamin, dans *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, développait l'idée que le cinéma était une sorte de simulateur permettant d'apprendre à percevoir de manière distraite et indirecte des mouvements mécaniques de plus en plus rapides, ce qui était le plus adapté à l'agressivité du mode de vie moderne urbain industrialisé. [...] Celui qui n'est pas capable de percevoir beaucoup de mouvements rapides en même temps et pour ainsi dire du coin de l'œil risque sa vie à chaque coin de rue au moment de traverser... (p.131)

Grâce au concept de Benjamin qu'est « l'attention distraite », Pourriol pose le premier jalon d'une légitimation de l'activité du spectateur de cinéma. Les films seraient en effet une

⁴⁸ *Cinéphilo*, op. cit., p. 140

manière de former le spectateur à de nouveaux types de perceptions, propres à notre monde contemporain. Mais ce n'est pas tout :

Le plaisir du cinéma ne relève donc pas seulement de la seule « attention distraite » dont parlait Walter Benjamin, ou disons que cette attention est distraite en tant qu'elle est guidée. Le cinéma propose un jeu à notre attention. [...] Le spectateur perçoit un film à la fois en se souvenant et en anticipant. Deux activités qui relèvent du premier précepte cartésien : l'attention, et du quatrième : l'énumération. Le spectateur est invité par le film à exercer son attention de manière triple, en utilisant toutes ses facultés [...] pour une attention « distraite », elle se révèle particulièrement active (p.146)

Un peu de Descartes, un peu de Benjamin, pour au final arriver à la conclusion suivante : plus qu'une distraction véritable, le cinéma devient un jeu sérieux, qui, comme la philosophie, repose sur une « *idée de partage qui ne prive personne* » (p.274). Or le jeu est une activité, en tout cas une activité mentale :

[le cinéma] nous propose de voir avec les yeux du corps ce qui ne devrait être visible qu'avec les yeux de l'esprit : le monde sans le monde, le monde sans rien dedans. (p.76)

C'est que le cinéma est le produit humain le plus fidèle à ce semblant de maîtrise, à cette maîtrise « comme » Dieu, à cette possession « pour de faux », mais aussi proche que possible du « pour de vrai ». (p.84)

Cette illusion de maîtrise, cette illusion du « comme » serait ainsi l'essence même du cinéma, dont la légitimité « métaphysique » se retrouverait fondée dans la foulée: le cinéma est un faux-semblant qui produit du sens, un « pour de faux » où nous expérimentons « *une toute-puissance fictive, un entendement infini fictif et un plaisir réel* » (p.85). Le pouvoir du faux pourrait ainsi faire comprendre une idée en l'incarnant, à l'instar d'une forme géométrique dessinée qui permettrait de faire comprendre les abstractions mathématiques :

On ne part des images – au sens où on les dépasse – qu'en partant d'elles – au sens où on commence toujours par elles. (p.156)

En cela, tout film deviendrait un « cas exemplaire », dans la mesure où il porterait avec lui une image de l'homme. Le film serait une sorte de situation extrême, qui permettrait de juger notre expérience par approximation :

Si le cinéma s'adresse, comme la philosophie, à tous les hommes, n'est-ce pas qu'il pose lui aussi, à chaque film la question « Qu'est-ce que l'homme ? » (p.276)

Il nous a paru que cette description du cinéma comme activité avait des liens avec la philosophie cavellienne. Cavell n'est à aucun moment cité par Pourriol, mais il pourrait être, à notre sens, sa base théorique : dans *La projection du monde*, Cavell définit en effet le cinéma comme une méditation sur la perte d'un monde cohérent ; ce que le cinéma posséderait en propre, pour Cavell, serait des exemples typiques qui font « immédiatement comprendre ce

qui compte. »⁴⁹ Cavell voit dans l'expérience qu'est le spectacle cinématographique la cristallisation d'un scepticisme existentiel, dont le film exposerait les séquences démonstratives. Pourriol, quant à lui, déclare :

Fight Club nous montre ce que *L'Ethique* nous démontre (p.308)

Les deux perspectives se rejoignent donc en partie.

⁴⁹ CERISUELO Marc, « Importance du cinéma », in *Stanley Cavell, cinéma et philosophie*, sous la dir. De Sandra Laugier et Marc Consuelo, Paris : Presses de la Sorbonne, 2001, pp. 13-20.

8. « Comment comprendre et développer ta perfection propre ? » De cette question en découle une autre : « Par quelles rencontres peux-tu augmenter ta puissance ? »⁵⁰

Ainsi, à partir cette idée que le cinéma ne demande aucun effort au spectateur, mais qu'il ne faut pas déduire de cette absence d'effort une passivité consumériste, l'idée de se servir de films en philosophie prend tout son sens.

D'une part, parce que la culture populaire est utilisée en tant que telle et avec ses particularités propres, dans un but qui peut servir des fins rhétoriques, pour « toucher un maximum de gens ». Tel nous a en tout cas semblé être le critère de sélection des films retenus par Pourriol (mais aussi par les autres auteurs). On pourra certes reprocher à cette perspective de mettre à part tout un pan de la culture cinématographique : nul cinéma expérimental ; l'auteur se cantonne à Hollywood, et les quelques films échappant à ce critère sont fort connus en Europe. C'est un fait. Mais il faut souligner que le but étant d'amener à faire comprendre des concepts, il est logique les auteurs ne choisissent pas des films connus pour la résistance qu'ils imposent au public: si comprendre le film devient un trop grand effort, il n'est plus pertinent de l'utiliser pour comprendre Hegel.

D'autre part, un tel usage repose, ainsi que nous l'avons esquissé, sur une ontologie du cinéma bien particulière, qui, dans la pratique pédagogique, se trouve être féconde. En effet, si chez Pourriol le rapport à l'enseignement de la philosophie pose un certain nombre de problèmes, sa conception du cinéma pourrait faire de lui auteur philosophique à part entière. *Cinéphilo* initie un certain nombre de pistes intéressantes qui mériteraient d'être étayées de manière plus approfondie. La parution de *Cinéphilo 2, Vertige du désir, comprendre le désir par le cinéma* nous semble en tout cas aller en ce sens. Ce n'était malheureusement pas l'enjeu de ce travail, plus inscrit dans la pratique enseignante que dans une réflexion théorique du cinéma.

Par rapport à cette pratique enseignante, nous avons ainsi dégagé que *Cinéphilo* constituait un aveu de désamour envers l'institution scolaire, envers ses obligations mais aussi, hélas, envers ses possibilités, notamment la mise en activité de l'élève. De là un positionnement difficile pour l'enseignant qui chercherait à utiliser *Cinéphilo*: les autres manuels de cinéphilosophie prétendant « faire autre chose », reconduisent pour la plupart les paradoxes liés à la fonction

⁵⁰ *Cinéphilo*, op. cit., p. 225.

d'enseignant de philosophie. Pourriol, en se dégageant de la « posture prof », n'échappe pas à ce problème : si le film sidère tout le monde, projectionniste inclus, il n'en demeure pas moins une aide à la compréhension de concepts. Or, la philosophie elle-même n'est pas comprise par Pourriol comme un objet accessible à tous, quoiqu'en dise l'auteur : certes Pourriol a enseigné, certes, il donne des conférences, certes, il fait paraître différents ouvrages, mais il déclare néanmoins dans ces derniers :

Il n'y a pas d'introduction à Spinoza, de la même manière qu'il n'y a pas d'introduction à la philosophie : soit on reste au bord, soit on plonge. (p.177)

Pourriol est ainsi remarquable dans sa propre pratique, mais sa méthode repose sur un implicite de la sidération. La compréhension des concepts doit avoir lieu dans le silence de l'écoute et de la lecture, et non dans le dialogue. Or le cours *ex-cathedra* ne fonctionne plus aussi efficacement qu'en 1950, parce que l'institution et le public a changé : l'interaction prime sur l'écoute.

9. Bilan didactique : faire de la cinéphilosophie en classe

Alors concrètement, que peut-on faire ? On peut se jeter à l'eau et essayer quelques expériences. Je ne prétends pas délivrer une méthode « clé-en-main », mais me contenterait de présenter, sous forme de bilan, ce qu'il est possible de faire dans le cadre de l'enseignement, avec les idées de Pourriol, tout en déterminant les limites de ce champ d'application.

Les parties I et II de ce bilan regroupent des expériences personnelles, sur l'usage *partiel* de cinéphilosophie en classe. La partie III décrit une pratique observée chez un collègue. En conclusion, on pourra lire en synthèse les avantages et les défauts de ces applications, ainsi qu'une troisième piste de travail, à réaliser à l'avenir.

9.1. Montaigne : scepticisme et pilule rouge ; épicurisme et Monty Python.

9.1.1.1. Contexte

Je dispense le cours de philosophie cantonale à la 3m9, une classe de 3^e année au gymnase de Morges. Les élèves ont entre 17 et 22 ans : dans son parcours, un élève a sauté deux classes, un autre a redoublé deux fois. La plupart des autres élèves ont entre 18 et 19 ans. Ils sont 19 en tout : c'est une petite classe. Deux élèves, par ailleurs très bons dans toutes les disciplines, se distinguent en philosophie : tant par la qualité de leurs remarques, la vivacité de leur esprit ou la pertinence de leur propos. Ces deux élèves drainent les bons éléments de la classe, un groupe de 6 élèves qui ont une certaine aisance dans les branches littéraire et en sciences humaines. Ces 8 personnes créent donc une vive émulation et favorise une bonne dynamique de classe : les autres sont d'emblée incités à suivre, et de fait, participent globalement beaucoup durant les cours. Les rares difficultés que j'ai pu constater avec cette classe concernent la discipline. C'est une classe très agréable à avoir, mais aussi très vive : il faut savoir bien la cadrer pour avancer, parce qu'ils ont vite tendance à se disperser. En tant que stagiaire, j'ai bénéficié d'un accueil très favorable avec ce public, qui était préparé à ma présence : la classe a en effet eu le professeur durant un trimestre, un stagiaire durant le second trimestre, et enfin moi. D'autre part, ayant eu des contacts en salle des maîtres avec leur professeur de français, cette dernière a également anticipé ma venue dans la classe, en demandant régulièrement aux élèves de mes nouvelles, et en établissant des liens entre nos disciplines respectives. Ils étaient impatients de démarrer la séquence avec moi, et séduits par la nouveauté d'être avec une troisième personne durant l'année. Le sujet choisi était « Le moi chez Montaigne ». Les élèves avaient au préalable étudié la thématique de l'« l'animal » et

avaient vu de manière approfondie le *Théétète* de Platon. Durant le semestre précédent, la classe a vu trois films en rapport avec le thème de l'animal. Si aucune séance de « cinéphilosophie » n'a eu lieu, les élèves ont néanmoins eu l'habitude de visionner des films dans le cadre du cours de philosophie. De plus, cette classe a également dû suivre une conférence de Pourriol, venu présenter ce qui est devenu *Cinéphilo 2*, au gymnase de Morges. Aucun n'a manqué à l'appel.

9.1.1.2. Planification d'une séquence de cinéphilosophie, en partenariat avec la classe :

Durant ma séance d'introduction, j'ai présenté à la classe mon projet d'utiliser, à la manière de Pourriol, quelques films dans le cadre de ma séquence sur Montaigne. Je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient, s'ils avaient trouvé cette méthode utile lors de la conférence. La classe était très enthousiaste. Ils avaient suivi la conférence de Pourriol avec un vif plaisir, et avaient été séduits par la nouveauté de la démarche. Deux élèves ont cependant émis des réserves : voir des films ne leur avait pas déplu, mais ils souhaitaient aussi se confronter un peu aux textes. Il semble que l'expérience du *Théétète* leur ait plutôt laissé un bon souvenir. J'ai dit que je prendrai en compte cet aspect, que je leur donnerai de toute manière des extraits des *Essais* de Montaigne, et, à partir de ce contrat, j'ai démarré le cours sur Montaigne. Voici le plan de l'ensemble de la séquence. Comme on pourra le constater, la cinéphilosophie n'a été utilisée que comme une technique parmi d'autres.

Semaine 1 : Introduction I

Retours sur la conférence d'Olivier Pourriol *Cinéphilo* à laquelle la classe a assisté une semaine auparavant. Présentation de mon projet de mémoire consistant à inclure des films durant les cours de philosophie. Mise en place d'un « contrat de suggestions et d'expériences didactiques » avec cette classe. Présentation Powerpoint sur Montaigne; biographie et contexte culturel. Quelques parallèles et divergences avec Rabelais, étudié au même moment en français.

Semaine 2 : Introduction II

Faire écrire les élèves. Le moi, c'est quoi ? Présentation des chapitres 1 à 8 des *Essais*. Enjeu : la manière de lire les essais (langue du XVIIe ; style de Montaigne). Travail en groupe sur des extraits de texte. Analyse des productions écrites des élèves, pistes proposées par Montaigne allant dans ce sens : moi-instabilité ; moi et l'autre ; moi et le « comme-moi » ; moi vie privée/vie publique. Présentation des thématiques qui seront abordées.

Semaine 3 : Le scepticisme.

Présentation d'un cheminement de pensée par des présentations biographiques de Socrate, Pyrrhon, et Sextus Empiricus ; analyse de textes de Diogène Laërce ; les 10 principes sceptiques de Sextus Empiricus.

Semaine 4 : Le scepticisme de Montaigne.

Séance de cinéphilosophie 1 : Extrait tiré de *Matrix*⁵¹ : prendre la pilule de la vérité ? Analyse de texte : *Essais : Des Boyteux*.

Semaine 5 : Moi et l'autre, l'étrange : le cas des cannibales.

Présentation de différentes productions culturelles, dont suisses ; réflexion sur l'idée de « culture étrangère ». Analyse de texte : *Essais : Des cannibales*. Parallélisme avec Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*.

Semaine 6 : Moi et le « comme-moi ».

L'amitié et la mort de l'ami. Rappels biographiques. Séance de brainstorming : un ami, c'est quoi ? Présentation rapide de deux textes fondateurs sur le sujet en philosophie : les chapitres 8 et 9 de *L'Éthique à Nicomaque* et du *Laelius* de Cicéron. Analyse de texte : *Essais, de l'amitié*.

Semaine 7 : Devenir moi : L'éducation.

Fin de réflexions sur l'amitié. Documents distribués : une lettre de Léonard de Vinci ; le plan d'étude roman en ce qui concerne la philosophie. Présentation de la notion d'Hannah Arendt de « crise de la culture ». Présentation de la notion de pédérastie. Question du « modèle éducatif ». Extraits des *Essais* sur l'éducation.

Semaine 8 : Moi et la mort : un moi tragique.

Séance de cinéphilosophie 2 : Présentation d'un extrait des Monty Python : *Le sens de la vie*.⁵² Analyse de la séquence. Mourir : est-ce une tragédie ? Distribution d'un document format A3 contenant 4 phrases de Montaigne, tiré des *Essais, de la conscience*.

Semaine 9 : Moi, dans le devenir.

Définition des passages oraux. La conscience morale. Poursuite du travail effectué sur le document A3. L'être et le devenir. S'orienter dans le devenir : quelles perspectives ? Conclusion : le moi, c'est quoi ? c'est le dedans et le dehors ; c'est la direction ; c'est le devenir et l'instabilité.

9.1.1.3. Première expérience cinéphilosophique du cours Montaigne :

Dans le cadre de la séance 1, je n'avais malheureusement pas le DVD de *Matrix* en ma possession. L'extrait choisi a donc été téléchargé en toute illégalité à partir d'une bande en *streaming* Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=TgfLNObfwLg>) J'avais des doutes sur la qualité de l'image. L'extrait était aussi très court (env. 3 minutes). J'avais un peu peur qu'il manque d'impact.

Ensuite, je me suis rendue compte que la salle dans laquelle je comptais diffuser cet extrait n'avait pas de beamer. Le gymnase possédait bien un appareil que l'on pouvait déplacer, mais

⁵¹ *Matrix*, d'Andy et Larry Wachowski, avec Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss, Hugo Weaving, Joe Pantoliano, Etats-Unis, 1999, 136 minutes.

⁵² *Monty Python's The Meaning of Life*, de Terry Jones, avec Graham Chapman, John Cleese, Terry Gilliam, Eric Idle, Terry Jones, Michael Palin, à partir du scénario des mêmes, Angleterre, 1983, 107 minutes.

comme je ne l'avais jamais utilisé, je craignais que les périphériques du son me lâchent traîtreusement.

En terme strict de contenu, j'avais peur que les élèves n'arrivent pas à établir le lien entre l'extrait de film et le scepticisme. Dans l'extrait choisi, un personnage, Morphéus, propose au héros d'effectuer un choix. Soit le héros continue à vivre une vie d'aveugle, soit il accepte de découvrir la vérité, en ingérant une pilule rouge. Les élèves avaient travaillé plus d'un mois sur Platon auparavant : je craignais qu'ils ne voient que cette piste-là.

Enfin, bien que Pourriol se soit servi de *Matrix* pour illustrer le doute métaphysique de Descartes et que je me sois inspirée de son travail pour présenter le scepticisme de Montaigne, à mes yeux, *Matrix* était un film que tout le monde avait vu. Je craignais que les élèves trouvent le stratagème trop grossier, j'avais peur de manquer de sérieux.

Pour parer à toutes ces éventualités, armée de mon propre périphérique son, j'ai branché en avance mon ordinateur au beemer, et j'ai testé en avance la qualité de l'image. Elle était impeccable. Ensuite, durant le cours, j'ai rappelé aux élèves les conclusions de la leçon précédente, qui portait sur le scepticisme grec.

Après quoi, j'ai rapidement présenté un synopsis du film et j'ai directement passé l'extrait. A ma grande surprise, seuls 4 élèves avaient vu *Matrix*, qui date, il est vrai, de 1999. Je bénéficiais donc d'un effet de surprise inespéré, qui m'a fait prendre conscience que l'idée de « base culturelle commune » était à retravailler sans cesse. L'extrait s'est arrêté alors que le suspense était à son comble. Les élèves ont réagi immédiatement, ils étaient frustrés de ne pas voir la suite, et ont commenté l'extrait sans que j'ai besoin de lancer la discussion :

« ça ressemble furieusement au mythe de la caverne »

« ouais, mais c'est inversé. Avec Platon on monte, là il parle de gouffre, d'Alice au pays des Merveilles. On descend, comme si le réel était plus obscur que ce qu'ils vivent là »

« on dirait pas qu'il va trouver le vrai »

Ensuite, j'ai demandé : « à votre avis, un sceptique, il aurait fait quoi, si on lui proposait la pilule de la vérité ? »

Là, un silence s'est fait. Puis, un élève a avancé :

« En fait, le sceptique, il aimerait bien trouver la vérité, mais il ne l'a jamais »

C'était ce vers quoi je voulais arriver : le doute comme acte de pensée, l'absence de vérité. J'ai fait une transition sur cette idée, puis j'ai distribué un extrait de texte de Montaigne, comme prévu. Le reste de la leçon s'est déroulée de manière on ne peut plus classique : analyse de texte.

9.1.1.4. Premier bilan critique :

Ici, le film a surtout servi d'amorce. L'idée était de faire participer les élèves, mais de ce fait, je n'ai pas utilisé toute les ressources de la scène, qui aurait pu être analysée de manière beaucoup plus approfondie à partir du concept de « doute sceptique » et de « rapport à l'être ». En terme d'attention de la classe, cette expérience a été une réussite, puisque les élèves étaient très attentifs, mais en terme de cinéphilosophie, je pense que l'exercice n'a pas été fait jusqu'au bout. J'ai été trop didactique, et pas assez cinéphilosophique : les élèves n'ont rien appris sur le film et sur le médium-cinéma, parce que j'étais trop centrée sur le cours. J'ai concrètement « fait du Thibaut de Saint Maurice : une vague tentative de vulgarisation. Ce qui devait donc être amélioré par la suite était l'analyse de film proprement dite. Les élèves ont néanmoins eu très envie de voir la trilogie des *Matrix* par la suite, en dehors des cours.

9.1.2.1. Seconde expérience cinéphilosophique, cours sur Montaigne :

Suite à un manque d'organisation, je n'avais pas non plus le DVD contenant la scène voulue. J'ai trouvé à nouveau trouvé mon bonheur sur Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=4ijz5wJ4RV0>).

J'avais peur de renouveler les erreurs de la première expérience. Trop de participation, et pas assez d'analyse. J'ai donc prévu, cette fois-ci, un cours plus *ex cathedra*. L'extrait durait aussi plus longtemps (9 minutes); il s'agissait d'un extrait du *Sens de la vie*, des Monty Python. Pourriol, qui se sert aussi de ce film dans un tout autre contexte (autre extrait, autres thèmes) m'a donné l'idée d'utiliser non pas un film d'action, mais quelque chose d'humoristique. L'enjeu était pourtant sérieux : il s'agissait de formuler ce qu'était un rapport conscient à la mort. Dans le sketch des Monty Python, après la mort pathétique de feuilles sur un arbre, la Mort en personne (réalisée avec des effets spéciaux extrêmement bon marché, dans un mauvais goût certain), rend visite à une compagnie en train de s'attabler. Il y a des hommes et des hommes déguisé en femmes. Dans un premier temps, la petite réunion feint de ne pas se

rendre compte de la situation ; une fois qu'ils le réalisent, ils refusent encore de le croire, jusqu'à ce que la Mort leur explique que « la mousse de saumon » les a tous tués. Un peu déconfits, les convives se rendent alors tous au paradis, avec coupe de champagne et cabriolet, histoire de se faire plaisir.

Le rapport avec Montaigne, sa conscience tragique et son épicurisme tardif ne sautait pas aux yeux. J'avais quelque craintes dans le fait d'établir des liens, que les élèves auraient pu contester.

Aussi, j'ai commencé mon cours avec comme seule annonce « aujourd'hui, nous allons parler de la mort », j'ai lancé le film. Les élèves étaient, pour le coup, sidérés. Je savais que quelques-uns connaissaient les Monty Python, mais ce n'était visiblement pas le cas de tout le monde. La plupart ne savait pas s'il fallait rire ou non. Une fois la séquence terminée, j'ai pris en charge la leçon, en dégageant le ressort comique et absurde de la séquence : le fait que pendant 8 minutes trente, les convives ne prennent absolument pas en compte le fait qu'ils sont morts ; leurs diverses tentatives pour échapper à la conversation, qui rappelle notre propre désir à ne pas se focaliser sur cette évidence. Prendre conscience de sa propre mort conditionne la manière dont on va prendre en charge sa vie. J'ai ensuite relevé quelques détails narratologiques de l'extrait concerné. Après quoi, j'ai fait une transition sur la pensée maniériste et baroque, en présentant quelques peintures, des vanités. Le cours s'est terminé sur l'épicurisme. Le fil rouge de mon propos a toujours été les personnages et les représentations de l'extrait.

9.1.2.2. Second bilan critique :

Je pense cette fois avoir effectué un cours de cinéphilosophie dans ligne de Pourriol, pour une partie de la séance du moins. Les élèves étaient attentifs ; ils m'interrompaient parfois en posant des questions, mais étaient essentiellement dans l'écoute. Le cours était essentiellement frontal. J'ai eu quelques difficultés à bien structurer mon propos, à suivre une ligne. Autant ma première expérience était trop didactique et dans l'interaction, autant celle-ci était *ex cathedra*, « mais » perturbée par l'utilisation d'un média dont je n'avais toujours pas l'habitude.

9.2. Michel Foucault : *Matrix Reloaded* et panoptisme ; *Full Meta Jacket* et discipline

Je dispense dans une autre classe le cours de philosophie cantonale. Cette classe est la 3m4. Les thèmes abordés avant ma séquence étaient « *l'animal* » et « *Hobbes et la violence* ».

Certains élèves, une minorité, ont assisté à la conférence de Pourriol, de leur propre chef. La conférence n'était pas obligatoire. Comme dans l'autre classe, les élèves ont vu des films en rapport avec le thème de l'animal. Cette classe regroupe 24 élèves. Ils sont nombreux et peu « panachés » en termes d'orientation au niveau de l'option spécifique : la classe regroupe en effet surtout des élèves de biologie-chimie (deux tiers). J'ai choisi avec cette classe d'étudier *Surveiller et punir*, de Michel Foucault. Ce sujet me semblait à la fois une bonne continuation par rapport au thème de la violence chez Hobbes, et l'idée d'aborder un philosophe contemporain représentait pour moi un défi, d'autant plus avec cette classe, qu'il fallait convaincre de l'intérêt de la matière étudiée.

De ce fait, je n'ai proposé aucun contrat à cette classe, et j'ai décidé d'introduire des éléments de cinéphilosophie sans qu'ils sachent de quoi il s'agissait. La cinéphilosophie serait présentée comme un élément du cours, au même titre qu'une analyse de texte. Cette absence de « partenariat » avec la classe devait à mon sens aussi être testée : comment réagissent les élèves quand on leur impose une méthode de travail inédite ?

9.2.1.1. Planification d'une séquence comprenant des éléments de cinéphilosophie sans « partenariat » avec la classe.

Il s'agissait de présenter la pensée de Foucault via *Surveiller et Punir*. J'ai pris le parti de respecter l'ordre proposé par Foucault dans cette œuvre, et d'aborder la progression thématique en suivant la rhétorique du texte.

Semaine 1 : Introduction I : in medias res

Premières pages de *Surveiller et punir*. Travail en classe. Définition du plan de cours : comment on est passé d'un monde à un autre. Qui est Michel Foucault.

Semaine 2 : Introduction II : contexte

Présentation. Biographie, Powerpoint ; faire passer des livres en classe ; présentation interview *Les mots et les choses*. Histoire de la folie comme événement ; définition du pouvoir. Rappel : pouvoir et action politique ; mort de la notion d'individu ; extraits vidéo Foucault.

Semaine 3 : Supplice

But général de l'œuvre ; extraits journaux actuels ; *supplice* ; travail en classe sur des extraits de *Surveiller et punir*. Ambiguïté du supplice, renversement carnavalesque. Extraits de textes littéraires. Faire écrire les élèves sur la prison.

Semaine 4 : Réformes

Analyse article de journal. Le supplice, une logique encore présente. Travail en classe avec les créations des élèves sur la prison. Extraits de textes littéraires lus. Présentation de concepts : les *Réformes* ; *l'illégalisme*. Présentation de modèles de prisons historiques (dans une logique de

cohérence par rapport aux créations des élèves) : Modèle du Rasphuis d'Amsterdam (1596) ; Modèle de la maison de Force de Gans (1749) ; Modèle de Philadelphie (env.1800). Présentation d'un concept : *Panoptisme* : présentation de l'architecture mise en place par Bentham (documents). **Séquence cinéphilosophique 1 : extrait *The Matrix Reloaded*⁵³, pour illustrer la notion de panoptisme.**

Semaine 5 : Discipline

Séquence cinéphilosophique 2 : extrait de *Full Metal Jacket*⁵⁴, pour la notion de discipline. Analyse et discussions en classe. Présentation de concepts : *la discipline, l'individualité, l'examen*. Le pouvoir produit des vérités. Répartition des oraux. Présentation d'une fiche de synthèse : rappels concepts : *ordonner une multiplicité*.

Semaine 6 : Conclusion – biopouvoir

Reddition des travaux des élèves. Analyse article. Conclusion : le pouvoir de punir est légitime : norme. Evolution du pouvoir disciplinaire : le biopouvoir ; le souci de soi.

9.2.1.2. Première expérience cinéphilosophique, cours sur Michel Foucault :

Ma principale crainte était de ne pas avoir le temps de passer l'extrait de *Matrix Reloaded*. A nouveau, la salle (constituée aux deux tiers de vitrages) et le beamer posaient problème. L'extrait concerné était très court, mais il présentait néanmoins l'avantage de mettre en scène un dispositif « panoptique », et surtout les réactions du personnage dans ce dispositif : une angoisse de se savoir observé.

Un calendrier bouleversé (bac blanc dans une autre branche qui m'a été annoncé à la dernière minute) m'a finalement obligée à renoncer à cet extrait. De surcroît, cet exemple filmique me semblait malheureusement rester au stade d'exemple, et ne rien apporter de supplémentaire au propos. Les élèves n'ont pas été déçus, dans la mesure où ils ne savaient pas ce que j'avais prévu.

9.2.1.3. Premier bilan critique :

Faire de la cinéphilosophie peut faire perdre de l'énergie lorsqu'il s'agit de se battre avec le matériel technique et le lieu, non conçu pour que l'on y passe des films.

9.2.2.1. Seconde expérience dans le cadre du cours sur Michel Foucault :

⁵³ *The Matrix Reloaded*, d'Andy et Larry Wachowski, avec Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss, Hugo Weaving, Harold Perrineau, Randall Duk Kim, Jada Pinkett Smith, Monica Bellucci, Etats-Unis, 2003, 138 minutes.

⁵⁴ *Full Metal Jacket*, de Stanley Kubrick, avec Matthew Modine, Adam Baldwin, Vincent D'Onofrio, Lee Ermey, Etats-Unis, 1987, 116 minutes.

Sans avoir pu passer le film sur le panoptisme, j'allais à présent présenter la notion de discipline via un film de Stanley Kubrick. Or « panoptisme » et « discipline » sont très imbriqués, dans l'œuvre de Foucault. Par ailleurs, 3 semaines s'étaient écoulées entre les deux séances : voyage de bac, vacances de Pâques. J'avais des craintes quant à la capacité des élèves à bien faire le lien entre prison, panoptisme et discipline.

Fait non négligeable, j'avais de surcroît en tête un souvenir vaguement traumatique : j'avais en effet présenté des interviews filmées de Michel Foucault, ce qui s'était avéré être un fiasco total: le beemer refusait de fonctionner, j'avais pris l'initiative de faire écouter l'interview plutôt que de la faire voir, ce qui avait littéralement terrassé les élèves : le discours philosophique oral était bien trop compliqué pour eux, sans support écrit. Les deux élèves de l'option spécifique « philosophie et psychologie » baillaient d'ennui. Par rapport à la séance de cinéphilosophie, j'avais donc la crainte que le matériel me fasse défaut une fois encore et que ma tentative n'aboutisse à rien, auprès de cette classe.

La séquence concernée était relativement longue (un peu plus de 10 minutes). Il s'agit du film *Full Meta Jacket*. L'extrait choisi, c'était les 10 premières minutes du film : on voit de jeunes recrues se faire couper les cheveux, sur une musique rock de la fin des années 1960. Ensuite, sans transition aucune, on assiste au discours d'inauguration du sergent Hartman, chargé de former les jeunes gens, soumis à la conscription, pour la guerre du Vietnam. Durant de longues minutes, les soldats se font insulter de manière extrêmement comique, mais symboliquement très violente. Puis, sans autre transition, on assiste à une série d'exercices militaires, et à l'incapacité croissante de l'un des soldats à les réaliser. J'avais peur que l'extrait, un peu long, ennueie les élèves sans les captiver. Enfin, la salle classe, souvent agrémentée de bruits de perceuse, me tourmentait un peu.

Pour anticiper toutes ces catastrophes, je me suis cette fois procurée en avance le DVD et j'ai avant le cours demandé de l'aide à « l'expert technique » de la classe. J'avais aussi, pour moi-même, imprimé le contenu de mon cours, et réduit ce contenu en quelques phrases-clé, afin de ne pas perdre le fil de mon propos. J'ai également prié pour que la perceuse maléfique ne se manifeste pas.

Le cours a donc démarré de la manière suivante : j'ai brièvement annoncé la thématique (la discipline). Ensuite, j'ai présenté le film à la classe, en insistant sur les deux moments de l'œuvre : l'entraînement et la guerre. Puis j'ai passé le film, et me suis tenue en retrait durant sa diffusion. J'en ai profité pour observer les réactions des élèves. Ils ont beaucoup ri durant

la partie de l'instruction du sergent Hartman, dont le débit d'insultes dépasse l'entendement. Lorsque j'ai arrêté l'extrait, un petit brouhaha de frustration est immédiatement apparu. J'ai donc vite repris le contrôle de la situation, en disant : « pour moi, dans ce film, on assiste à tous les mécanismes que la discipline instaure et que Foucault décrit. Mais d'abord, est-ce qu'il y a des choses qui vous ont frappés ? ». Des réponses sont vite sorties : l'humiliation, que les élèves ont mis en lien avec la logique du supplice tel que l'analyse Foucault, notion abordée plus d'un mois auparavant. Après un rapide tour de table, j'ai repris la parole, de manière très *ex cathedra*, et j'ai analysé la séquence à partir des concepts de Foucault : « corps dressé », « établir une norme qui crée des individualités par rapport à elle », « mesures de coercition dont l'humiliation », « discrimination symbolique : pas d'homosexuels ni de femmes à l'armée », etc. Cette analyse a rempli le reste de la première période, et à un peu débordé sur la seconde. La suite de mon cours s'est alors déroulée de manière très classique, puisque je présentais toujours les choses de manière *ex cathedra*. Toutefois, la classe n'a jamais autant participé qu'à ce moment-là. Ils demandaient des explications, voulaient que je revienne sur des points abordés auparavant. A la fin du cours, une des bonnes élèves m'a remercié pour la leçon, mais a déclaré aussi qu'elle trouvait la plupart des concepts « un peu embrouillés ». J'ai alors pensé, pour la fois suivante, établir une petite fiche de synthèse.

9.2.2.2. Second bilan critique :

Cette séquence cinéphilosophique s'est avérée être un franc succès. J'ai demandé la leçon suivante ce que les élèves en avaient pensé : la plupart étaient enthousiastes, et m'ont donné quelques conseils : lancer le film, faire une pause, donner le contexte, faire un synopsis, relancer. J'ai demandé s'ils avaient eu le sentiment que ma lecture foucauldienne réduisait le sens du film. Ils m'ont dit « non » à l'unanimité. J'ai enfin demandé si, personnellement, ils avaient, après avoir vu cet extrait, eu envie de voir l'œuvre de Kubrick. La plupart en avaient eu envie, mais ils ont aussi concédé qu'il s'agissait d'une démarche personnelle et qu'il était inutile de montrer tout le film en classe.

De mon côté, je pense que j'aurai dû fabriquer un petit support écrit, pour que les élèves puissent suivre mon analyse plus facilement. Cela s'imposait, compte tenu de l'écart de temps qu'il y avait eu entre cette leçon et la leçon précédente.

9.3. Conclusions de ce travail expérimental en cinéphilosophie :

Comme on peut le constater, dans le cadre de ces deux cours, j'ai utilisé la cinéphilosophie non pas comme un élément structurant l'ensemble de ma séquence, mais comme un outil didactique existant parmi d'autres techniques.

Il en résulte le constat suivant : le film a surtout servi d'amorce, même si ce n'était pas le but. Le fait d'aménager cette amorce de manière interactive ou plutôt en « mode frontal » n'a au fond pas beaucoup d'importance. Les élèves aiment regarder un film, ils aiment aussi recevoir des explications sur ce qu'ils voient ; ils apprécient de pouvoir en discuter, mais l'exercice est plus difficile pour eux. Il n'en demeure pas moins qu'ils réinvestissent assez spontanément la matière préalablement étudiée sur ce qu'ils voient (Platon et *Matrix*, le supplice et *Full Metal Jacket*). Ainsi, lorsque j'amène un concept nouveau, « quelque chose » se passe, cognitivement. Les élèves se sentent davantage interpellés.

Cet manière d'utiliser le film a ainsi son intérêt, même dans l'usage très modeste que j'ai choisi d'accomplir. Il faut néanmoins relever quelques détails qui ne manquent pas d'importance : en dépit du matériel fourni par l'Etat, passer un film en classe pose quelques problèmes : souvent, les salles ne sont pas conçues pour un tel usage, le matériel peut nous laisser très démuni, et le public peut très bien ressortir d'un test de mathématiques la période précédant celle où on passe le film : il ne sera pas systématiquement aussi réceptif qu'il l'a été dans les quelques expériences que j'ai effectuées. Enfin, si je ne pense pas avoir eu de problème en termes de longueur des extraits choisis, je me suis rendue compte que les élèves avaient intériorisé l'idée que regarder un film était activité plutôt récréative (« inutile de nous passer tout le film, un extrait c'est bien ») ; ils n'ont pas l'habitude d'en voir dans un cadre d'apprentissage. Peut-être aurait-il mieux valu les préparer en ce sens. Mais pour cela, il aurait fallu établir un protocole d'analyse en amont, protocole que je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de faire, l'enjeu de ma séquence n'étant pas la cinéphilosophie, mais « le moi chez Montaigne » et « Michel Foucault ».

9.4. Ailleurs : 3 mai 2011, classe de 3M, philosophie en branche cantonale de base, M. Sierro, gymnase de Morges :

Je me suis néanmoins demandée, sans pouvoir l'expérimenter concrètement, s'il était possible de cinéphilosopher dans le cadre scolaire de manière plus approfondie. En ce sens, je suis allée observer le travail d'un collègue, M. Sierro, dont le sujet philosophique était... la série *Dr House*, une série médicale, mettant en scène un médecin traquant à la manière de Sherlock

Holmes la maladie de ses patients. A partir de ces observations, à la fois partielles et partiales, j'ai tenté de dégager le « protocole de cours », utilisé par ce collègue :

- Tout d'abord, il a analysé en détail chaque épisode de manière préalable, en établissant des plans d'analyse.
- Lorsqu'il passe l'épisode en classe, il ne se contente pas de le résumer : il le situe dans la trame de la saison (pensée comme unité narrative), et rappelle quelles sont les fonctions associées à chaque épisode dans le cadre de cette saison (implications narratologiques, mais aussi économiques, etc.)
- L'épisode n'est jamais vu d'une traite. Le professeur arrête souvent l'image et propose ses commentaires.
- Chaque épisode est présenté comme un problème. Le cours que je suis allée observer présentait, entre autre, la question du lien entre savoir et pratique : être médecin, est-ce savoir ? est-ce faire ? est-ce douter ? est-ce vraiment soigner tout le monde (son ex-femme ? sa fille ?). L'analyse propose de répondre à ces problèmes, en déterminant comment la série les résout.
- Une analyse des symboles se fait en parallèle ; par exemple, lorsque le Dr House réfléchit, il joue avec sa canne. C'est un temps d'arrêt. L'action, c'est quand il la saisit et qu'il s'en sert pour marcher ; les portes marquent différents territoires et différentes positions hiérarchiques : qui l'ouvre, qui la ferme, etc.
- En termes d'évaluation, les élèves doivent travailler par groupe et analyser un épisode en une dizaine de pages.

9.3.1 Quelques remarques :

Un tel enseignement fait faire aux élèves un travail d'analyse de l'image filmique. Nous sommes donc dans le domaine de l'éducation aux médias. D'autre part, en termes purement philosophique, de réels questionnements sont posés.

Cependant, trois choses nous semblent problématiques : d'abord, le cours est essentiellement *ex cathedra*. Ce n'est pas un drame en soi, mais cela manque de variation, même si j'ai pu constater que les élèves étaient très attentifs, aussi bien durant les séquences vues que durant les analyses ; ensuite, la prise de note est difficile, pour ne pas dire impossible : le cours est construit en étoile, et non de manière linéaire ; dans la mesure où le travail demandé est en lien avec la manière dont se fait le cours, puisqu'il s'agit d'une analyse, je me suis demandée comment les élèves s'y prenaient pour réinvestir ce qu'ils ont vu en classe, s'ils n'ont d'autres

supports de cours que leurs souvenir. La question reste ouverte. Peut-être avaient-ils reçu préalablement un protocole d'analyse, je n'en sais malheureusement pas plus ; enfin, un troisième enjeu intervient : comment amener une culture philosophique dans un tel contexte ? Suffit-il par exemple d'établir un lien entre House et Socrate ? Est-ce vraiment possible ? J'ignore ce qui a été vu avant et après cette séquence. Peut-être que la série Dr House est entrecoupée de cours plus classiques. Mon observation ne m'a pas permis d'en savoir davantage, mais elle a eu le mérite de répondre à ma question : on peut tout à fait, avec une certaine organisation et un travail en amont considérable, effectuer une longue séquence de cinéphilosophie sur plusieurs semaines.

10. Conclusion

Nous dégageons donc, dans l'application de la cinéphilosophie en classe, trois usages bien distincts :

- L'usage ponctuel du film comme exemple d'un thème philosophique extérieur au cinéma ; c'est ce que nous avons tenté, avec des résultats positifs aux évaluations. Cet usage demande peu de travail en amont et a pour avantage de remotiver la classe à suivre un cours. Il faut néanmoins une certaine organisation et une certaine habitude pour le réaliser de manière vraiment pertinente. En ce qui concerne l'évaluation, dans mon cas, il s'agissait pour les élèves de rendre un travail synthétique issu d'une recherche personnelle en rapport avec les contenus du cours. Grâce aux séquences cinéphilosophiques, j'ai eu, surtout dans le cadre des travaux sur Foucault, de bons résultats en termes d'analyse de film: certains élèves ont repris la scène de *Full Metal Jacket* et l'on développée selon l'orientation qui les intéressait. J'ai aussi eu bon nombre de travaux qui ne reprenaient absolument pas ces analyses, ce qui est logique, puisque chaque classe n'a eu au fond droit qu'à une ou deux séances de cinéphilosophie. Ma technique étant panachée, les travaux avaient plusieurs formes.
- L'usage du film en tant que film. Il s'agit du travail effectué par mon collègue, qui se sert de la série télévisée et qui reste focalisé sur cette série télévisée, en mettant en avant les réflexions qu'elle fait émerger. Cet usage demande un travail d'analyse en amont, et un vrai travail de systématisation. Cette préoccupation se maintient lors des évaluations : est-ce que les élèves arrivent à systématiser leur raisonnement, ou bien

n'arrive-t-on pas, finalement, à un simple commentaire confus et diffus de la série ?
L'importance d'un cadre définit se fait alors sentir, à mon sens.

- L'usage du film comme réflexion sur le cinéma. Quelques films pourraient être utilisés comme des illustrations exemplaires de théories cinématographiques : Benjamin, Cavell, Baudrillard... Pourriol se glisse dans ce rôle, et le résultat est très concluant. La tentative reste cependant à faire dans un cadre scolaire. La question de l'évaluation se pose selon les mêmes termes que dans le second cas de figure.

La difficulté majeure de la cinéphilosophie nous semble donc au final bel et bien être la question de la mise en activité chez l'élève. Certes, regarder un film est une activité. Nous partons de ce présupposé, développé de manière tout à fait convaincante par Pourriol. Il nous est néanmoins apparu que l'enseignement de philosophie ne devait pas en rester là, et qu'il lui fallait aussi « faire quelque chose » de cette première activité de spectateur, du fait même du cadre scolaire : temps disciplinaire, efficacité dans l'apprentissage, effet de norme dans l'évaluation. Si on propose une séance de cinéphilosophie à long terme, il faudrait avant tout dégager un protocole qui guide les élèves lorsqu'aura lieu le travail certificatif, pour que les étudiants sachent par rapport à quels critères ils seront évalués.

J'ai pour ma part trouvé que l'idée de Pourriol d'user du cinéma comme « lieu commun » entre le professeur et l'élève tout à fait pertinente et novatrice. Le fait que les élèves n'aient pas forcément vu le film n'y change rien : ils pourraient le regarder pour leur loisir, et c'est ce qui prime. Amener de la « passion » en classe, c'est donner au fond une possibilité au partage, mais ce partage doit aller de pair avec un niveau d'exigence élevé. Montaigne n'a pas été simplifié par les Monty Python. Il a été enrichi ; Foucault n'a pas été vulgarisé par *Full Meta Jacket*, il a été illustré. *Cinéphilo* n'est pas une œuvre *facile* d'accès, et ne se revendique pas comme telle.

Faire de son cours un « spectacle » n'a ainsi pas que des aspects négatifs. Cela suscite, quoiqu'on en dise, un regain d'intérêt de la part des élèves, et participe de ce fait, de manière tout à fait claire, à créer des conditions de motivation chez l'étudiant.

Bibliographie :

Sources :

- DE SAINT MAURICE Thibaut, *Philosophie en série*, Ellipses, Paris : 2009.
DE SAINT MAURICE Thibaut, *Philosophie en série, saison 2*, Ellipses, Paris : 2010.
DEKENS Olivier, *Philosophie sur grand écran, manuel de cinéphilosophie*, Ellipses, Paris : 2008.
POURRIOL Ollivier, *Cinéphilo. Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*, Paris : Hachette littératures 2008.
POURRIOL Ollivier, *Cinéphilo 2, Vertige du désir, comprendre le désir par le cinéma*, Paris : NIL, 2011.

Littérature secondaire :

- ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*, 2e éd, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2010.
CHAPELLE Gaétane, BOURGEOIS Etienne (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : PUF, 2006.
MEIRIEU Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF, 2005.

Articles :

- « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves » In *RECHERCHE et FORMATION* • N° 51, 2006, et *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997.
CERISUELO Marc, « Importance du cinéma », in *Stanley Cavell, cinéma et philosophie*, sous la dir. De Sandra Laugier et Marc Consuelo, Paris : Presses de la Sorbonne, 2001, pp. 13-20.
CORDONIER Noël, « Extension du domaine de la littérature, de son étude à l'université à son enseignement à l'école », *Cahier de l'ISLL*, n°27, 2010, p.47-60.
DOLY A. M, « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », in *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Sous la direction de Toupiol, G., Paris : Retz, 2006, pp. 83-124.
MARTON, F. & TRIGWELL K., "Variatio est mater studiorum", *Higher Education Research and Development* n°19, 2000, pp. 381-395.

Sites web :

- <http://cine-philosophy.blogspot.com/>
<http://studiophilosophy.fr/seances/programme>
<http://www.actu-philosophia.com/spip.php?article76>
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/etatdelaphilosophie.pdf>
http://www.dailymotion.com/video/xj70me_comme-on-nous-parle_news#from=embed&start=6
http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf
<http://www.youtube.com/watch?v=GuOpkh-5w5g>

Annexes :

Voici une petite « base de données » de films et de séries utilisés dans les manuels de cinéphilosophie utilisés dans le cadre de ce travail.

- **POURRIOL Olivier, *Cinéphilo. Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*, Paris : Hachette littératures 2008.**

Nous avons retenus les exemples qui nous semblaient les plus intéressants, tout en restant les plus courts ; la longue analyse du tueur cartésien de *Colatéral* échappe par exemple à notre classement, tout comme la « thérapie du coup de foudre » d'*American beauty*.

***La 36^e Chambre de Shaolin*, de Chia-Liang Liu, 1979.**

Lier âme et corps.

Pour atteindre le salut, il y a peut-être une voie, un passage par le corps, qui non seulement n'est pas incompatible avec la pensée, mais encore la favorise. Rendons-nous directement chez les spécialistes, car le temps presse. Nous n'avons qu'une vie. Adressons-nous aux moines de *La 36^e chambre de Shaolin*, qui pourront probablement nous renseigner. [...] Le secret de l'entraînement n'est pas de travailler plus, [...] mais de travailler juste. (p.366-372)

***Les Ailes du désir*, de Wim Wenders, 1987.**

Le désir/ La puissance

Sel qui manque aux anges des *Ailes du désir*. [...] voilà ce que regrettent les anges. Ils sont éternels, mais, n'ayant pas de corps, ils ne peuvent agir. [...] Ce dont ils rêvent, c'est d'en savoir moins pour pouvoir plus. Si l'homme agit, c'est qu'il ne peut tout savoir ni tout faire. (p.109-110)

Déprimant, non ? Vous venez de faire, à moindre frais, l'expérience négative de l'imitation de sentiments. Notre ange s'arrête sur le plus désespéré de tous, un homme d'âge moyen, en train de s'enfoncer dans une spirale de tristesse [...] l'ange « touche » son esprit. Aussitôt l'homme relève la tête. [...] On assiste ici à un phénomène remarquable : la spirale négative d'augmentation de tristesse soudain devient spirale positive par l'intervention de l'ange. Lorsque l'esprit commence à considérer sa puissance plutôt que son impuissance, il ressent de la joie, cette joie augmente sa puissance, il devient actif. (p.239)

***Blade Runner*, de Ridley Scott, 1982.**

Nature/ Culture

Blade Runner, film mythique de Ridley Scott, adapté d'une nouvelle de Philip K. Dick va nous permettre d'approfondir cette question de l'humanité et de l'humanisation en la posant indirectement, pour ne pas dire à l'envers. (p.278)

Dans *Blade Runner*, [...] le drame du répliquant, c'est d'être une chimère réelle. (p.320)

***L'Enfer*, de Claude Chabrol, 1994.**

Responsabilité.

L'Enfer, ou la jalousie [...] On pourrait penser que « l'enfer » désigne la situation de la femme, prisonnière de la folie de son mari. Mais l'enfer véritable concerne le mari. Il vit l'enfer de la dépendance. Quand on n'est pas

la cause adéquate des affections qu'on ressent, quand on subit, on souffre. (p.175-195).

***Fight Club*, de David Fincher, 1999.**

Imposer un savoir/ La société de consommation/ Le désir.

Fight club et la pédagogie du flingue, [...] film de David Fincher adapté du roman de Chuck Palahniuk. Brad Pitt y incarne Tyler Durden, un personnage sans scrupules ni interdits, qui rencontre une agent d'assurances à la vie terne et bien rangée, Cornélius, incarné par Edward Norton. Il bouleverse son existence de fond en comble et l'initie à diverses pratiques subversives toujours plus surprenantes.[...] Tyler ressemble aux pédagogues qui voudraient forcer leurs élèves à « penser par eux-mêmes » (p.25)

Fight Club nous présente à la fois la solution de la société dite de consommation, et les nouveaux problèmes qu'elle crée. (p.254)

Fight Club pose ici deux questions. La question matérielle de la réduction de conflits liés à l'imitation du désir, et la question éthique de la définition de soi. (p.255)

***Forrest Gump*, de Robert Zemeckis, 1994.**

Entendement et volonté.

Où court Forrest Gump ? [...] Forrest Gump est ce personnage à l'entendement très limité, à la limite de la débilité mentale, mais disposant, comme tout être humain, d'une volonté infinie. [...] La question du film est très simple : un imbécile peut-il être heureux ? En quoi cette question nous concerne-t-elle ? C'est que, à la limite, nous sommes tous des imbéciles, puisque notre entendement, aussi vaste et fort soit-il est toujours fini. » (p.28-29)

On a vu avec *Forrest Gump* une volonté infinie sans entendement. (p.121-122)

***Impitoyable*, de Clint Eastwood, 1992.**

Méthode et sang-froid.

On a une scène de même nature dans *Impitoyable*. Ce film de Clint Eastwood met en scène William Munny, tueur à gage repentini qui reprend du service à la mort de sa femme pour subvenir aux besoins de ses enfants. [...] William Munny articule *Le traité des passions* et le *Discours de la méthode*. Sa connaissance des passions humaines – peur, colère, haine – lui permet de définir des priorités et une chaîne d'action où il n'affronte finalement qu'un adversaire à la fois. [...] Inutile donc de s'affoler et Clint Eastwood est célèbre pour ses personnages au sang-froid reptilien. Sans peur et sans reproche, de l'inspecteur Harry à William Munny en passant par *Le Bon, la Brute et le Truand*, il flingue toujours sans sourcilier ni trembler. Une machine à tuer, une machine é calculer les sensations des autres, mais elle-même sans passion (p.53-53)

***The Game*, de David Fincher, 1997.**

Le don.

Ainsi le « jeu » qui donne son titre au film *The Game* est-il un cadeau [...] Qu'offrir à quelqu'un qui a déjà tout ? [...]. Le « jeu », le sens du jeu, et le goût de la vie. (p.149)

***Gladiator* de Ridley Scott, 2000.**

L'éternité.

Gladiator de Ridley Scott [...] son agonie est douce et l'éternité se présente sous forme d'une vision qui le fait sortir hors du monde commun. Musique aérienne, chant de femme, porte monumentale, souffle du vent dans la vaste plaine... (p.339)

***Matrix*, d'Andy et Larry Wachowski, 1999.**

Le malin génie/ La vie de l'esprit/ Les limites de l'entendement/ L'esprit et la machine.

Matrix, ou la menace du malin génie [...] Le critique et réalisateur Alexandre Astruc, qui défendait l'idée de la caméra-stylo, disait : « L'idée d'un Descartes du cinéma en soi n'est pas paradoxale en soi. Elle ne l'est aujourd'hui que dans la mesure où aucun distributeur ne serait assez fou pour passer dans une salle un film qui serait sur le plan du cinéma l'équivalent des *Pensées* de Pascal... » et pourtant, ce film existe. Il existe même plutôt trois fois qu'une, sous la forme d'une trilogie dont on ne peut pas dire que les distributeurs aient eu peur de la passer dans les salles puisqu'il s'agit de *Matrix*. [...] Tout le premier épisode de *Matrix* nous montre comment Néo apprend à faire ce qui est impossible à un humain : contrôler son corps directement par la volonté. (p.50-61)

Matrix essaye de nous montrer l'autre monde, qui serait le monde du point de vue de l'esprit, alors que le film, par définition, ne peut le faire qu'avec les moyens du monde physique. (p.81)

Matrix [...] met en scène à la fois notre impuissance métaphysique : les hommes y sont réduits à l'esclavage et à l'illusion par un malin génie ; et le remède à cette impuissance : une toute-puissance de l'esprit, sous la forme de l'homme-dieu Néo, qui nous permet d'expérimenter un nouveau rapport au monde. Cette toute-puissance fictive renverse la condition humaine. Le cinéma fait de nous des dieux. C'est ce que nous promet Néo à la fin du premier épisode, en s'adressant aux machines qu'il défie : « Je vais raccrocher ce téléphone et ensuite je montrerai à tous ces gens ce que vous ne voulez pas qu'il voie. Je leur ferai voir un monde sans vous, un monde sans lois ni contrôle, sans limite ni frontière, un monde où tout est possible. (p.86)

Le *bullet time* nous permet d'expérimenter l'abolition de nos limites naturelles. *Matrix* ou la juste place des machines. [...] De quoi notre esprit est-il fait ? Un entendement fini, et une volonté infinie. Dans cet écart se déploie tout ce qui fait le sel d'une vie humaine. (p.91)

Matrix envisage un monde qui permet de faire l'économie de cet effort. (p.376)
Plutôt que *Matrix* si je devais trouver un film qui donne le mieux le sentiment d'éternité au sens spinoziste, je dirai *Le Nouveau Monde* de Terrence Malick, réalisateur également de *La ligne rouge*. (p.384)

***Monty Python, le sens de la vie*, de Terry Gilliam et Terry Jones, 1983.**

Le choix.

Le Sens de la vie, un film à sketches des *Monty Python*, nous présente un personnage qui, à la lettre, veut tout. La scène se déroule dans un restaurant chic, où un habitué monstrueusement obèse vomit dans un seau tout en écoutant les propositions du maître d'hôtel. (p.21)

My Architect, de Nathaniel Kahn, 2004.

Se connaître.

My Architect, film documentaire de Nathaniel Kahn, commence par le récit d'une étrange découverte. Il y a quelques années, on a retrouvé un homme mort d'une crise cardiaque dans les toilettes de la gare centrale de New York. La police n'a pas pu l'identifier sur le champ car pour une raison inconnue il avait gratté son nom sur son passeport. Il s'agissait du grand architecte Louis Kahn, de retour d'Inde. Que faisait-il dans cette gare ? Pourquoi avoir effacé son identité ? Que pensait-il à la fin ? « Mon père, dit Nathaniel Kahn, ne m'a laissé que des questions. » Un homme qui ne laisse que des questions : telle pourrait être la définition d'un philosophe. (p.167)

Sixième sens, de M., Night Shyamalan, 2000.

Action et responsabilité.

Sixième sens va nous permettre d'approfondir deux questions déjà abordées, et de mieux comprendre à la fois comment l'imagination se règle et comment une idée inadéquate peut devenir une idée adéquate.(p.327)

Thank You for Smoking, de Jason Reitman, 2006.

Action et responsabilité.

Dans *Thank You For Smoking*, le héros, un génie sans scrupule de la communication et de la persuasion, travaille pour le lobby des fabricants de cigarettes. Il convainc son patron d'investir dans le cinéma pour faire apparaître à l'écran des acteurs en train de fumer [...] C'est le principe du placement de produits dans les films [...]. (p.156)

The Truman Show, de Peter Weir, 1998.

Vérité et narration.

The Truman Show va jusqu'au bout de cette logique. Le malheureux Truman, incarné par Jim Carrey, n'est pas un bébé-éprouvette mais un bébé-télévision : sa vie est scénarisée, filmée et retransmise en direct dans le monde entier depuis sa naissance. (p.251)

Le Village, de M. Night Shyamalan, 2004.

Vivre ensemble.

Le Village, film de M. Night Shyamalan, met ainsi en scène une communauté rurale vivant à la fois dans le confort et dans la peur. (p.17)

When We Were Kings, de Leon Gast, 1997.

Méthode et volonté.

When We Were Kings, la volonté reine du ring [...]. Ce qui est intéressant ici, c'est que l'on voit bien que Mohamed Ali est terrifié par son adversaire. Il mesure pleinement le danger.

Collateral, de Michael Mann, va nous permettre à présent d'ancrer plus profondément en nous les préceptes de cette méthode, pour nous souvenir durablement que l'évidence n'est pas reçue, mais construite. (p.32-48)

X-Men, de Brian Singer, 2000.

Rencontres et adéquations.

X-men, ou l'art des bonnes rencontres [...] Pour mieux comprendre la différence entre non et mauvais d'un côté et bien et mal de l'autre, nous allons nous appuyer sur *X-Men*, film fantastique adapté d'une bande dessinée, qui met en scène des mutants aux pouvoirs surnaturels. Le film commence par une scène étonnante. On est en 1944, en Pologne, dans un camp de concentration qu'on devine également d'extermination. Il pleut, les chiens des soldats aboient. Un enfant, séparé de sa mère, la voit partir vers la mort tandis qu'un portail métallique se referme sur elle. [...] La seule force de ses émotions déforme le métal qui les séparent. [...] Pourquoi est-ce bouleversant ? C'est parce qu'il n'y a pas d'endroit au monde où les hommes aient autant pâti, subi, été séparés de leur puissance que dans ces camps. Voir un enfant agir là où tous pâtiennent satisfait un désir du spectateur, qui souffre quand il voit un personnage subir. (p.175-201)

Ce film nous permet d'explorer ce qui se passe lorsqu'un homme a la perfection du loup, du tigre ou lorsque la femme a la perfection d'une tornade... Ces différentes perfections se composent et se décomposent en fonction des lois de leur nature. (p.207)

Ce sont des X-men, des hommes-X, qui sont définis par ce X, cette qualité qui est propre à chacun et le singularise. Ainsi Marie, la fille au contact mortel, qui aspire les qualités et la puissance de ce qui la touche, est-elle surnommée Malicia. Cyclope est doué d'un regard laser, Tornade maîtrise les éléments et peut déclencher des tempêtes, etc. (p.211)

Ce film fantastique nous offre ainsi une scène de pénétration, certes de griffes dans une épaule, entre un adulte d'âge mûr à l'âge indéterminable et une fille très jeune, même si, comme dans *American Beauty*, ça ne va pas jusqu'au bout. [...] La métaphore est claire. La jeune fille, débordée par un désir sexuel qui la transforme en prédatrice, ne peut obéir à sa pulsion qu'en détruisant l'adulte, qui ne peut que se laisser faire. Ils conviennent sur le plan sexuel et disconviennent sur le plan social. Ce sont les « autres » qui les sauvent en les interrompant dans l'acte, avant qu'il ne soit trop tard. (p.214)

Vous vous souvenez de cet enfant fou de désespoir de voir partir sa mère vers la mort dans un camp nazi en 1944 ? [...] Eh bien cet enfant a grandi [...] : le méchant Magnéto. Platon dirait ici : « nul n'est méchant volontairement », le méchant est toujours celui qui a mé-chu (mé-choir : mal tomber). (p.216)

- **POURRIOL Ollivier *Cinéphilo 2, Vertige du désir, comprendre le désir par le cinéma*, Paris : NIL, 2011.**

Nous n'avons pas parcouru cet ouvrage. En revanche, nous avons relevé les exemples mentionnés lors des interviews utilisées dans le cadre de ce travail.

Sartre, *L'être et le Néant*.

***Le Mépris*, J.-L. Godard, 1963.**

Les cuisses de Brigitte Bardot. Est-ce qu'il y a des parties du corps plus désirables que d'autres ? Oui, dira Sartre. Contact avec la chair, c'est le contact avec ce qui ne sert à rien, avec la facticité pure.

René Girard et le désir mimétique

***Fight Club*, David Fincher, 1999.**

Désir mimétique et société de consommation : le héros devient un « Ikéa Boy ». Girard dit : « je veux la même chose que l'autre parce que l'autre le désire. On n'est jamais seul, on désire toujours le désir de l'autre. »

Casino, de Martin Scorsese, 1995.

Sharon Stone, jette ses jetons de casino plutôt que de les laisser à un autre. Elle est la spécialiste du désir mimétique : à la fois elle est ce que tout le monde veut, elle sait générer les désirs des autres et en même temps, elle veut des jetons, de l'argent. On n'est jamais en dehors du désir.

Charlie et la chocolaterie, Tim Burton, 2005.

La recherche du ticket d'or : ce ticket n'a aucune valeur, il devient autre chose, un billet de loterie, sauf pour le héros, qui souhaite simplement manger du chocolat.

Les liaisons dangereuses, Stephen Frears, 1988.

Le désir de distinction. Ce qui compte, c'est la difficulté. Désir comme sport de combat. Exemple tiré de *Si c'est un homme*, de Primo Levi : l'homme aux rubans. Dans un univers uniformisé, il crée de la valeur ajoutée sur des objets, parce qu'il sait qu'il suffit d'afficher un signe à valeur arbitraire pour se distinguer.

Toy Story, J. Lasseter, 1995

Le désir de reconnaissance. La situation de départ, c'est un drame. Buzz l'Éclair se prend pour un individu, alors que les autres jouets ont conscience de n'être que jouets. Buzz croit qu'il est la source de son désir, alors qu'il n'est qu'un produit de la société de consommation.

Hegel et la lutte à mort des consciences :

Heat, Micheal Mann, 1995.

Kingdoms of Heaven, Ridley Scott, 2005

Deux ennemis se repentent tout en luttant à mort. Mourir pour rien : c'est ce qui fait l'homme.

- **DEKENS Olivier, Philosophie sur grand écran, manuel de cinéphilosophie, Ellipses, Paris : 2008.**

Faute de temps, nous avons parcouru le travail de *cinéphilosophie* de Dekens sans pour autant l'analyser. Nous avons ainsi surtout relevé les films utilisés :

Memento de Christopher Nolan, 2000.

Sonate d'automne de Bergman, 1978.

Indiscrétions de George Cukor, 1940.

Le territoire des morts de George Andrew Romero Romero, 2005.

Minority report de Steven Spielberg, 2002.

A history of violence de David Cronenberg, 2005.

Tout sur ma mère de Pedro Almodovar, 1999

Voyeur de Michael Powell, 1994.

Shining de Stanley Kubrick, 1980.

Mulholland Drive de David Lynch, 2001.

M le maudit, de Fritz Lang, 1931.

- **DE SAINT MAURICE Thibaut, *Philosophie en série*, Ellipses, Paris : 2009**

Par soucis de concision, nous avons établi les séries utilisées, les thèmes associés et les extraits de textes utilisés par l'auteur.

24 heures chrono, de Joël Surnow et Robert Cochran, Etats-unis, de 2001 à 2010 :

Morale et devoir.

KANT, *Fondement de la métaphysique des mœurs*, 1^{ère} section, AK IV 403 et 429

STUART MILL, *L'utilitarisme*, ch. 2

Prison Break, de Paul Scheuring, Etats-unis, de 2005 à 2009

Liberté et déterminisme/ Volonté et entendement/ Activité et passivité.

DESCARTES, *Lettre au père Meslan*, 9 février 1645

SPINOZA, *Ethique*, III, prop. 2, scolie

Desperate Housewives, de Marc Cherry, Etats-unis, depuis 2004.

Le bonheur/ La citoyenneté/ La vie comme souffrance/ La satisfaction impossible

TOQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, II, 2^e partie, ch. 2

SCHOPENHAUER, *Le monde comme volonté et comme représentation*, IV, § 58

Grey's Anatomy, de Shonda Rhimes, Etats-Unis, depuis 2005.

Le travail/ L'asservissement/ Se réapproprier soi-même

NIETZSCHE, *Aurore*

FISCHER, G.-N., *La psychologie sociale*

ALAIN, *Les idées et les âges*, livre IX, chap. III : L'individu.

Rome, créé par Bruno Heller, John Milius, William J. MacDonald dirigé par Michael Apted, Italie, Angleterre, de 2005 à 2007.

L'histoire comme science/ L'objectivité en histoire / Sciences dures et sciences humaines/ Le sens de l'histoire.

CESAR, *La Guerre des Gaules*, V, 44

MARROU H.-I., *De la connaissance historique*

WEIL, *L'enracinement*

RICOEUR, *Histoire et vérité*

FURET F., *Penser la révolution française*

HEGEL, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*

Les experts, d'Anthony E. Zuiker, Ann Donahue, Carol Mendelsohn, Etats-unis, depuis 2000.

Démonstrations et théories de l'expérience/ Syllogisme et raisonnement démonstratif/ Limites de la preuve expérimentale/ La falsification

ARISTOTE, *Seconds analytiques*, I, 2, 71b9

POPPER, *Le réalisme et la science*

Nip/Tuck, de Ryan Murphy, Etats-Unis, de 2003 à 2010

Dualisme corps-âme/ Dualisme vécu/ Corps-machine/ Réalité personnelle du corps.

BERGSON, *l'énergie spirituelle*, II « l'âme et le corps »

PLATON, *Phédon*, 66b

DESCARTES, *Principes de la philosophie*, III, 4^e partie §203

MERLEAU-PONTY, note de travail, juin 1960, « chair-esprit » in *Le visible et l'invisible*

Dr House, de David Shore, Etats-Unis, depuis 2004

La vérité/ Philosophie des sciences/ Dialectique, maïeutique, réfutation

BACHELAR G., *La forme de l'esprit scientifique*, ch. 1

BERNARD C., *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, 1^{ère} partie

PLATON, *Ménon*, 80a

PLATON, *Théétète*, 151c-d

Lost, créé par Jeffrey Lieber, J. J. Abrams, et Damon Lindelof, dirigé par Jack Bender, Stephen Williams, Etats-Unis, de 2004 à 2010.

La société/ L'état de nature

ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, VIII, 11

ARISTOTE, *Les Politiques*, I, 2

HOBBS, *Le Citoyen*, préface

LOCKE, *Traité du gouvernement civil*, ch. 2 § 6 et 15

Dexter, de James Manos, Jr., Etats-Unis, depuis 2006.

La justice/ Légalité et légitimité/ Une vision positive de la loi du talion

ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, V, 2. 1129a

LEVINAS, *Difficile liberté*,

BIBLE, *Lévitique*, chap. 24

Alias, de J. J. Abrams, Etats-Unis, de 2001 à 2006

Le sujet/ La conscience/ La volonté de puissance/ Le masque, le surhomme/ L'identité

DESCARTES, *Discours de la méthode*, 4^e partie

NIETZSCHE, *La volonté de puissance*, t1.

LOCKE, *Essai sur l'entendement humain*, Livre II, chap. 27

Les Soprano, de Tim Van Patten, John Patterson, Allen Coulter et Alan Taylor, Etats-Unis, de 1999 à 2007.

L'inconscient et son problème moral/ Surface et profondeur

FREUD, *Essai de psychanalyse appliquée*, « une difficulté de la psychanalyse » (1917)

FREUD, *Nouvelles conférences de la psychanalyse* (1932)

Six Feet Under, d'Alan Ball, Etats-Unis, de 2001 à 2005.

L'existence et le temps/ S'engager dans l'existence

EPICURE, *Lettre à Ménécée*

SARTRE, *L'être et le néant*

KIERKEGAARD, *Trois discours sur des circonstances supposées*, O. C. t.VIII

Conclusion : la série comme œuvre d'art ?

Art et sous-culture/ Crise de la culture/ Situationnisme

Cahiers du cinéma, « Série, l'âge d'or », juillet-août 2003, n° 581, p.14

Médiamorphoses, « les raisons d'aimer... les séries télé », *Hors-série – janvier 2007*, Inathèque de France & Armand Colin, numéro dirigé par Eric Maigret et Guillaume Soulez, éditorial.

ARENDDT, *La crise de la culture*

SALMON C., *Storytelling*,

GOODMAN N., « L'art en action », *Les cahiers du Musée national d'art moderne*, n°41, 1992.

LEVINSON J., « Le contextualisme esthétique », in *L'esthétique contemporaine*

- **DE SAINT-MAURICE Thibaut, *Philosophie en série, saison 2*, Ellipses, Paris : 2010.**

Par rapport au premier tome, cet opus est davantage inscrit dans le paysage audio-visuel français. Les séries sont davantage décrites, au détriment de l'analyse thématique :

Introduction :

COLONNA Vincent, *L'art des séries télé*

CAVELL, *Le cinéma nous rend-il meilleur ?*

PEREC, « Approche de quoi », in *L'Infra-ordinaire*

BERGSON, *Le rire, chap. 3*

***Kaamelott*, d'Alexandre Astier, France, depuis 2005.**

La bêtise / Le pouvoir / Le rire/ Qui gouverne ?

ROSSET C., *Le Réel, traité de l'idiotie*

ARISTOTE, *Les politiques, III, 11, 12821b*

***Lost*, créé par Jeffrey Lieber, J. J. Abrams, Damon Lindelof, dirigé par Jack Bender, et Stephen Williams, Etats-Unis, de 2004 à 2010.**

La liberté et le destin/ Les mondes possibles

LEIBNIZ, *De la liberté, de la contingence et de la série des causes, de la providence, in discours de métaphysique*

***Mad Men*, de Mathiew Weiner, Etats-Unis, depuis 2007.**

Le genre

MONTAIGNE, *Les essais, III, 5*

BOURDIEU, *La domination masculine*

***Fais pas ci, fais pas ça*, d'Anne Gifféri et Thierry Bizot, France, depuis 2007.**

L'éducation

KANT, *Propos de pédagogie*, Introduction

DIDEROT, *Supplément au voyage de Bougainville*, ch.5

ARENDDT, *La crise de la culture*

***Pigalle la nuit*, créé par Hervé Hadmar et Marc Herpoux, France, depuis 2009**

Sociologie des échanges

LEVIS-STRAUSS, *Anthropologie structurale*, chap. XV

LEVIS-STRAUSS, *Les structures élémentaires de la parenté*

***True Blood*, d'Alan Ball, Etats-Unis, depuis 2008.**

Autrui et responsabilité.

LEVINAS, *Ethique et infini*

***A la maison Blanche*, d'Aaron Sorkin, Etats-Unis, de 1999 à 2006.**

Ethique et politique/ Sauver l'homme de lui-même

WEBER, « le métier et la vocation politique » in *Le savant et le politique*

***Braquo*, d'Olivier Marchal, France, depuis 2009.**

La morale héroïque/ L'égalité faible

TOCQUEVILLE, « L'Etat social et politique de la France avant et depuis 1789 », in *L'Ancien régime et la révolution*.

NIETZSCHE, *Ainsi parlait Zarathoustra*, « des tarentules »

***Nurse Jackie*, de Liz Brixius, Linda Wallem et Evan Dunskey, Etats-Unis, depuis 2009.**

Ethique du care

LAUGIER Sandra, « Le sujet care : vulnérabilité et expression ordinaire » in *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité.*

***Un village français*, de Frédéric Krivine, Philippe Triboit et Emmanuel Daucé, France, depuis 2009.**

L'engagement

SARTRE, « La République du silence », in *Situation III*

***Sons of Anarchy*, de Kurt Sutter, Etats-Unis, depuis 2008.**

Anarchie

GOLDMAN, « Anarchism : what it the really stands for » in *Anarchism and other essays*

PROUDHON, « Lettre du 20 août 1864 » in *Justice et liberté*

***Generation Kill*, de David Simon, Etats-Unis, depuis 2008.**

La guerre/ la justice.

WALZER, *Guerres justes et injustes*