

# Fernand Deligny Camérer. À propos d'images

Édition établie par  
Sandra Alvarez de Toledo,  
Anaïs Masson, Marlon Miguel  
et Marina Vidal-Naquet

© L'Arachnéen, Paris, 2021,  
pour les textes de Fernand Deligny  
© Les auteurs pour leurs textes

Ouvrage publié avec le soutien  
du Centre national du livre,  
de l'École universitaire de recherche  
ArTeC (Paris 8 et Paris Nanterre)  
et du Centre de philosophie des sciences  
de l'université de Lisbonne.

# Mettre la vie en œuvre : autour de « La caméra outil pédagogique »

Marlon Miguel

« La caméra outil pédagogique », *Vers l'éducation nouvelle*, no 97, octobre-novembre 1955 ; repris dans *Œuvres*, L'Arachnéen, 2007, rééd. 2017, p. 414-418. Voir aussi l'introduction de Sandra Alvarez de Toledo sur La Grande Cordée, *ibid.*, p. 383-404.

<sup>2</sup> *Le Croire et le Craindre*, repris dans *Œuvres*, *op. cit.*, p. 1104.

<sup>3</sup> Au début de 1948 Deligny a publié « Le mystère de l'éducation populaire » dans la revue *DOC*, créée par Chris Marker et Joseph Rovani, et quelques mois plus tard Marker a publié une recension des *Vagabonds efficaces* dans la revue *Esprit*. On sait aussi que La Grande Cordée occupe à ses débuts divers locaux de Travail et Culture à Paris, dont le théâtre Dullin, alors désaffecté, qui sera le décor du scénario tardif *Rue de l'Oural* (1981, inédit).

<sup>4</sup> « Acheminement vers l'image », *supra*, p. xxx.

En 1955, Fernand Deligny publie « La caméra outil pédagogique <sup>1</sup> », dont le statut se situe entre le manifeste et la proposition d'expérimentation. Quoique éloigné de la théorie au sens strict, le texte est composé d'une série de thèses implicites et présente ce qu'on pourrait appeler la première synthèse de l'auteur sur le cinéma et l'image. Il constitue en outre un document historique, révélant une prise de position originale par rapport aux polémiques de l'après-guerre sur le rôle sociopolitique du cinéma.

Son article a été écrit dans le contexte de La Grande Cordée, organisme en réseau de prise en charge de jeunes délinquants, fondé en 1948, associé au laboratoire du psychologue Henri Wallon et soutenu par le Parti communiste. Le réseau « s'est tramé <sup>2</sup> », dit Deligny, à l'époque où il travaillait à Travail et Culture – aux côtés d'André Bazin et Chris Marker <sup>3</sup> – et où, entre autres choses, il « escortait les films programmés <sup>4</sup> ».

En déplaçant les positions instituées et contrairement à ce qui se faisait à l'époque, Deligny propose aux adolescents de La Grande Cordée de prendre eux-mêmes la caméra en main. Son geste précède de plus d'une décennie, en France, d'autres expérimentations cinématographiques collectives pratiquées par des non-professionnels, comme celles des groupes Medvedkine. Il cherche à créer une situation qui permette aux adolescents de prendre du recul sur leur condition sociale – de la mettre en perspective – et d'échapper au « danger » des images. Son pari est que, par le biais d'un processus collectif, ils soient « auteurs » des images tournées et puissent ainsi devenir maîtres de leur propre représentation ; qu'ils soient aussi capables d'intervenir localement, c'est-à-dire sur leurs territoires et dans leurs milieux d'origine.

Je voudrais ici m'attarder sur les thèses sous-jacentes à « La caméra outil pédagogique ». Le geste de Deligny – celui de mettre une caméra entre les mains de jeunes délinquants – est certes original et radical, mais mon hypothèse est qu'il s'inscrit dans une tradition matérialiste et un courant soviéto-marxiste souterrain qui se sont transmis de manière discontinue et indirecte. Selon cette tradition, la transformation sociale ne peut avoir lieu que s'il y a transformation des formes de production, de ses acteurs et de ses auteurs, ainsi qu'une prise en main des outils.

## La Grande Cordée et les films à faire

La Grande Cordée – désignée tantôt comme organisme ou organisation, tantôt comme mouvement, réseau ou collectivité – correspond plutôt à un « milieu d’appui <sup>5</sup> », destiné à des garçons entre 14 et 18 ans « socialement asphyxiés <sup>6</sup> » et présentant pour la plupart un fort retard d’apprentissage. L’hypothèse de départ, formulée par Deligny mais inspirée de son dialogue avec Wallon et le psychiatre Louis Le Guillant <sup>7</sup>, était que de nouvelles rencontres, occasions et circonstances – un « rouage nouveau » – pouvaient aider les adolescents à sortir des impasses dans lesquelles ils s’enfermaient et dont les effets d’enfermement étaient redoublés par les diagnostics posés par les instances juridiques et socio-psychologiques. En collaboration avec le Centre laïque des auberges de jeunesse et avec divers bénévoles, « ni « caractériels » ni “éducateurs professionnels <sup>8</sup>” », les adolescents étaient accueillis dans des « séjours d’essai » pendant plusieurs mois, « ailleurs » que là où ils vivaient, l’objectif étant de leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur vie et leur milieu. Dans un projet de rapport adressé à Le Guillant, Deligny écrit :

**Aider un enfant « caractériel » ne consiste pas pour nous à prendre en charge l'enfant lui-même mais plutôt les rapports de cet enfant avec ses milieux habituels. Le « milieu d’appui » que nous voulons promouvoir sera donc complémentaire des milieux habituels de l'enfant et devra tendre à se situer de telle manière qu’il aide, étaye, impulse les milieux habituels de l'enfant. Il s’agit, dans l’horlogerie des milieux de l'enfant qui déterminent des comportements, d’insérer un rouage nouveau qui modifiera la marche des rouages habituels. […] *Il ne s’agit pas pour nous « d’assister », ni dans un sens du terme, ni dans l’autre, mais d’intervenir <sup>9</sup>.***

Le refus de l’assistance est un élément clé, et le travail auprès des adolescents ne devait pas consister à les arracher à leur milieu d’origine, comme si celui-ci était la source de leur inadaptation sociale – préjugé qui *essentialise* les milieux sociaux et contre lequel Deligny s’insurge –, mais à travailler avec eux et leurs familles, afin que celles-ci retrouvent « l’optimisme nécessaire pour accepter leur tâche d’éducatrices ». Il s’agissait, d’une part, de soutenir les familles et de créer les conditions pour que les adolescents mettent de l’ordre dans leurs propres pensées – puisqu’« ils vivent dans un petit vertige d’intentions disparates, contradictoires, secoués de réactions anti-familiales, anti-sociales » ; et, d’autre part, de leur donner des moyens pour qu’ils s’expriment par eux-mêmes – car « dès qu’un enfant manifeste quelque retard ou quelque maladresse à parler, autour de lui “on” parle à sa place ».

Parmi les activités menées à La Grande Cordée, le cinéma est rapidement appelé à jouer un rôle central. Il s’agit de le porter au secours à la fois du langage déficient des adolescents et de la méthode d’observation elle-même : « Pour rompre le cercle vicieux, il fallait d’abord rompre avec le procédé d’observation <sup>10</sup>. » Aux yeux de Deligny, le cinéma constitue un moyen incomparable pour que les adolescents s’affranchissent de la position d’objets de savoir (clinique, juridique, social) et occupent celle de sujets capables de raconter leur vie. Ainsi,

- ↑ « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 147.
- ↑ « La Grande Cordée », *Enfance*, no 1, janvier-février 1949, p. 76.
- ↑ « Notre réseau de “séjours d’essai”, qui fonctionne depuis avril 1948, comme dispositif d’observation et de réadaptation sociale ouvert à des adolescents particulièrement difficiles, est l’application expérimentale de la proposition énoncée par Monsieur le Professeur Henri Wallon, à savoir : “Pour chaque cas, ne doit-on pas se poser la question : dans quelle mesure n’est-ce pas l’occasion, toute une suite d’occasions semblables entre elles, comme en offrent certains milieux ou certains régimes de vie, qui a donné la prépondérance aux mauvais instincts sur les bons ?” » (« Objet de notre recherche », dans les archives de La Grande Cordée ayant appartenu à Huguette Dumoulin et confiées à Daniel Terral, désormais désignées comme « Archives Huguette Dumoulin », dont nous n’avons connaissance qu’à travers les photographies qu’en ont faites Richard Copans et Michael Pouteyo).
- ↑ Projet de rapport sur La Grande Cordée adressé à Louis Le Guillant le 19 mai 1954, p. 7 (Archives Huguette Dumoulin).
- ↑ *Ibid.*, p. 3. C’est moi qui souligne. Trois citations suivantes : *ibid.*, p. 5-6.
- ↑ Texte sans titre dont les premiers mots sont « Créé en avril 1948… », p. 1 (Archives Huguette Dumoulin). Deligny y cite *La Crise de la psychologie contemporaine* (1947) de Georges Politzer.
- ↑ Le numéro 55/56 de la revue *Rééducation. Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, mai-juin 1954, mentionne le 9 juin, à Paris, un « petit festival de courts métrages tchécoslovaques » et la présentation des « premières bobines du film *Messages* commencé par une équipe de La Grande Cordée, puis F. Deligny et ses collaborateurs ont ouvert une discussion sur “La caméra, instrument pédagogique” ». (Je remarque le titre non encore définitif du texte à venir, l’emploi du mot « instrument » à la place de celui d’« outil ».) Suzanne et Maurice Capul évoquent également cette soirée, mais ils semblent se tromper d’adresse (revue *Empan*, no 70, 2008/2, p. 135).
- ↑ Huguette Dumoulin a raconté sur le tard que seules quelques bobines de 30 mètres avaient été tournées et qu’elles « n’ont jamais pu être montées ni exploitées » (« Bio. Première version », 2001-2007, p. 10, Archives Huguette Dumoulin). Ces bobines n’ont à ce jour pas été retrouvées.
- ↑ « Lettre à Alexis Danan pour les lecteurs de sa revue “Les Cahiers de l'enfance” – “Ce qu’est La Grande Cordée” », juillet 1955 (Archives Huguette Dumoulin).
- ↑ Elle était également psychologue et traductrice du russe (notamment Anton Makarenko et Lev Vygotsky).
- ↑ Lettre inédite à Irène Lézine, 12 mars 1955.
- ↑ « Faire le film. Aux amis de La Grande Cordée », 24 janvier 1956 (Archives Huguette Dumoulin). C’est Deligny qui souligne.
- ↑ On retrouve ici des éléments qui furent très importants dans certains films militants antérieurs (ceux du « ciné-train » d’Alexandre Medvedkine) et dans ceux des groupes Medvedkine par exemple, réalisés dans le contexte français de la décennie suivante. Par ailleurs, Deligny écrit à Truffaut (lettre datée de 1958) que Marker aurait été « fort tenté » de faire un documentaire à partir de La Grande Cordée, mais qu’il n’en avait pas le temps (voir Bernard Bastide (dir.), « Correspondance François Truffaut-Fernand Deligny », 1895. *Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, no 42, 2004).
- ↑ Plusieurs lettres à Truffaut permettent de reconstituer le projet, notamment celles du 14 août et du 8 octobre 1959 (*ibid.*).
- ↑ Lettre à François Truffaut, 8 octobre 1959, *ibid.*
- ↑ « Cette “production” – documentaire permanent dont des extraits pourraient être montés en film présentable » (lettre à Irène Lézine, 12 mars 1955) ; « ce film, ce *documentaire permanent* » (lettre à Alexis Danan, juillet 1955) ; un « film qui se tourne en permanence » (« Les auteurs du film… », 1955, Archives Huguette Dumoulin).
- ↑ Projet de rapport sur La Grande Cordée, op. cit., p. 14.
- ↑ « Comment établir une liaison permanente et vivante entre ces membres éloignés de notre organisation ? », *ibid.*
- ↑ On y insiste généralement sur l’éducation à l’image, notamment dans l’après-guerre et en réponse à la propagande cinématographique, mais il faut rappeler que « l’acquisition d’appareils de matériel cinématographique » figurait parmi les objectifs de la Cinémathèque coopérative de l’enseignement laïc, créée à Bordeaux en 1927, et que Célestin Freinet – qui a lui-même tourné deux films avec ses élèves, intitulés *Les Élèves de Bar-sur-Loup au travail* – affirmait en 1928 : « Nous devons réaliser [les films] nous-mêmes » (voir Henri Portier, « De l’utilisation du film comme outil pédagogique à l’appropriation du cinéma par les élèves comme outil de création », dans Didier Nourrisson et Paul Jeunet (dir.), *Cinéma-école : aller-retour*, Université de Saint-Étienne, 2001, p. 118).

dès les premières demandes de subvention en 1948, il inclut une caméra à la liste du matériel nécessaire. Il obtient une Paillard 16 mm en 1950, mais d’emblée l’argent manque pour acheter de la pellicule. D’après les archives, les premières images sont tournées en 1952 à Villennes-sur-Seine, d’autres le seront dans le Vercors en juillet 1955, au moment de l’écriture du texte, puis à Salzuit en avril 1956, et quelques bobines sont projetées publiquement en 1954 <sup>11</sup>. La réalisation du projet reste ténue, presque virtuelle, et pour autant Deligny ne cesse de dire son importance pour La Grande Cordée.

« La caméra outil pédagogique », écrit en juillet et publié dans la revue des Ceméa, *Vers l’éducation nouvelle*, en octobre 1955, mentionne trois projets de films. Il sera question de deux projets supplémentaires dans des documents d’archives ultérieurs. Il faut préciser qu’aucun n’a été réalisé <sup>12</sup>, mais que tous forment une sorte d’archéologie du *Moindre Geste*.

Premier projet : quinze garçons en séjour dans le Vercors, sous la responsabilité d’un des leurs, « caractériel », filment les traces du maquis de la dernière guerre avec deux paysans résistants rescapés à qui ils demandent de raconter leur expérience en même temps qu’ils mettent en scène le récit. Le thème de la Résistance affecte le style militant de « La caméra outil pédagogique » – il parle de réseau en lutte contre des forces ennemies, de stratégie maquisarde – et reviendra dans des projets ultérieurs, plus spécifiquement ceux qui portent sur les camisards.

Deuxième projet : les adolescents de La Grande Cordée filment « ce que voient leurs yeux » de leur quartier avant et après leur séjour d’essai ; l’idée étant que « ce qu’ils perçoivent dans le dédale des rues environnant leur maison » soit modifié par le temps passé ailleurs, par l’expérience d’« un autre “régime de vie” ». Le film montrerait « comment un ensemble d’intentions nouvelles modifie la perception de la réalité ». Le projet suppose une interdépendance très grande des phénomènes de perception, des questions d’intention et des possibilités de changement.

Troisième projet : former la « mémoire de l’organisation » à partir de séquences filmées par les adolescents pendant leur séjour et à leur retour chez eux, et constituer ainsi « une conscience propre à la collectivité ». Ailleurs, Deligny imagine des titres : *Messages* ou *Enfants sans avenir ?*, et précise que chaque séquence serait « l’œuvre d’un séjour d’essai <sup>13</sup> ». Il écrit aussi à Irène Lézine <sup>14</sup>, membre comme lui du PCF, et secrétaire de La Grande Cordée : « La “production” de cette collectivité sera un film documentaire qui montrerait comme des enfants sans avenir peuvent s’en bâtir un », et quelques lignes plus loin : « Faire un film et y travailler ensemble [est] l’objectif et le seul objectif collectif réel <sup>15</sup>. » En quelques années, malgré le manque de moyens et donc le report incessant de sa réalisation, le projet de « faire le film » a pris une ampleur déterminante.

« Faire le film » est le titre d’une lettre adressée aux amis de La Grande Cordée en janvier 1956, trois mois après la parution de « La caméra outil pédagogique ». L’enjeu est encore de trouver de la pellicule (« dix bobines de 30 mètres »), mais aussi des éclairages, une cellule et un pied, et donc de convaincre. Un quatrième projet y est formulé : le film montrerait comment « pendant que Claude L. est à Estublat et que les gars de la coo-pérative bâtiment chargent tout leur matériel sur le camion qui

va les emmener vers leur nouveau chantier à Brioude, *l’organisation se fait* […] pour essayer de montrer, lors des réunions successives entre les gars, quelles difficultés notre organisation doit surmonter. Ces scènes de réunion doivent être tournées dans les locaux où elles ont lieu <sup>16</sup> ». Deligny insiste cette fois-ci sur les réunions et les discussions entre adolescents. Son but est, d’une part, de montrer le fonctionnement de La Grande Cordée et de dénoncer la précarité matérielle dans laquelle ils travaillent <sup>17</sup> ; d’autre part, de lier les scènes disjointes déjà tournées. Ce dernier élément est important, car la collectivité, dispersée entre différents séjours d’essai, pouvait se constituer réellement et en tant que telle à partir du film.

Dès 1958-1959, un cinquième projet se dessine : « La vraie vie », un « documentaire très quotidien », une « chronique » ou un « feuilleton », dont les protagonistes seraient des garçons « réchappés d’asile » <sup>18</sup>. Le récit de leur vie au sein de La Grande Cordée, occupée à restaurer une vieille bâtisse ou à élever des chèvres, et leur rêve de « vivre comme tout le monde » se mêlent à une fiction où un autre garçon, réellement évadé d’un asile, les rejoint. Deligny se réfère à Jean Rouch pour « situer ses intentions » (sans, semble-t-il, avoir vu ses films), mais pré-voit toujours que ce soit un des garçons qui s’occupe de la caméra :

**Parmi eux quatre, il y en a un que je sais très capable de se placer là où il faut pour piéger dans la caméra des images toutes crues** <sup>19</sup>.

#### Cinéma permanent, cinéma à faire, film sans pellicule

L’évolution constante du projet de film ne doit pas être lue seulement à travers le filtre des aléas de La Grande Cordée, mais comme une dimension structurelle de la proposition de Deligny. Il y a certes des films à faire et la précarité matérielle les rend impossibles, mais ils devraient dans tous les cas être vus à l’intérieur d’un processus sans fin, une sorte de « docu-mentaire permanent ». L’idée de permanence ne figure pas dans « La caméra outil pédagogique », mais elle apparaît à plusieurs reprises dans des documents de la même période <sup>20</sup>. Elle remonte au moins à 1954 :

**Le tournage permanent d’une bande documentaire : la participation collective à cette œuvre confère à la caméra et au magnétophone une puissance incontestable en tant qu’outil pédagogique** <sup>21</sup>.

On peut y entendre un écho à l’expression « éducation permanente », si souvent employée dans les mouvements d’éduca-tion populaire qu’elle en est devenue quasiment synonyme. En outre, cette permanence se rapporte à un processus pédago-gique engagé avec des adolescents en réadaptation sociale <sup>22</sup> et s’opère au moyen d’un outil – ici la caméra. Contrairement aux mouvements d’éducation populaire qui privilégient la lec-ture des images et le travail du spectateur <sup>23</sup>, Deligny se tourne d’emblée vers le processus de production matérielle de l’objet filmique, sa réalisation. Et il s’agit non seulement d’une produc-tion de non-professionnels – une pratique somme toute assez





- ↑ Michel Foucault, « Le jeu de Michel Foucault » (1977), *Dits et Écrits*, vol. 3, Gallimard, 1994, p. 300 Giorgio Agamben reprend le mot et la problématique pour lui conférer cependant une teneur uniquement négative de contrôle biopolitique (voir *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Rivages, 2007).
- ↑ Projet de rapport sur La Grande Cordée, *op. cit.*, p. 12.
- ↑ Lénine, *Matérialisme et Empiriocriticisme* (citant Hegel et Engels), dans Deligny, « En tant qu’organisme… », *op. cit.*, p. 5.
- ↑ Cette citation et les suivantes, *ibid.* C’est Deligny qui souligne.
- ↑ *Ibid.*, p. 7.
- ↑ *Ibid.*, p. 12-13.
- ↑ Lettre à Irène Lézine, 12 juillet 1955 (inédite).
- ↑ Cette question d’*organisation* considérée dans son rapport au langage résonne de la lecture que Deligny fait de Lénine. « Peut-être s’agit-il de “marier”, de faire fondre entr’elles, deux chaînes d’associations qui se déroulent trop loin l’une de l’autre, la chaîne de sensations, des images et la chaîne des mots. Peut-être s’agit-il, en eux, d’un langage “anarchiste” dont chacun des mots répugnerait à s’organiser » (« Lettre à un camarade », 15 mars 1957, Archives Huguette Dumoulin).
- ↑ Henri Wallon, « L’objet de la psychologie peut être, au lieu de l’individu, une situation », *De l’acte à la pensée*, Flammarion, 1942, p. 50 Citations suivantes, respectivement : *ibid.*, p. 16-17, p. 52 et p. 16.
- ↑ Sur l’analyse du rapport entre Wallon et la filmologie, ainsi que sur les archives de cette période, voir « La filmologie, de nouveau », *Cinémas*, vol. 19, nos 2-3, printemps 2009 ; André Guillaïn, « Henri Wallon et la filmologie », 1895, no 66, 2012 ; Thérèse Charmasson, Stéphanie Méchine et Françoise Parot, « Les archives d’Henri Wallon », *Revue d’histoire des sciences humaines*, no 5, 2001/2, p. 117-142.
- ↑ Henri Wallon, « L’enfant et le film », *RIF (Revue internationale de filmologie)*, no 5, 1949, p. 21 (c’est Wallon qui souligne). Gilbert Cohen-Séat parle du « fait filmique »; Edgar Morin du « cinéma comme un phénomène universel » (*Le Cinéma ou l’Homme imaginaire. Essai d’anthropologie*, Minuit, 1978, p. 197).
- ↑ Henri Wallon, « Qu’est-ce que la filmologie ? », *La Pensée*, no 15, 1947, p. 29, écrit probablement en écho au texte d’André Malraux : « Le cinéma est une industrie » (« Esquisse d’une psychologie du cinéma » (1939), dans 1895, no 76, 2015, https://doi.org/10.4000/1895.5020). Maurice Merleau-Ponty, lui aussi, dans la conférence qu’il prononce à l’IDHEC en 1945, « Le cinéma et la nouvelle psychologie », avance que le cinéma concerne la perception plutôt que la pensée. Il aurait donné une autre conférence, « La signification au cinéma », à l’Université de Lyon, dans le cadre de l’Institut de filmologie (François Albera, « Maurice Merleau-Ponty et le cinéma », 1895, no 70, été 2013).
- ↑ Henri Wallon, « Qu’est-ce que la filmologie ? », *La Pensée, op. cit.*, p. 32.
- ↑ *Ibid.*, p. 30.
- ↑ Selon Wallon, les différentes structures filmiques seraient capables de favoriser certaines aptitudes chez l’enfant et de les réactualiser chez l’adulte, permettant, par exemple, de remobiliser une fluidité, une disposition et une sensibilité perdues, « un retour à un syncrétisme depuis longtemps dépassé sans doute, mais qui reste toujours possible » (*ibid.*, p. 33). Pour lui, le monde enfantin serait marqué par une dimension plasmatique, un « métamorphisme » (« L’enfant et le film », *RIF, op. cit.*, p. 23) ; thèse partagée par Étienne Souriau (« Filmologie et esthétique comparées », *RIF*, avril-juin 1952, t. III, no 10, p. 120), Béla Balázs (*Theory of Film : Character and Growth of a New Art*, Dennis Dobson, 1952, p. 92), mais aussi Edgar Morin et Gilbert Cohen-Séat.
- ↑ *Ibid.*, p. 30.
- ↑ Henri Wallon, « De quelques problèmes psycho-physiologiques que pose le cinéma », *RIF*, no 1, juillet-août 1947, p. 15.
- ↑ Projet de rapport sur La Grande Cordée, *op. cit.*, p. 13. Notons que, dans son courrier, Deligny demandait à Le Guillant de transmettre le rapport à Wallon et suggérait une séance de travail consécutive.
- ↑ « La caméra outil pédagogique », *Œuvres, op. cit.*, p. 417.
- ↑ *Ibid*, p. 415.
- ↑ André Bazin, « Le mythe du cinéma total », dans Écrits complets, *op. cit.*, p. 2557-2560.
- ↑ « Cinéma, radio, presse apportent le monde en images, musique, phrases. Ils sont la pâture constante de la puissance imaginaire des enfants. […] L’enfant d’aujourd’hui “connaît” le monde […]. Il croit le connaître, il croit les images » (*Les Vagabonds efficaces* (1947), dans *Œuvres, op. cit.*, p. 210-211). Remarquons aussi que dans un autre texte, non daté mais probablement au début de La Grande Cordée, intitulé « Le cinéma – danger public », Deligny souligne la nécessité « d’incorporer [le cinéma] aux mœurs, activement », de « se servir d’une caméra, dès l’école ». Archives Caroline Deligny et Bruno de Coninck.
- ↑ Projet de rapport sur La Grande Cordée, *op. cit.*, p. 13.
- ↑ La réflexion est portée essentiellement par les ciné-clubs, dès 1945, à l’initiative, entre autres, de Georges Sadoul, Jean Painlevé et Jacques Prévert. Pour faire contrepoids aux médias de masse, les débats à la suite des projections

d’orientation et être enregistrées par la caméra – et ainsi se confirmer, se stabiliser, prendre forme, mais aussi se fixer.

Il s’agit d’aider des adolescents qui ne savent ni lire ni écrire à élaborer un langage, alors que le leur est morcelé et défi-cient au point qu’ils sont incapables d’articuler leurs intentions. L’enjeu n’est pas de les assister mais de créer les conditions pour qu’ils deviennent actifs, capables de se prendre en main et d’agir sur leur propre histoire. L’image vient au secours de leur langage instable <sup>49</sup>.

L’influence de Wallon sur ces questions est sans doute cruciale. On peut dégager deux orientations. La première concerne la conception matérialiste qui déplace l’objet de la psychologie du sujet vers la notion de « situation <sup>50</sup> » et l’ana-lyse des rapports entre le vivant et le milieu. Wallon mobilise cette notion pour penser dialectiquement le champ immanent et labile des perceptions extérieures où un sujet agit selon ses dispositions affectives. Les situations posent des problèmes particuliers auxquels le sujet doit réagir. Mais au-delà, ou en deçà, d’une intelligence autonome, discursive, réfléchie, apte à prendre des décisions souveraines, Wallon définit ce qu’il appelle tantôt « l’intelligence pratique » et « spatiale », tantôt « l’intelligence des situations », qui fonctionne de manière dyna-mique et souple, selon une capacité adaptative incessante. En réaction à des situations données et à l’histoire de ses rela-tions conflictuelles avec la réalité, le sujet développe progres-sivement son caractère, qui est donc « pour chaque individu sa manière habituelle ou constante de réagir ».

La seconde orientation, à la fois plus complexe et plus floue, concerne les réflexions développées par Wallon à propos du cinéma, au sein de l’Institut de filmologie entre 1947 et 1957 <sup>51</sup>, les dates laissant peu de doute sur la connaissance, *a minima*, que Deligny devait en avoir. Wallon reconduit le poncif de l’époque sur « *l’universalité* du film <sup>52</sup> » et envisage le cinéma comme une « industrie humaine » dont l’action « profonde » est susceptible de « modifier la nature humaine » <sup>53</sup>. Le cinéma pro-voquerait des changements psychiques et serait même capable de restructurer la perception humaine, jusqu’à nos habitudes motrices, puisqu’il « perçoit pour nous <sup>54</sup> ». Le montage fil-mique, en organisant selon une logique propre des relations de profondeur, de rythme et d’enchaînement sur la surface de l’écran, impose un nouveau mode de perception. Les consé-quences ne sont pas négatives, puisque le cinéma rend pos-sible l’enrichissement de « l’esprit en catégories nouvelles <sup>55</sup> » et réactualise une mobilité perdue <sup>56</sup>. Par ailleurs il devient un outil indispensable pour explorer le « soubassement psychique et technique <sup>57</sup> » humain, pour analyser les facultés de percep-tion, d’appréhension, de spatialisation et de temporalisation. Le cinéma touche lui aussi à la question du milieu : « Le milieu technique développé par nos civilisations modernes se substi-tue plus ou moins au milieu naturel et modifie chaque jour le milieu vital de l’homme <sup>58</sup> ».

### Ciné-pharmakon

Je serais tenté d’avancer l’idée que Deligny opère une sorte de synthèse de ces deux orientations, en les mettant en pra-tique – *en espace*. Le dispositif d’existence met en situation les adolescents, le cinéma est pratiqué afin de remobiliser

leur perception figée et de provoquer une transformation psy-chique. Dans le projet de rapport destiné à Le Guillant, Deligny insiste sur le fait que « la caméra maniée par les adolescents eux-mêmes les aide à voir <sup>59</sup> » et, dans « La caméra outil péda-gogique », sur le fait que « les intentions nouvelles modifient ce qu’un être perçoit du monde qui l’entoure <sup>60</sup> ».

Deligny part du même double constat que ses contempo-rains : d’une part, « l’omniprésence des techniques modernes de diffusion », d’autre part, le « danger » provenant de la puis-sance magique des images et du fait que « le film donne une impression première de réalité directement reproduite <sup>61</sup> ». L’identification présente un danger, le spectateur est absorbé par les images, il y croit et ne voit pas que la séquence qu’il a sous les yeux a été travaillée et montée, il ne sait pas qu’il s’agit d’une technique, d’un moyen de rendre compte de la réalité et non la réalité elle-même – Bazin résume le phénomène sous la formule du « mythe du cinéma total <sup>62</sup> ». Si Deligny constate lui aussi le problème, il le dépasse, voire le résout, dès 1954, en passant par la *mise en pratique* <sup>63</sup> :

<div><span></span></div>	
<b>Si nous constatons que la mentalité des enfants, des adolescents (et de leur entourage) est en partie empoisonnée par le contenu courant des bandes cinématographiques commerciales, nous ne pouvons trouver de meilleur contre-poison que le cinéma lui-même, non pas le cinéma auquel on assiste, spectateur imbibé, mais le cinéma en tant que moyen d'expression collectif <sup>64</sup>.</b>	

Là où la plupart de ses contemporains, en réaction aux usages du cinéma par les nazis et les fascistes, identifient une question socio-pédagogique urgente et font porter leurs discussions uniquement sur les effets des images sur le spectateur <sup>65</sup>, Deligny fait un pas de côté et imagine un ciné-ma-pharmakon. Son pari fait écho aux thèses marxistes : l’in-dividu devrait maîtriser la technique afin de comprendre comment l’objet filmique est fabriqué et ainsi de dépasser le rapport d’aliénation. Le cinéma est un langage, avec ses règles et ses usages, et « [les enfants] ne peuvent le savoir vraiment que s’ils s’essaient eux-mêmes à ce “langage” afin de le perce-voir sans en être envoûtés <sup>66</sup> ».

Personne mieux que Walter Benjamin n’a su montrer com-ment le problème pédagogique central de l’ère révolutionnaire – et que l’on voit réactualisé dans l’après-guerre – concer-nait la transformation de la sensibilité et de la perception des masses dans un sens socialiste. Dans « L’auteur comme pro-ducteur » (1934) <sup>67</sup>, il considère que la révolution ne peut pas être seulement celle de l’esprit – et à ce titre, le rôle éducatif des ciné-clubs serait bien peu efficace, voire réactionnaire. Aux modèles capitaliste et fasciste, il oppose une collectivisation de la technique en transformant matériellement les conditions de production afin que chacun devienne « auteur-produc-teur » et « opérant » et ainsi *concrétise* sa transformation. Sa réflexion est inspirée de ce que Bertolt Brecht a appelé l’*Um-funktionierung*, c’est-à-dire la transformation des fonctions acteur-spectateur, mais aussi de Serge Tretiakov, qui œuvra pour des journaux et des radios dans lesquels des paysans écri-vaient et s’enregistraient eux-mêmes <sup>68</sup>.

Les discours de Deligny et de Benjamin participent d’une époque de « *cinéfication* <sup>69</sup> », *où la poursuite de la révolution, la transformation de la société, l’éducation, la prise de pouvoir par les masses et la guerre d’hégémonie étaient indissociables d’un investissement massif dans des appareils et des tech-niques, et de l’utopie d’armer* le peuple au moyen des outils de représentation.

Alexandre Medvedkine est à ce sujet exemplaire. Avec son « ciné-train », il a fait un certain nombre de propositions d’*intervention locale* et d’immersion dans le territoire. Le ciné-train était avant tout un moyen d’observer de manière critique les conditions de vie et de travail défavorables du peuple, sur place <sup>70</sup>. Cette intervention était indissociable d’un *faire avec*, les acteurs-spectateurs locaux cosignant certains films et Medvedkine les mettant sur un « pied d’égalité » avec le réali-sateur principal <sup>71</sup>. De plus, l’équipe du ciné-train – une majorité d’amateurs ou de débutants qui s’essayerent tous aux différentes fonctions (prise de vues, montage, intertitres…) <sup>72</sup> – n’avait connaissance au préalable ni des situations spécifiques et des difficultés rencontrées par les habitants, ni des techniques de travail à adopter. Chaque fois, ils ne trouvèrent les manières de faire les plus appropriées qu’en prenant part à la vie locale et en observant, pour ensuite, par exemple, décider d’« illustrer les aventures extraordinaires d’un mineur assez naïf <sup>73</sup> ».

Le vocabulaire militant, parfois guerrier de « La caméra outil pédagogique », le quatrième projet de film, qui portait sur l’organisation de La Grande Cordée, ou encore l’idée que les adolescents deviennent des exemples, tous ces éléments font écho à la proposition de Medvedkine. De plus, ce que Deligny appelle, à partir de Makarenko, la « force des cou-tumes » et la transformation de l’habitus des adolescents qu’il vise dépendent comme chez Medvedkine de la *médiation et même* d’un *compromis avec l’image*. Un des usages de l’image consiste ainsi à surveiller et à vérifier les progrès et les rechutes des adolescents – ceux-ci doivent en quelque sorte vivre « en harmonie avec les premières images <sup>74</sup> ».

L’invention de Medvedkine n’est pas dissociable d’une visée productiviste et d’un projet de contrôle des comportements, mais elle ne s’y réduit pas. Ces éléments découlent de l’ambi-güité du dispositif, du fait même de la présence de l’appareil d’enregistrement <sup>75</sup>. Ces ambiguïtés hantent aussi la proposi-tion de Deligny et, s’il les évite, c’est finalement grâce à la radi-calité de son geste : celui de mettre en avant l’autonomie des adolescents et d’envisager le film comme *leur œuvre*.

#### « Raconter en quelques suites d’images ce qu’ils voient de la vie qu’ils vivent »

L’inventivité du geste de Deligny consiste à confier une caméra à des adolescents caractériels, à les inviter à écrire des scénarios, à réaliser et monter, bref, à devenir les véritables *auteurs* du film et de leur histoire. Eux seuls doivent produire les images à travers lesquelles ils se (re)présentent. Il formule sa proposition de manière surprenante :

<div><span></span></div>	
<b>Chacun d’entr’eux est, dans toute la mesure du possible, scénariste, metteur en scène et auteur de la prise de vue. Le film est d’abord l’œuvre de ceux dont la vie est filmée <sup>76</sup>.</b>	



sont favorisés (voir Bazin, « Le mouvement des ciné-clubs en France depuis la Libération », *Écrits complets*, *op. cit.*, p. 429-433), de nouvelles institutions et revues sont créées (*L’Écran français*, l’IDHEC, le CNC). En 1949, la Ligue de l’enseignement est à l’origine d’un décret qui définit le statut du cinéma non commercial et souligne son rôle majeur dans l’éducation (Frédéric Gimello-Mesplomb, Pascal Laborderie et Léo Souillés-Débats (dir.), *La Ligue de l’enseignement et le cinéma. Une histoire de l’éducation à l’image (1945-1989)*, AFRHC, 2016).

66 « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, *op. cit.*, p. 415.

67 Repris dans Walter Benjamin, *Essais sur Bertolt Brecht*, trad. Philippe Ivernel, La Fabrique, 2003, p. 125.

68 Je pense aussi au groupe Octobre. « Dans un très proche avenir “Octobre” se donne pour objectif principal d’organiser et d’instruire des groupes de photographes prolétaires qui seront en mesure d’enregistrer le développement du plan quinquennal et la mise en place des kolkhozes » (dans Aya Kawamura, « La création collective dans le documentaire soviétique : photographie, cinéma et “correspondants-ouvriers” », 1895, no 63, 2011).

69 Voir Pavle Levi, *Cinema by Other Means*, Oxford University, 2012.

70 « La production du film est organiquement et intrinsèquement liée à sa projection dans le lieu de production » (Medvedkine, cité par Emma Widdis, *Alexander Medvedkin*, I.B. Tauris, 2005, p. 25). Les films étaient pensés comme des « interventions dans les problèmes cruciaux lors de ces années sombres – nourriture, conditions de vie, bien-être physique et émotionnel » (Medvedkine, « The Kino-Train : 294 Days on Wheels », dans *The Alexander Medvedkin Reader*, trad. Jay Leyda et Nikita Lary, The University of Chicago Press, 2016, p. 36, c’est moi qui traduis). *Comment vis-tu, camarade mineur ?*, réalisé par Nikolaï Karmazinski, est une sorte de documentaire social qui montre les conditions de vie misérables des mineurs puis les confronte aux images des bureaux de l’administration, avec des fonctionnaires insensibles à la situation concrète dans laquelle les mineurs vivent.

71 *A Socialist Calling to Account: From the Mine-3 Blacksmiths to the Central Krivoi Rog Workshops* (1932) fut cosigné par des forgerons qui étaient aussi à l’origine de l’écriture du scénario (« The Kino-Train Filmography », dans *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. cit.*, p. 316).

72 Ils apprenaient le métier sur place selon un mode autogéré expérimental, et cette dimension locale et incontrôlable a suscité la méfiance de l’État. Il y avait « une tentative organisée d’intégrer ouvriers et paysans dans la production et la distribution filmique. Ils aidaient le personnel de bord à collecter des informations, éditaient des journaux, inséraient des intertitres et parfois modéraient des discussions » (Gal Kirn, « Between Socialist Modernisation and Cinematic Modernism: the Revolutionary Aesthetics of Alexander Medvedkin », dans Lars Kristensen et Ewa Mazierska (dir.), *Marxism and Film Activism*, Berghahn Books, 2015, p. 43, c’est moi qui traduis).

73 Medvedkin, « The Kino-Train : 294 Days on Wheels », *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. cit.*, p. 45.

74 « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, *op. cit.*, p. 417. Deligny raconte que si un adolescent est surpris à boire de l’alcool alors qu’il avait cessé de le faire pendant le tournage, il peut être coupé du montage : « S’il se remet à boire, le morceau de film où il existe, chef de chantier, sera mis en réserve pour longtemps » (*ibid.*). Quelque chose de similaire s’est produit avec le ciné-train : « Parfois les femmes des alcooliques filmés venaient nous voir […] pour nous demander de supprimer les séquences dans lesquelles ils étaient déshonorés. […] Dans certains cas nous promettions de les filmer à nouveau s’ils se redressaient » (Medvekin, « The Kino-Train… », *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. cit.*, p. 37). Chez Deligny, on lit encore : « Nos séjours d’essai […] doivent être contrôlés aussi souvent que possible […] Qu’une assistance sociale s’y présente pour contrôle et sa simple présence risque d’être un catalyseur aux jérémiades, récriminations d’usage entre un adolescent difficile et les braves gens qui l’hébergent : mais si les adolescents, le délégué local de notre organisme et ceux qui l’aident savent que le “film” va venir pour les tenir au courant de la vie des uns et des autres et du travail de la collectivité et peut-être, s’enrichir grâce à eux, de quelques séquences nouvelles, l’opération se présente sous un autre jour : le groupe local entre, en quelque sorte, en compétition latente avec ce qu’il va voir du travail des autres groupes locaux : il va falloir mettre en lumière les rapports positifs qui ont pu s’établir, montrer le meilleur de soi-même afin que le film qui va repartir porte à Paris, aux familles, aux camarades des autres séjours d’essai, un message optimiste capable d’étonner les parents et les amis » (projet de rapport sur La Grande Cordée, *op. cit.*, p. 15).

75 « Nous avons rarement tourné des films pour l’inspection. Mais le seul fait qu’un caméraman allait revenir avec son trépied imposant […] avait une importance énorme » (Medvedkin, « The Kino-Train… », *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. cit.*, p. 38).

76 « Les auteurs du film… », 1955, Archives Huguette Dumoulin.

77 Lettre à François Truffaut, 18 juin 1960, inédite. Archives de la Cinémathèque.

Deligny est politiquement net sur la question lorsque François Truffaut envisage de collaborer au projet : il répond explicitement qu’il ne s’agit pas d’un *regard sur*, la caméra n’est pas là pour raconter une histoire *sur* les adolescents et ceux-ci n’ont à être ni figurants ni acteurs. Il s’agit au contraire de les aider à prendre position, à se situer :

<div><b>Il ne doit y avoir, entre nous, aucun malentendu et je crois nécessaire de bien vous faire entendre que le film que je prévois ne sera pas une œuvre inspirée par, ou glanée sur les quatre ou dix gars vivant ici […] La présence de la caméra parmi des gars comme ceux que je recrute me paraît nécessaire pour concrétiser une manière de se penser, de se situer</b><sup>77</sup>.</div>	

L’œuvre est la vie des adolescents rejouée, réinventée par eux. Elle résulte d’une caméra placée *là*, disponible, permettant de « raconter en quelques suites d’images ce qu’ils voient de la vie qu’ils vivent <sup>78</sup> ». L’usage de la caméra est indissociable du processus de la prise de conscience à la fois collective et individuelle – *qui* voit et comment ? – et d’une forme d’*inter-vention locale* ; il est donc indissociable d’une mise en récit qui disqualifie leur statut de soi-disant « inadaptés ». L’essentiel est non seulement la participation des adolescents, mais le fait qu’ils produisent eux-mêmes les images : qu’ils soient non plus objets, mais sujets de savoir.

Deligny bouscule le cadre habituel de la représentation (de soi et de l’autre). Il affirme la nécessité (politique) de déplacer le discours *sur* vers une certaine modalité de *faire*. Et il dérange ainsi la « fonction-auteur <sup>79</sup> », en un sens beaucoup plus proche de Benjamin que de Foucault. L’auteur devient « producteur » et « opérant », en transformant ses pairs en cocréateurs, en leur donnant les outils pour qu’ils racontent eux aussi leur propre histoire.

Deligny opère un écart par rapport à la forme organique et communautaire makarenkiste. Si elle s’utilise à plusieurs, la caméra est aussi conçue comme un moyen d’exploration individuelle – articuler un langage et saisir son intention, percevoir le monde et le raconter à sa manière, bref, devenir sujet de son histoire. À l’intérieur de la situation collective, il revient à chaque individu de saisir l’occasion de faire un film ensemble. L’œuvre commune se constitue à la fois comme concrétisation du projet individuel et comme mémoire de la collectivité, elle relie un groupe disséminé dans les divers séjours d’essai qui « se prête mal à l’instauration de coutumes, de traditions qui, à travers les attitudes, transmettent, d’individu à individu, l’expérience collective <sup>80</sup> ». Le film produirait une unité à partir des histoires éparpillées ; non loin de Vertov, il deviendrait une sorte de « montage de la vie même <sup>81</sup> ».

78 « <span> </span> La caméra outil pédagogique <span> </span> », <i>Œuvres</i> , <i>op. cit.</i> , p. <span> </span> <span>415</span> .	
79 Michel Foucault, « <span> </span> Qu’est-ce qu’un auteur <span> </span> ? <span> </span> », dans <i>Dits et Écrits</i> , vol. <span> </span> 1, Gallimard, 1994, en particulier p. <span> </span> <span>709-804</span> .	
80 <i>Ibid.</i> , p. <span> </span> <span>417</span> .	
81 « <span> </span> Le Ciné-Ceil, le Radio-CEil et le soi-disant “documentalisme” <span> </span> », dans François Albera, Antonio Somaini et Irina Tcherneva (dir.), <i>Dziga Vertov. Le Ciné-Ceil de la révolution. Écrits sur le cinéma</i> , Les Presses du Réel, 2018, p. <span> </span> <span>400</span> .	

## L'évadé

Jean-Louis Comolli

<div></div>	

L’évasion revenait à s’enfermer dans une salle obscure ; pour fuir, il n’y avait qu’à passer par le rectangle de lumière que découpe le projecteur sur l’écran. Que fuir ? La vie aliénée, les fatigues d’ici-bas, la fausse liberté des faux mouvements. Le cinématographe était alors la seule évasion autorisée. C’était une évasion et encore un enfermement. Une évasion sans évadés. Nos corps se projetaient dans les corps filmés des autres, nos rêves dans les rêves filmés des autres ; rien n’avait changé que le temps de ce rêve : après l’évasion, la reprise ; la société disciplinaire attendait le corps du rêveur à la sortie, l’évasion n’était qu’un leurre, mais à lui nous avions voulu croire, nous en étions, nous y tenions, ce leurre nous tenait en lui.

Avouée et tout ensemble elliptique, court dans *le Moindre Geste* une histoire d’évasion. Yves et Richard s’évadent d’un asile ; peu de choses nous sont montrées de ce lieu, discipline et enfermement, travail contraint, travail absent : gestes, pourtant, rôles, regards, tenues, corps, réglés selon un partage moins ancien qu’il ne semble (cf. Foucault) entre pouvoir, savoir, ignorance et soumission. Nommons ce monde « scène » et l’ordre qui y règne « mise en scène ». Tout dans les cadrages, les éclairages, le découpage, le montage de ces quelques tableaux d’asile le confirme : il s’agit d’inscrire l’ordonnance d’une mise en scène, à la fois celle de l’institution et celle du cinéma. La mise en scène cinématographique représente la mise en scène asilaire, la redouble, l’enferme sur elle-même. C’est doublement qu’Yves et Richard se sont évadés : de l’asile comme mise en scène, et de la mise en scène de l’asile. Osons la formule : les deux insoumis s’évadent du cinéma.

L’évasion ne sera qu’un point de départ, un ou deux cartons s’en feront la trace narrative suffisante, autre est l’enjeu qui s’annonce : que le film lui-même s’évade de la fiction de l’évasion et, prenant son temps et sa distance avec toute nécessité narrative, qu’il ne désire plus accomplir d’autre destin que celui de faire corps avec les évadés – avec le corps de l’évadé majeur, Yves. L’autre, Richard, va tomber dans un trou – et cette chute littéralement va trouer le récit : le personnage est perdu, le récit suspendu (prendre les mots au mot).

Faire corps avec l’évadé veut dire ici que le cinéma sera attiré par ce corps d’Yves comme par une force gravitationnelle irrésistible, que ce corps d’Yves exercera une puissance plus ancienne que le cinéma, puissance qui n’aura été filmable qu’à la condition d’une défaite au moins partielle du cinéma, à cette condition que se défasse d’une part de lui-même ce cinéma qui aura tenté de filmer ce corps dont il est traversé, défaut ; que cette défection ait affecté la volonté de puissance même du cinéma, tout ce qui veut être, en lui, maîtrise et contrôle, ordre