

de ligne

En ligne

28

dossier

Jeu et apprentissage

le magazine de la Bibliothèque publique d'information | janvier-mars 2019

objet choisi

Emmanuelle Bayamack-Tam

au Centre

Fabriquer le vivant

événement

La Nuit de la lecture



Bibliothèque
Centre
Pompidou

publique d'information

sommaire

édito

vous avez la parole

page 3

vous avez la parole

Fais-moi signe

page 4

événement

Mathieu Simonet, chef d'orchestre de l'intime

page 6

au Centre

L'art et la matière d'êtres vivants

page 8

objet choisi

La plume de geai d'Emmanuelle Bayamack-Tam

page 10

dossier : jeu et apprentissage

• Peut-on apprendre en jouant ?

par Gilles Brougère

• Simuler, c'est stimuler,

entretien avec Marie-Hélène Plumet

• Jeux déguisés,

entretien avec Laurent Lescouarch

• L'école à la manette,

entretien avec Romain Vincent

• Des jeux utiles ?

• À vous de jouer !

page 23

rétrospective

Ross McElwee, du « je » au « nous »

page 26

ligne d'horizon

Apprendre à décrypter l'information en bibliothèque

page 28

cinéma du réel

« Un festival, c'est un happening »,
entretien avec Catherine Bizern

page 30

venez !

• Sur écoute

• « Saint-Alban, la plus belle des aventures de la psychiatrie », entretien avec Éric Favereau

page 34

en bref

page 35

votre accueil

La WebTV/WebRadio

Cultivons la surprise

Le premier trimestre 2019 sera cette fois encore riche en surprises pour ceux d'entre vous, nombreux nous l'espérons, qui assisteront aux divers événements organisés par la Bpi. Surprendre, bousculer, déconcerter, provoquer le rire ou l'émotion, telle est l'ambition de tout programmateur culturel et a fortiori de tout créateur. Pour l'édition 2019 de la Nuit de la lecture, ce samedi 19 janvier, c'est d'ailleurs à un écrivain que nous avons fait appel pour concocter ensemble le programme d'une longue soirée - la bibliothèque restera ouverte jusqu'à minuit - sous le signe paradoxal de l'intime et du collectif. Mathieu Simonet est un inventeur, un expérimentateur de dispositifs fondés sur la participation - et sur cette idée simple, qui résonne tant en bibliothèque, que l'expérience intime de la lecture et de l'écriture peut se partager.

Parler d'expérience culturelle suppose en effet non seulement un processus d'appropriation, voire d'incorporation d'une œuvre, mais aussi une rencontre, toute virtuelle soit-elle, avec un créateur. Un créateur, dont la présence plus ou moins discrète se manifeste par une voix, un regard, une « façon d'être au monde », comme le dit Emmanuelle Bayamack-Tam à propos de la poésie. Il peut même se produire que le lecteur ou le spectateur soit convié à combler les blancs du récit ou à participer à sa construction. Ainsi, dans les films de Ross McElwee, dont la Cinémathèque du documentaire à la Bpi organise une rétrospective, la rencontre virtuelle devient-elle partage d'une intimité.

Cette conviction que le cinéma documentaire est le partage d'un récit du monde, mais aussi une rencontre avec un cinéaste et la singularité de son regard anime le festival Cinéma du réel. La Bpi et l'association des Amis du Cinéma du réel vous invitent chaleureusement à découvrir cette 41^e édition sous la direction d'une nouvelle déléguée générale, Catherine Bizern. Et, dès l'ouverture, à vous laisser surprendre.

Christine Carrier

Directrice de la Bibliothèque publique d'information

Fais-moi signe

Dans le cadre de la Semaine mondiale des Sourds, la Bpi a proposé en septembre dernier douze ateliers de sensibilisation à la langue des signes française. Il était possible en une heure d'acquérir quelques notions.

Stéphanie
en recherche d'emploi

Je ne connais pas personnellement de personne sourde, j'étais venue vraiment pour découvrir. C'est un atelier très intéressant, un peu déstabilisant pour moi qui suis plutôt réservée. Quand on parle, c'est l'intonation de la voix qui fait le questionnement et là, c'est le visage qui doit apporter cette information. Il faut être très expressif.

Vincent
salarié, conseil en entreprise

C'est un sujet qui m'intéresse depuis quelques années. L'atelier était très court, mais c'est une bonne initiation pour savoir dire les expressions courantes : bonjour, au revoir, merci, comment ça va ? Ce que j'ai trouvé le plus compliqué, c'est la coordination entre le visage et les gestes. Tout le monde avait un petit peu de mal. J'ai très envie de continuer, mais le frein pour apprendre la langue des signes, c'est le budget. C'est quasiment 400 euros pour un niveau. Il y en a seize pour être bilingue.

Muriel
agent de la Bpi

Je n'avais aucune idée préconçue. J'ai été agréablement surprise. Tout d'un coup, on peut parler avec son visage, son corps, avec les mains évidemment. La formatrice me disait qu'on est tellement soumis à des conventions dans nos univers respectifs de travail, voire de vie privée, qu'on ne se lâche pas. Là, j'avais l'impression de pouvoir librement m'exprimer. Mais, tout doit être pris en compte parce que si le visage n'accompagne pas le geste, le signe n'est pas compris.

Joanna
juriste et professeure de langue

J'ai découvert que la langue des signes n'est pas la même dans tous les pays. Les symboles sont propres à une culture. Pour dire le mot maison, ici, on fait le signe du toit triangulaire avec ses deux mains mais, en Mongolie, c'est un autre signe, parce que les maisons, les yourtes, sont rondes.



© VLSF

Diane
étudiante

Quand on est petit, on n'arrive pas à dire les mots correctement. Pourtant, on arrive à se comprendre par des gestes simples qu'on connaît tous : manger, boire ou dormir. C'est en nous, mais il faut ensuite travailler dessus.

Ma mère est institutrice et elle a eu un jour un enfant sourd. Elle ne savait pas comment communiquer avec lui, car elle n'avait pas eu de formation. C'est là qu'on se rend compte que connaître la langue des signes peut devenir utile au quotidien.

Propos recueillis par

Marie-Hélène Gatto, Sébastien Gaudelus et Florian Leroy, Bpi

événement

MATHIEU SIMONET, CHEF D'ORCHESTRE DE L'INTIME

La Nuit de la lecture
Samedi 19 janvier
de 21 h à minuit

Cette année, la troisième édition de la Nuit de la lecture met à l'honneur, au cœur des collections de la Bpi, les plaisirs de la lecture à voix haute. Orchestrée par l'écrivain et avocat **Mathieu Simonet**, cette soirée propose aux personnes présentes dans la bibliothèque de lire et d'écouter une sélection de textes à travers des dispositifs artistiques, intimes et collaboratifs.

Pouvez-vous nous parler de votre parcours ?

Je suis avocat et écrivain, et je dis souvent que je suis dans la maîtrise en tant qu'avocat et dans l'abandon en tant qu'écrivain. Je travaille sur la notion d'autobiographie collective, j'écris sur des choses assez intimes. En parallèle, je mets en place des dispositifs créatifs avec lesquels je pousse les gens à écrire. Ce qui m'intéresse, c'est d'être à la fois dans l'expérimentation, le lâcher-prise, mais aussi de construire collectivement un lien concret à partir de l'intime.

En quoi l'écrit peut-il créer du lien ?

Le point de départ, c'est mon père. C'est lui qui m'a appris à écrire. Or, mon père est fou, je suis incapable d'avoir une conversation intelligible avec lui. L'écriture, c'est ce qui nous relie, ce qui me relie à la folie, au monde auquel je ne peux pas accéder. Lorsque mes parents se sont séparés, j'ai quitté une cité HLM pour un hôtel particulier dans le 16^e arrondissement. Tout d'un coup, j'ai découvert que j'étais un plouc dans ma famille maternelle et un snob dans ma famille paternelle. Depuis, je cherche comment créer du lien entre deux mondes qui ne se connaissent pas. Au fond, j'ai l'impression que l'écriture est l'art le plus simple. Contrairement au dessin, par exemple, qui demande une certaine technique. Un texte, même avec des fautes d'orthographe et de grammaire, peut être très émouvant. Écrire, à partir du moment où l'on se sent autorisé à le faire, est à la portée de tout le monde.

Pouvez-vous nous parler des dispositifs créatifs que vous mettez en place ?

Mon premier dispositif remonte à l'enfance. J'avais à peu près dix ans quand j'ai commencé à écrire des poèmes que j'enroulais autour d'un gâteau. Sur le chemin de l'école, je déposais mon paquet cadeau à côté des clochards endormis. Pendant la journée, j'imaginai ce qu'il se passait. Le clochard se réveillait, découvrait ce poème et, en même temps, le gâteau ; il regardait les passants, essayait de deviner qui en était l'auteur... Plus tard, j'ai continué à imaginer des dispositifs d'écriture dans mon cercle familial et amical. Depuis quelques années, je les expérimente à plus grande échelle dans des institutions.

Par exemple, j'ai proposé à des patients de trente-sept hôpitaux d'écrire un carnet sur leur adolescence. Deux cents carnets ont été remplis, puis envoyés à des adolescents, collégiens et lycéens, qui ont rédigé des textes en écho. On a vu au final que l'écriture a un impact positif sur le bien-être. J'ai organisé des échanges de secrets entre des élèves de deux établissements scolaires situés à cinq cents kilomètres l'un de l'autre. J'ai demandé aux détenus de la maison d'arrêt de Villepinte d'écrire les rêves qu'ils faisaient pendant la nuit pour les lire à l'extérieur. En ce moment, je travaille sur la géographie des émotions avec des étudiants en Master de création littéraire et des étudiants en géographie. Ce qui m'intéresse, c'est que tout le monde se sente légitime à écrire. Que ce soit à l'hôpital, à l'école ou en prison, j'aime essayer de faire bouger les lignes et voir ce qui passe - cela me fait aussi énormément bouger.

Quand la Bpi vous contacte pour la Nuit de la lecture, qu'est-ce que cela vous évoque ?

Ma première réaction a été très positive, car c'est un lieu où j'ai passé énormément de temps lorsque j'étais étudiant. Il est intimement associé à mon histoire. Comme je suis quelqu'un de très nostalgique, je trouve émouvant de revenir, avec une autre casquette, dans un lieu qui a été important pour moi.



© Jérôme Panconi

« Pour moi,
l'art c'est
réaliser des
rêves d'enfant
avec des gestes
d'adulte. »

Par ailleurs, il se trouve qu'après la première réunion de travail à la Bpi, on m'a commandé un texte sur l'épitoque. L'épitoque, c'est une bande de tissu que les avocats portent sur leur robe, avec parfois un petit morceau en hermine. Il fallait que j'écrive un long papier sur ce sujet très précis, or je n'y connaissais rien. J'ai décidé d'aller à la Bpi, où je n'étais pas retourné depuis longtemps. Là, j'ai consulté des ouvrages sur les costumes, notamment les costumes du Moyen Âge. J'ai commencé à tirer un fil, à aller de discipline en discipline et c'est devenu un jeu de piste passionnant, d'autant qu'à la Bpi, tout est accessible librement. Je suis revenu un soir, et j'ai pris conscience que les lecteurs chuchotaient. C'est devenu une contrainte pour la Nuit de la lecture, une contrainte complexe, mais stimulante !

Comment avez-vous pensé les dispositifs qui se tiendront pendant la Nuit de la lecture ?

Avec le service du développement culturel, nous avons imaginé un marathon de lecture à voix haute. C'est la convergence de deux envies, la Bpi souhaite valoriser l'encyclopédisme de ses collections et le travail des bibliothécaires, et moi, j'ai envie de proposer une approche ludique et performative. Quand j'ai découvert dans le plan de classement de la bibliothèque des thématiques comme la chimie des colloïdes ou la biologie extra-terrestre, j'ai trouvé cela d'une poésie dingue.

La Bpi était aussi intéressée par une performance que j'avais déjà orchestrée dans d'autres lieux : les lectures en tête-à-tête. À chaque fois, deux personnes tirées au sort se lisent mutuellement les premières pages d'un roman, et partagent ainsi quelque chose d'intime. Ce soir-là, les livres auront été choisis par les bibliothécaires. J'essaie de chorégraphier les choses de manière très simple. Comme souvent, l'origine de ce dispositif vient d'une expérience personnelle. Lorsque l'une de mes amies a commencé à perdre la vue, je lui ai proposé de lui lire des livres. Ce rituel est devenu très important entre nous.

Qu'attendez-vous de cette Nuit de la lecture ?

Depuis que j'ai commencé ce projet, je suis très excité. Je rencontre des bibliothécaires qui s'occupent de sujets parfois improbables, je trouve cela très romanesque. Leur participation active fait aussi partie du dispositif.

Le soir de la Nuit de la lecture, les différents événements se dérouleront dans la bibliothèque, un espace ouvert, au milieu de publics très divers : les lecteurs qui seront là pour travailler, ceux qui viendront pour participer, ceux qui ne feront que passer... Un peu à l'image d'une performance de rue. J'espère que les gens seront touchés, ensemble, à un endroit auquel ils ne s'attendent pas forcément.

Propos recueillis par **Floriane Laurichesse** et **Caroline Raynaud**, Bpi

au Centre

Fabriquer le vivant
du 20 février au 15 avril
Galerie 4, niveau 1

L'ART ET LA MATIÈRE D'ÊTRES VIVANTS

L'exposition « Fabriquer le vivant » nous plonge dans le domaine fascinant des molécules et des cellules biologiques artificiellement modifiées. C'est un voyage dans l'avenir de nos villes dont l'urbanisme pourrait acquérir une seconde nature, vivante. C'est aussi une réflexion sur notre humanité mutante et notre capacité à réinventer la matière qui compose notre environnement.

Le Centre de création industrielle (CCI), créé en 1969, avait pour ambition de démocratiser la culture et de décloisonner les arts décoratifs, le design, l'urbanisme et l'architecture. Intégré au Centre Pompidou comme un de ses départements, il a fusionné en 1992 avec le Musée national d'art moderne. Depuis, le sigle du musée - MNAM/CCI - en porte la trace. Pour donner du corps et de la visibilité à cette composante essentielle du projet muséal, le cycle Mutations/Créations interroge depuis 2017 les liens entre les arts, la science, l'ingénierie et l'innovation.

Transdisciplinarité

Pour la troisième édition du cycle, une exposition collective rend compte de la transdisciplinarité à l'œuvre entre des artistes, des designers, des architectes, des laboratoires scientifiques et des industriels sous l'angle du modelage programmé du vivant. Ces différents acteurs explorent ensemble les possibilités d'inventer de nouveaux matériaux à base de matière vivante. Ils produisent avec ces nouvelles matières « premières » des objets et des œuvres pour nous imaginer dans un rapport différent à la nature, par l'utilisation de nouvelles technologies qui mêlent le numérique et la biologie.

Allison Kudla, artiste scientifique américaine, présente des éléments organiques imprimés à l'aide d'une bio-imprimante 3D. Durant le temps de l'exposition, des graines vont germer et les plantes pousseront à l'intérieur d'un gel. Cela va révéler un motif mathématique généré par des algorithmes calculés sur la base de plans urbains.



© Photo, Benjamin Orgis

Eric Klarenbeek, *Mycelium Chair*, 2013

Le Wyss Institute, à Harvard, a développé des micropuces qui reproduisent la microarchitecture et les fonctions vitales d'organes humains comme le poumon, l'intestin ou le foie. Ces puces, présentées dans l'exposition, sont composées d'un polymère qui contient des vaisseaux artificiels. Des forces mécaniques peuvent être appliquées pour imiter le fonctionnement physique des organes vivants, comme les mouvements de respiration. Ces objets permettent aux chercheurs en médecine de développer des traitements de manière plus fiable et éthique en évitant les tests sur les animaux ou sur les humains.

Disparition des formes

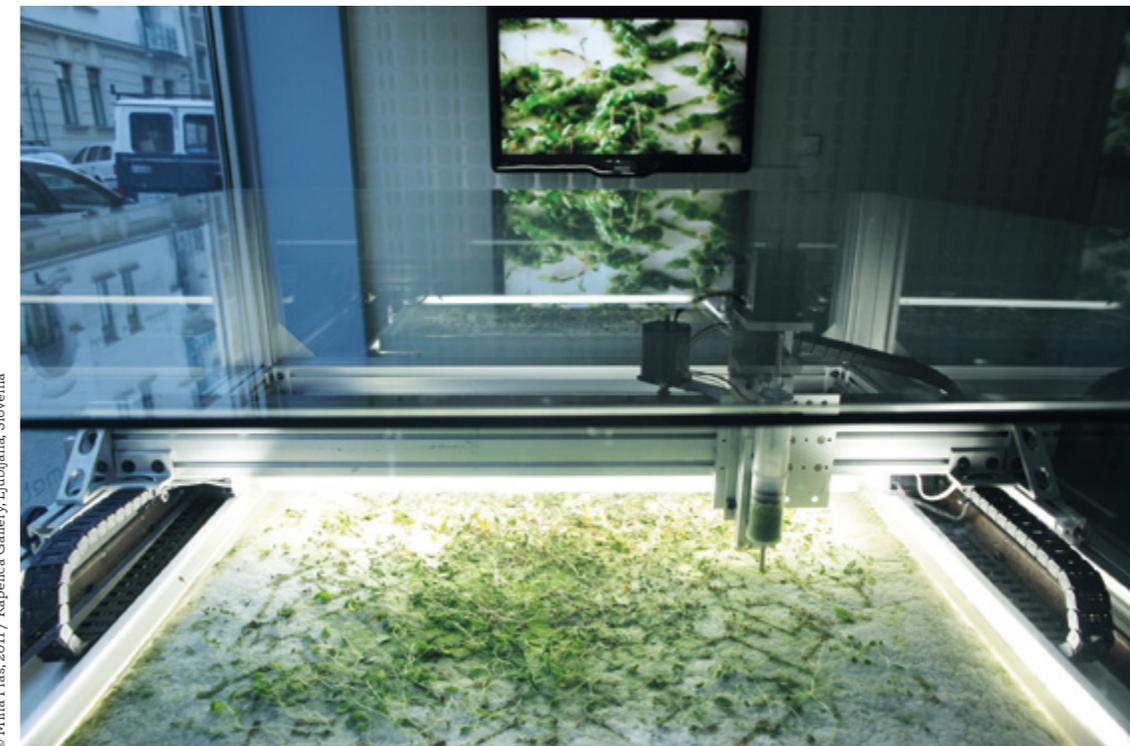
Marie-Ange Brayer et Olivier Zeitoun, commissaires de l'exposition, veulent montrer la perméabilité entre les différents champs de la connaissance scientifique et comment les créateurs s'approprient les avancées de la biologie synthétique et des nanotechnologies. Des questions telles que le statut de l'humain dans la nature, ce qu'est le vivant ou ce que signifie le corps, deviennent des composantes du travail des artistes. Il n'y a plus de forme en soi puisque les matériaux sont vivants et que cela peut mener à la disparition des formes dans le temps. La conservation des œuvres change de nature et consiste alors à établir le procès-verbal d'un processus d'installation évolutif.

Cette faculté de programmer le vivant donne des idées aux hackers. Josiah Zayner propose ainsi des kits en vente libre sur Internet pour modifier son propre ADN. Le travail de cet artiste performeur est présenté dans la frise chronologique « Archéologie du vivant » qui permet au visiteur de visualiser, au début de l'exposition, l'évolution de la notion de vivant. Moins provocateur, le travail de David Benjamin, artiste new-yorkais, accueille les visiteurs au début de leur parcours. Ces derniers passent sous une grande canopée réalisée en briques de mycélium - le blanc des champignons, qui assure leur croissance.

Perfection ou progrès ?

Une section de l'exposition nous interroge de façon plus critique sur le sens de nos constructions matérielles et symboliques. L'artiste suisse Pamela Rosenkranz y a, par exemple, installé un bassin contenant un liquide rose dans lequel sont mélangés des éléments organiques industriels et artificiels. Elle veut nous inciter à réfléchir à la couleur particulière de la peau créée artificiellement par l'industrie pharmaceutique et valorisée par la publicité. À côté de ce bassin sont placées deux toiles que l'artiste a peintes à partir de pigments naturels, prélevés sur des organismes et des animaux sous-marins qui vivent en Amazonie. Teresa van Dongen, designer néerlandaise, présente trois lampes mises au point en collaboration avec l'université de Gand, ainsi que l'institut de recherche technologique VITO à Donk, en Belgique. Ces créations qui jouent avec les propriétés de la lumière sont alimentées en électricité par des bactéries nourries par des nutriments naturels une fois par semaine. Cet ensemble d'expériences nous permet d'imaginer une modernité en symbiose avec la nature grâce, paradoxalement, à la création de nouveaux matériaux vivants, plus respectueux des cycles de la vie. Comme si notre nature profonde, créatrice, répondait à un désir de renouvellement salvateur. De quoi donner matière à une réflexion vivifiante !

Florence Verdeille et Lorenzo Weiss, Bpi



© Miha Fras, 2011 / Kapelica Gallery, Ljubljana, Slovenia

Allison Kudla, *Capacity for (urban eden, human error)*, 2010

objet choisi

LA PLUME DE GEAI D'EMMANUELLE BAYAMACK-TAM

Cycle Littérature en scène
Emmanuelle Bayamack-Tam
lit *Arcadie*
Lundi 11 février
20 h, Petite Salle

Les objets ont une âme. Hérités, achetés ou trouvés, ils sont chargés de souvenirs et d'émotion. Pour *de ligne en ligne*, **Emmanuelle Bayamack-Tam** présente un objet qu'elle a choisi, en lien avec son dernier livre *Arcadie*, publié aux éditions P.O.L.

8



À la page 250, la narratrice d'*Arcadie* enterre une petite boîte contenant un noyau de pêche, des coquillages, une cigale en bakélite, un échantillon de parfum et une plume de geai. L'ensemble, ce mélange d'objets naturels et d'objets manufacturés, constitue une sorte de capsule temporelle qu'elle envoie parler d'elle aux générations futures. La plume de geai fait chez moi l'objet d'un investissement fétichiste qui remonte à l'enfance, et des plumes de geai figurent dans mes propres capsules temporelles, discrètement insérées dans le récit, presque indétectables.

Celles qui m'intéressent, à l'exclusion de toute autre, sont les plumes alaires du geai dit des chênes, soit cinq centimètres de kératine et de barbules, grisâtres et effrangées d'un côté, bleues et lustrées de l'autre. C'est ce bleu sensationnel qui m'a fait empocher ma première plume de geai comme un talisman. Ce bleu, qui naissait d'un blanc lumineux pour être ensuite dévoré par le noir en un dégradé presque insaisissable, me paraissait répondre à des objectifs secrets, et mettre en résonance mon espace mental et une réalité sensible.

Cette plume a décidé pour moi d'un « comportement lyrique » que des années plus tard, j'ai trouvé défini dans *L'Amour fou* de Breton, une invention de la poésie comme façon d'être au monde, de le penser et de l'écrire. Loin des symboliques mièvres ou crypto chamaniques qui lui sont attachées, j'ai pris cette plume pour un signal qui m'était personnellement adressé même s'il n'était qu'en partie déchiffrable.

Il s'avère que le geai est un volatile très ordinaire : caqueteur, bruyant, charognard à ses heures, et doté d'un plumage sans éclat. S'il n'arborait pas ses extraordinaires vectrices rayées de bleu et de noir, il serait parfaitement insignifiant – et très éloigné, en tout cas, de l'oiseau de féerie que la plume laissait augurer, voire espérer. Mais que cet écart entre désir et réalité puisse être un des lieux de l'écriture, et la déception être intégrée au processus romanesque, nous le savons depuis *La Recherche*, ses cathédrales, ses tragédiennes, ses voyages à Venise et ses jeunes filles en fleurs.

Emmanuelle Bayamack-Tam



CCO Creative Commons-Pixabay



dossier

jeu et

apprentissage

Cycle « Peut-on apprendre en jouant ? »

7 janvier

Comment penser les relations
entre jeu et éducation ?

4 février

Le jeu va à l'école

4 mars

Se divertir au point d'apprendre :
gamification et *serious game*

19 h, Petite Salle



Tableau mural de CE1, Nathan, 1967

Ce tableau mural, une scène de jeux dans un cadre familial, était affiché dans les classes élémentaires à la fin des années soixante. Matériel pédagogique, il était destiné à susciter une production orale ou écrite. On peut y lire symboliquement l'intérêt de l'institution scolaire pour le jeu, mais aussi la difficulté de lier jeu et apprentissage. Aujourd'hui, c'est le caractère kitch de l'image et, surtout, les stéréotypes de genre qui nous frappent. Preuve que les jeux et leur observation ont beaucoup à nous apprendre !

Dossier réalisé par Marion Carrot, Marie-Hélène Gatto,
Sébastien Gaudelus, Catherine Revest, Bpi



PEUT-ON APPRENDRE EN JOUANT ?

Depuis le début du XIX^e siècle, de façon récurrente, le jeu est présenté comme un moyen quasi miraculeux d'apprentissage. Cependant, souligne Gilles Brougère, professeur en sciences de l'éducation et conseiller scientifique du cycle « Peut-on apprendre en jouant ? », aucune étude n'a jamais donné un fondement scientifique à cela. Si cette valorisation éducative du jeu a commencé en visant plutôt les jeunes enfants, elle s'étend aujourd'hui à de plus âgés et aux adultes.

Le jeu ou les jeux

Pendant plus de deux siècles, c'est du côté de l'enfance que s'est focalisée l'association entre jeu et éducation, et tout particulièrement, avec l'exception notable de la France, au niveau des pédagogies préscolaires. Bien entendu, de façon plus discrète, d'autres niveaux pouvaient faire appel à des jeux (en particulier dans la formation des dirigeants d'entreprise) sans pour autant valoriser le jeu en tant que tel.

En effet, le domaine des relations entre jeu et éducation est marqué par l'opposition entre les jeux (et l'école maternelle française a accepté des jeux éducatifs) et le jeu comme cadre essentiel des apprentissages (comme c'est le cas dans les jardins d'enfant allemands). Accepter des jeux, des dispositifs pédagogiques qui s'inspirent de façon plus ou moins éloignée du jeu loisir, ne conduit pas pour autant à considérer le jeu comme ayant une valeur éducative particulière. Il s'agit alors de justifier l'usage de procédés singuliers et non une catégorie d'activités. On retrouve, en partie, dans cette opposition francophone entre les jeux et le jeu celle, anglophone, entre *game* et *play*. Si on est sensé jouer (*play*) à des jeux (*games*), le fait de jouer n'est pas essentiel et parfois même passé sous silence. Il n'est pas certain que l'on joue toujours lorsqu'on joue à des jeux éducatifs ou autres jeux sérieux.

L'impossible relation entre jeu et éducation

La question du lien entre jeu et apprentissage posée à ce niveau de généralité n'est pas une question scientifique et ceci pour plusieurs raisons.

Ce que recouvre le terme jeu est très varié, regroupant aussi bien les jeux dit d'exercice du jeune enfant, les jeux de faire-semblant des enfants plus âgés, les jeux de société ou de construction, les jeux vidéo, le jeu d'argent et bien d'autres, qui n'ont pas nécessairement des caractéristiques en commun. Les jeux sont divers et l'on peut difficilement les considérer comme ayant un même effet relatif à l'apprentissage. On peut montrer que tel jeu dans tel usage par tel public permet, dans certaines conditions, tel apprentissage, ou a des meilleurs résultats que d'autres activités. Des jeux comme les puzzles ou les jeux de construction possèdent, par exemple, des valeurs éducatives évidentes. Cependant, on est loin d'une proposition universelle qui achoppe sur cette diversité.

De plus, l'usage qui est fait du jeu, du dispositif matériel (*game*) peut s'éloigner de ce qui caractérise une attitude ludique. On peut utiliser le matériel d'un jeu sans y jouer ou insérer un jeu dans un dispositif pédagogique sans en faire un jeu pour autant. Par exemple, présenter une période historique en s'appuyant sur les reconstitutions quasi documentaires d'un jeu vidéo ne relève pas nécessairement du jeu. C'est assez proche de l'usage d'un roman en cours de français : l'objectif n'est pas une lecture loisir, mais d'en tirer des « leçons » qui peuvent varier selon l'objet du cours (histoire de la littérature, logiques d'écriture, grammaire, etc.). Il peut donc y avoir du jeu sans jeu, du *game* sans *play*. Cependant, un jeu est-il encore un jeu si l'on n'y joue pas, s'il ne présente aucune jouabilité (*gameplay*) ? Le détournement scolaire est légitime pour le jeu comme il l'est pour la littérature, le théâtre ou les œuvres d'art. La dimension éducative ne renvoie pas au jeu, mais au fait de sortir du jeu : la « dégamification » y est peut-être plus présente que la gamification.

L'hybridation entre jeu et dispositif éducatif

Enfin, la production d'hybrides, c'est-à-dire d'objets et d'activités qui empruntent à la fois au jeu et aux logiques éducatives, contribue à la complexité des relations entre jeu et apprentissage. Le résultat peut rester très proche du jeu ou s'en éloigner beaucoup. On peut ainsi intégrer un jeu dans l'espace scolaire (ou relevant d'autres modalités comme la formation d'adultes) en lui accordant une valeur éducative intrinsèque. On peut aussi



(CC BY-NC-ND 2.0) Coll. Munné

Magic-school : l'école magique, jeu magnétique pour l'apprentissage de l'anglais, vers 1960

le prolonger avec un débriefing ou un exercice avec des effets éducatifs qui ne sont pas liés au jeu en tant que tel mais à la combinaison du jeu à une activité complémentaire. On peut modifier le jeu pour qu'il réponde aux objectifs éducatifs (à la marge ou beaucoup), créer un objet mixte mi-jeu mi-exercice, ou transformer un exercice pour le rendre ludique. Par exemple, certains processus de gamification ne s'appuient que sur des éléments superficiels de jeux, en particulier des jeux vidéo, comme les points, les avatars, etc. Ainsi on peut mettre en œuvre des principes que l'on trouve dans les jeux, mais qui ne sont pas propres aux jeux comme la compétition ou la fictionalisation. Ces éléments transforment-ils pour autant une activité en jeu ? La réponse supposerait d'observer si les utilisateurs sont des joueurs.

Le jeu comme une pratique sociale parmi d'autres

Oui, le jeu permet d'apprendre, mais il n'y a aucun privilège ontologique propre au jeu. D'une part, comme toute activité le jeu permet des apprentissages liés à sa pratique même. D'autre part, des dispositifs variés en relation au jeu ou que l'on appelle jeu sont conçus pour faire apprendre, et on peut considérer qu'ils y parviennent, parfois sinon toujours. Dans ses relations à l'éducation, le jeu doit être considéré comme une pratique parmi d'autres, loin du miracle que certains aimeraient voir se réaliser.

Gilles Brougère, professeur en sciences de l'éducation

SIMULER, C'EST STIMULER!

Jouer à faire semblant est une activité essentielle dans le développement de l'enfant. **Marie-Hélène Plumet**, maîtresse de conférences en psychologie du développement, nous explique ce qu'un enfant apprend lorsqu'il s'y consacre, seul ou en groupe.



Unsplash

Qu'est-ce que le jeu symbolique ?

Le jeu symbolique se manifeste dès que l'enfant commence à évoquer avec des gestes (et parfois des vocalisations) des situations de la vie quotidienne juste pour le plaisir de les évoquer. Ce sont des actions hors contexte : il fait semblant de manger, de dormir, mais il ne mange pas, ne dort pas ; il fait semblant de donner à boire à ses doudous, mais il n'y a rien dans le verre, etc. Ces activités peuvent sembler bizarres parce qu'elles n'ont pas de finalité tangible, sérieuse, mais le but est précisément le plaisir de représenter ces actions.

Comment le plaisir provoqué par le jeu symbolique est-il relié à un apprentissage ?

Le jeu symbolique permet une prise de distance avec la réalité. C'est ce qui crée la jubilation de l'enfant. Les fonctions spécifiques du jeu symbolique viennent de cette prise de distance. Ce sont tout d'abord des fonctions d'expression affective, de régulation émotionnelle. Dans ces jeux, l'enfant peut faire sans conséquence ce qu'il ne ferait pas dans la vie réelle. Il peut s'amuser à transgresser les règles sociales ; il peut prendre le rôle des personnes qui habituellement le dominent comme les parents ou les enseignants, il peut prendre le pouvoir. Il apprend en même temps les rôles sociaux de sa culture.

Quels sont les bénéfices des jeux symboliques d'un point de vue strictement cognitif ?

Dès qu'ils sont partagés, ces jeux mobilisent des habiletés de compréhension sociale et de communication des points de vue : il faut arriver à faire comprendre à l'autre des représentations imaginaires, qui sont décalées par rapport aux objets manipulés, par exemple, et décoder celles des partenaires, au fur et à mesure du jeu, pour évoluer dans un univers imaginaire commun. Les chercheurs appellent cette entrée sociocognitive la « théorie de l'esprit », c'est-à-dire comprendre les représentations de l'autre.

De plus, ces jeux engagent et stimulent les fonctions exécutives, c'est-à-dire l'apprentissage du contrôle de nos activités, de nos émotions par un guidage interne. Cela est rendu possible encore une fois grâce à la prise de distance. La fiction est une re-description du réel, mis provisoirement de côté, ce qui sollicite l'inhibition et l'on y prend des perspectives multiples. Ainsi, au cours d'un jeu de « faire semblant », un même caillou peut être tour à tour une voiture ou un aliment. Cette flexibilité cognitive est très importante. De plus, les jeux de fiction à plusieurs demandent une planification, un scénario, une distribution, ce qui fait appel à la mémoire de travail. Ces jeux stimulent aussi le développement du langage.

En France, le jeu symbolique n'est reconnu à l'école qu'en classe maternelle.

Oui, mais il n'est pas assez soutenu par des médiations avec des adultes. Même si le jeu, par définition, demande un engagement librement consenti, l'adulte peut donner un cadre initial et des amorces, comme dans les improvisations au théâtre, dont les apprenants peuvent s'emparer. En maternelle, dans des jeux collectifs, l'adulte peut rééquilibrer les rôles, faire en sorte que ce ne soit pas toujours les seuls enfants leaders qui aient le beau rôle. Il peut aussi alterner des phases où l'enfant est acteur avec des moments où celui-ci observe le jeu des autres. L'enfant peut ainsi analyser la situation, argumenter sur différentes façons de jouer ou de faire évoluer le scénario.

Ces moments sont très importants notamment pour faire communiquer des enfants qui appartiennent à des cultures différentes ou des milieux différents. Cela permet à la fois l'expression de l'univers familial et l'appropriation des codes culturels.

JEUX DÉGUISÉS

Longtemps réfractaire au jeu, l'école a fini par reconnaître ses bienfaits et par l'introduire dans sa pédagogie, notamment pour les élèves les plus en difficulté. À petites doses et sous une forme déguisée, souligne cependant **Laurent Lescouarch**, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen.



© Coll. Mumae

Quel est votre parcours professionnel ?

J'ai d'abord été militant de l'éducation populaire et animateur socioculturel avant de devenir instituteur, puis instituteur spécialisé-RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Cela m'a amené à faire une thèse en sciences de l'éducation sur la spécificité des pratiques pédagogiques des maîtres E. Ces enseignants spécialisés ont une fonction particulière. Ils sont déchargés de classes. Ils travaillent avec des élèves en très grande difficulté, soit par petits groupes, soit en co-intervenant dans les classes.

Généralement, les difficultés que rencontrent les élèves ne sont pas liées à un apprentissage scolaire particulier, mais relèvent de « l'apprendre », c'est-à-dire de la manière dont l'élève apprend en général.

Depuis quand les jeux sont-ils utilisés pour aider les élèves en difficulté ?

Depuis que la difficulté scolaire est prise en compte, ce qui est assez récent. Le travail sur ce sujet s'est développé avec la massification de l'enseignement dans les années soixante-dix.



Dessins d'élèves réalisés vers 1939-1941

Avant, ces questions étaient peu abordées : il n'y avait pas besoin de réussir à l'école pour réussir dans la vie.

L'utilisation pédagogique du jeu remonte à l'Antiquité, mais à l'école, c'est un peu différent, car le jeu n'était pas perçu comme un moyen sérieux d'apprendre. Dans la forme scolaire traditionnelle, il a été rejeté au profit de l'exercice ou de la leçon. Cependant, au XIX^e siècle, le mouvement de l'éducation nouvelle l'a, au contraire, valorisé. Pour la pédagogue Pauline Kergomard, « le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie ».

Depuis les années soixante-dix, le jeu est vu comme un moyen de contourner les formes scolaires qui ne motivent pas les élèves, notamment ceux en difficulté. Il est souvent proposé pour faire entrer plus facilement dans l'apprentissage. Le risque, c'est que cela ne soit plus du jeu. Le contrat scolaire s'accorde difficilement avec le principe du jeu, selon lequel les joueurs décident eux-mêmes de jouer et s'arrêtent quand ils le veulent.

Je dis souvent aux enseignants avec qui je travaille qu'il faut faire une différence entre « apprendre en jouant » et « jouer pour apprendre ». Apprendre en jouant, c'est ce qui se passe si, en tant qu'animateur, je joue avec des enfants à poule, renard, vipère ou à un jeu de plateau. Je ne sais pas ce qu'ils vont apprendre, mais je suis sûr qu'ils vont apprendre quelque chose. L'école, qui cherche toujours à programmer les apprentissages, fait autre chose : elle met en place des situations de jeu avec une intention didactique préalable. De l'extérieur, cela peut ressembler à du jeu, mais c'est plutôt du jeu déguisé.

Pour moi, la problématique du jeu à l'école est d'abord là : comment ouvrir des espaces pour qu'il y ait un peu de place pour le vrai jeu ?

Quels usages ludiques avez-vous observés en classe ?

Soit des exercices sont rendus ludiques, par exemple en comptabilisant les points de ceux qui ont réussi. Cela crée une émulation ludique sur une situation qui, au départ, ne l'est pas du tout. Je vois beaucoup cela dans des classes, et effectivement cela mobilise un peu les enfants. Bien sûr, pour les élèves en difficulté, cela reste problématique.

Soit des jeux de tradition sont détournés, par exemple le jeu de l'oie. À chaque fois qu'un élève tombe sur une case, il doit répondre à une question – un exercice déguisé, en fait.

L'utilisation avec des élèves en grande difficulté scolaire, notamment de milieu populaire, de jeux de tradition détournés pose une vraie question culturelle. Certains enfants ne connaissent pas ces jeux. À la maison, ils n'ont jamais appris à jouer au jeu de l'oie ou au jeu des 7 familles, ils ont fait d'autres choses. Pour eux, le jeu de l'oie, c'est l'école.

Que penser de l'utilisation de jeux numériques en classe ?

Selon beaucoup de chercheurs, pour les très jeunes enfants, un usage fréquent de ces outils semble problématique. Leur caractère ludique est indéniable. En classe, des exercices sur tablette mobilisent fortement l'attention des élèves, dans un premier temps. Ensuite, ils se rendent compte que ce sont des exercices. Cependant, je pense que l'abstraction matérielle n'est pas la même chose que l'abstraction conceptuelle. Ce n'est pas pareil de manipuler de vrais objets que de déplacer des objets virtuels. Je pense que les enfants issus de milieux populaires ont besoin de beaucoup jouer à l'école, surtout s'ils jouent peu dans leurs familles et qu'ils n'ont pas accès à tous ces éléments de base qui permettent de construire ce que les psychologues appellent des compétences exécutives. Selon moi, un jeu sur tablette ne peut pas remplacer un jeu concret, même si le principe est le même.

Quels bénéfices attendre du jeu en classe ?

Déjà, le plaisir ! Éprouver du plaisir à l'école ne me paraît pas anodin. C'est lié à la mobilisation, au sens d'avoir envie de faire. Ensuite, c'est le sentiment de compétence. Le jeu est assez binaire par rapport aux tâches scolaires : on a réussi, on n'a pas réussi. Alors que parfois, les élèves font des exercices et ne savent pas s'ils ont réussi ou pas.

Par ailleurs, le jeu est une situation qui permet d'apprendre de nombreuses compétences sociales, notamment apprendre à perdre ! Et aussi accepter la frustration, différer, essayer et refaire. Ce sont des compétences sociales que les élèves en difficulté n'ont pas toujours construites, ce qui d'ailleurs les met en difficulté. Ce n'est pas du tout anodin : un enfant qui n'est pas capable de supporter la frustration du jeu a peu de chances d'être capable de supporter celle de ne pas réussir un exercice scolaire.

Enfin, les dimensions strictement cognitives sont importantes. Beaucoup de jeux permettent de construire des compétences telles que trier, catégoriser, analyser, se concentrer, observer. Le jeu de tradition et ses formes un peu renouvelées proposent de vraies situations d'apprentissage qu'on ne retrouve pas avec des « tâches papier-crayon ».

Je pense qu'aujourd'hui, en France, l'enseignement aborde très vite l'abstraction. Beaucoup d'enfants qui n'ont pas fait leurs premières expériences sensori-motrices dans le cadre familial se trouvent face à des difficultés qu'ils ne peuvent pas appréhender. Les entrées ludiques, qui ramènent au concret, sont très utiles.

Peut-on utiliser le jeu à tout âge à l'école ?

Le jeu est utilisé avec les plus jeunes, parce que cela paraît évident qu'à cet âge-là, ils ont besoin de jouer, mais je crois que ce besoin existe aussi chez les adolescents. Le jeu pourrait avoir complètement sa place jusqu'à la fin du système scolaire. C'est d'ailleurs l'approche de Marc Berthou et Dominique Natanson, dont j'ai préfacé le livre : *Jouer en classe en collège et en lycée*. Je pense qu'il n'y a pas d'âge pour jouer. En revanche, j'apporte un bémol. Il ne faudrait pas opposer jeu et travail. Il est important aussi que les élèves apprennent à travailler. Une école qui ne serait que ludique me paraîtrait tout autant problématique qu'une école qui n'est qu'exercice. Je pense qu'il faut des espaces ludiques et de jeu dans l'école, mais ils ne peuvent pas remplacer les autres. Pour ma part, je milite pour réhabiliter les foyers socio-éducatifs tels qu'ils existaient dans les années quatre-vingt : par exemple, des clubs de jeux de société, organisés avec les élèves dans les collèges et les lycées. Cela n'a rien de révolutionnaire, mais cela répond à un besoin.

Sur quoi travaillez-vous actuellement ?

Je mène une recherche avec la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E.). Nous travaillons à partir d'un jeu de cartes qui permet l'identification de mots identiques. Je trouve ce jeu intéressant, car il peut être joué avec différentes règles. Selon celles-ci, il va permettre de favoriser certaines dimensions cognitives, en plus des compétences de lecture. Dans cette étude, nous cherchons à distinguer ce qui, dans l'apprentissage, est lié au support de ce qui est lié à l'étayage, c'est-à-dire à la manière dont les adultes se comportent quand ils jouent avec les enfants ou quand ils les font jouer. Nous essayons donc de regarder, d'un côté, quelles compétences cognitives ces enfants travaillent à travers ce support en jouant, et, d'un autre côté, comment les attitudes des adultes favorisent, ou pas, certains apprentissages.

Selon moi, il est très important que le jeu de l'enfant reste accompagné par l'adulte. Des expériences, peu connues, sur les styles éducatifs parentaux montrent que la manière dont l'adulte fait un puzzle avec son enfant – s'il fait à sa place, s'il le fait chercher, s'il lui explique quand il lui montre, la répétition, le type de langage qu'il utilise, etc. – sont des éléments extrêmement déterminants sur la façon dont l'enfant va construire ses compétences. C'est un peu mon regard dans cette recherche : la manière dont tout cela se construit à partir de ce jeu.



© Coll. Munaé

Dessin d'élève issu d'une série sur les jeux de récréation, réalisée vers 1939-1941

L'ÉCOLE À LA MANETTE

Pourquoi et comment utiliser des jeux vidéo en classe ? Professeur d'histoire et de géographie au collège, grand amateur de jeux vidéo, Romain Vincent a choisi d'introduire ce média dans sa pédagogie. Une expérience riche d'enseignements.

Comment en êtes-vous venu à utiliser les jeux vidéo en classe ?

C'est la rencontre de plusieurs facteurs. Adolescent, j'étais un grand joueur de jeux vidéo. J'ai joué à beaucoup de jeux qui ont un lien avec l'histoire et la géographie. Je pense à des jeux à contexte médiéval fantastique comme *World Craft 2* ou *Les Chevaliers de Baphomet*. *Sim City* m'a, évidemment, donné une certaine sensibilité à la géographie.

Devenu professeur, j'ai rencontré des membres du réseau Ludus, un collectif d'enseignants de l'académie de Caen, qui utilisaient déjà ce média en classe. J'ai eu envie d'essayer à mon tour, sachant que c'était un usage autorisé par l'Éducation nationale. Par ailleurs, j'anime depuis 2012 une chaîne YouTube, *Jeux vidéo et histoire*, où j'essaie d'analyser la représentation du passé dans les jeux vidéo. J'ai pensé que cela serait intéressant de discuter avec mes élèves de l'image tronquée, déformée que le jeu vidéo peut donner du passé, puisque les adolescents, les collégiens forment la plus grosse cohorte de joueurs et de joueuses en France.

Comment utilisez-vous les jeux vidéo ?

En classe, les élèves ne jouent pas forcément. En histoire, les jeux vidéo servent souvent de documents sur lesquels travailler. Par exemple, en cinquième, j'utilise le premier *Assassin's Creed* sorti en 2007, qui traite de la période des croisades. Je montre à mes élèves une vidéo d'une partie jouée dans laquelle la ville de Damas au XIII^e siècle est représentée. Le personnage parcourt la ville et escalade les monuments. Pendant le visionnage de la vidéo, qui dure un peu moins de dix minutes, les élèves prennent des notes et décrivent l'itinéraire suivi. Ensuite, ils comparent ce plan à celui, bien réel, de Damas au XIII^e siècle. On passe à ce moment-là de l'histoire à l'éducation aux médias. Les élèves comparent la représentation du jeu à la réalité historique et découvrent que la ville décrite dans *Assassin's Creed* est une vision fantasmée. Par exemple, la religion musulmane est la seule représentée alors que dans la réalité toutes les confessions étaient présentes. Il y avait aussi un quartier chrétien et un quartier juif. Le but de la leçon consiste à montrer qu'un jeu vidéo peut simplifier la réalité pour les besoins du scénario ou pour des raisons ludiques. Les élèves le comprennent plutôt bien, ils sont les premiers à dire que ce n'est pas la réalité.



Stronghold

© Ubisoft

Parfois, on joue quand même en classe. Pour entrer dans le Moyen Âge, je fais jouer mes cinquièmes à *Stronghold*, un genre de *Sim City* médiéval où l'on construit une seigneurie. Les élèves jouent une heure, par deux, en salle informatique. J'essaie d'intervenir le moins possible. La séance suivante, nous décortiquons ensemble ce que le jeu nous montre : les pouvoirs du seigneur, les bâtiments, les différents travaux paysans à cette époque. C'est plus une porte d'entrée qu'une vraie leçon d'histoire.

Au fur et à mesure de mes recherches, j'observe qu'apprendre l'histoire avec des jeux vidéo est une belle idée, mais dans la pratique, ce n'est pas toujours évident. Comme le dit Gilles Brougère, on joue d'abord pour jouer et pas pour apprendre.

Utilisez-vous les jeux vidéo de manière systématique dans le cadre de votre enseignement ?

Non. La question est toujours de savoir si, pour intéresser les élèves, il faut leur montrer des choses qu'ils ne voient pas dans leur quotidien ou s'il faut partir de leurs pratiques culturelles pour les emmener vers du savoir scolaire. La vérité est peut-être entre les deux. Utiliser les jeux vidéo tout le temps n'est pas approprié et ce n'est pas plus efficace qu'une autre méthode. Généralement, le jeu vidéo sert d'accroche pour revenir à un exercice scolaire. L'élève en difficulté peut être intéressé par cette approche, mais lorsqu'on revient à l'exercice scolaire, il peut se retrouver face de ses difficultés.



Assassin's Creed

© Firefly Studios

Quels bénéfices tirez-vous de l'utilisation des jeux vidéo ?

Cela dépend vraiment du débriefing avec les élèves. Selon moi, cela permet de travailler des compétences sociales. Quand ils jouent à deux à *Stronghold*, ils discutent de leurs choix d'aménagement, ils collaborent. Un autre climat s'installe.

Quels avantages voyez-vous à utiliser des serious games par rapport à des jeux vidéo qui ne sont pas créés pour l'éducation ?

Une raison purement matérielle d'abord. Ils sont accessibles via Internet et s'installent facilement sur les ordinateurs de l'établissement. En revanche, comme ils comportent un contenu sérieux, la question du « jeu » se pose tout de suite. Les élèves voient très bien la volonté pédagogique derrière ces jeux-là. En classe de troisième, j'utilise *Des territoires, une voie* où on doit construire la nouvelle ligne à grande vitesse Paris-Bordeaux. Pour délimiter le passage de la ligne, il faut s'entretenir avec des maires, des associations locales et trouver le trajet qui va satisfaire le plus grand nombre. L'aménagement du territoire est un sujet rarement abordé dans les jeux du commerce, mais il se prête bien aux jeux de rôle et de gestion. C'est difficile de faire une séparation claire entre les jeux grand public qui seraient funs et les *serious games* qui seraient automatiquement ennuyeux.



Des territoires, une voie

© ASCOTP

DES JEUX UTILES ?

Jouer peut-il être une activité utile ? Oui, répondent de plus en plus de scientifiques qui, à travers des GWAP (*Game With A Purpose* ou jeu avec un but), mettent à contribution des joueurs pour faire avancer la connaissance et/ou produire des données.

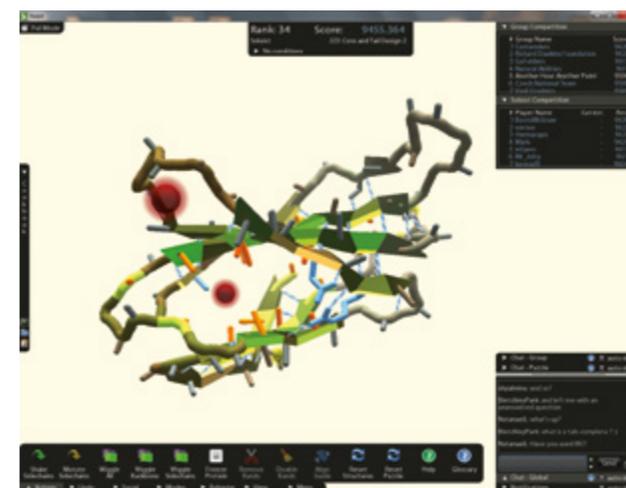
Selon Mathieu Lafourcade, Nathalie Le Brun et Alain Joubert, auteurs de *Jeux et Intelligence collective*, le captcha est à l'origine du concept de jeu utile. Ce test permet de se prémunir des spams et autres piratages automatiques à travers deux actions très simples, mais impossibles à réaliser pour une machine : identifier et recopier une suite de caractères. Son inventeur Luis von Ahn, prenant conscience que ces actions peuvent être utilement employées, a développé reCAPTCHA. Désormais, déchiffrer un captcha permet à la fois de prouver son appartenance au genre humain et d'améliorer la numérisation des livres en déchiffrant des suites de caractères hermétiques à la reconnaissance optique des caractères (OCR). Luis von Ahn a également inventé un jeu, *ESP Game*, dans lequel deux joueurs doivent qualifier une image. Ils gagnent des points s'ils proposent les mêmes mots-clés. Au final, ils participent à améliorer la recherche d'images par mots-clés dans un moteur de recherche. Avec les GWAP, c'est donc le joueur qui « apprend » quelque chose à la machine.

Des jeux qui doivent être amusants

Les auteurs de l'ouvrage *Jeux et Intelligence collective* constatent que beaucoup de jeux « misent avant tout sur la fibre citoyenne des joueurs, à travers l'engouement suscité par la science dite *participative* et le sentiment extrêmement valorisant de faire quelque chose d'utile dans un domaine qui reste prestigieux aux yeux du grand public ». Les GWAP biologiques ou à visée médicale sont les premiers à bénéficier de ce capital de sympathie. Cependant, la dimension ludique est également essentielle pour motiver le public et obtenir une contribution de qualité. Les auteurs, qui ont eux-mêmes créé un GWAP, recommandent d'ailleurs de soigner l'interface, de proposer des jeux intuitifs et évolutifs, facilement accessibles et que l'on peut relancer immédiatement, de privilégier des parties courtes (le joueur hésitant alors moins à s'engager), de valoriser enfin les joueurs en restaurant par exemple un classement – que le joueur peut choisir d'ignorer. C'est toutes les qualités d'un bon jeu vidéo qui sont ici recherchées. Parmi les exemples cités dans *Jeux et Intelligence collective*, *Apetopia* se distingue par ses qualités ludiques. Lancé par l'université de Berlin, il fournira des données sur la manière dont les nuances de couleur sont perçues par les humains. Son *gameplay* fait complètement oublier au joueur qu'il collabore à une production de données.



Foldit



Foldit

CC-BY-SA-3.0-DE

Utiles pour la communauté

Les GWAP existent dans des domaines très variés et poursuivent des buts divers. Les chercheurs Benjamin Good et Andrew I. Su distinguent deux types d'actions dans les GWAP : les micro-tâches qui peuvent être exécutées en quelques secondes en suivant une consigne simple et les macro-tâches qui, au contraire, sont des problèmes complexes que les experts n'ont pas réussi à résoudre. Dans le premier cas, la quantité de participants va permettre de traiter très rapidement une vaste masse de données, le nombre de réponses permettant de consolider la qualité des réponses. Dans le second cas, il s'agit de distinguer parmi les multiples joueurs aux compétences variées ceux qui vont faire preuve de curiosité et de créativité. Par exemple, l'objectif de *Foldit*, un des premiers GWAP biologiques, lancé en 2008, était de réaliser des modèles prédictifs de structures tridimensionnelles de protéines à partir de leur composition en acides aminés, un enjeu essentiel dans le domaine médical. Les joueurs ont reçu une courte formation aux règles biochimiques fondamentales, puis ont dû faire preuve d'intuition, de logique et de capacité à voir dans l'espace pour modéliser des protéines virtuelles. Ils ont développé des stratégies, accumulé des points, atteint des niveaux de jeux différents et développé collectivement une réelle expertise, tout en participant à l'avancée de la science. David Baker, un des

chercheurs à l'origine du projet, souligne que les joueurs ont manifesté des capacités typiquement humaines, notamment de lucidité. En effet, les joueurs devaient être conscients d'être dans une impasse et capables de s'arrêter avant d'avoir perdu trop de temps, là où une machine aurait suivi le programme en entier. Signe de reconnaissance, la communauté des joueurs a été associée comme co-auteur aux publications scientifiques sur *Foldit*.

Payé.e.s pour jouer ?

Cette reconnaissance symbolique évite de s'interroger trop longtemps sur le statut des données générées ainsi. Les GWAP utilisent pourtant la créativité, les compétences et la disponibilité de plusieurs milliers de joueurs à peu de frais, si ce n'est, pour les concepteurs, les coûts de développement, de maintenance et d'animation du jeu. Certains, comme le chercheur Jérôme Waldispühl, déplorent que la plupart du temps les données recueillies ne soient pas libres. En créant *Phylo*, un GWAP

d'analyse du génome, lui et son équipe ont fait le choix de l'open-source afin de mettre les données à la disposition de la communauté scientifique internationale. Certains, enfin, s'inquiètent de la pérennité du modèle. Les premiers GWAP ont bénéficié d'une large couverture médiatique, celle-ci a facilité leur diffusion auprès du public, et garanti leur succès. L'accroissement du nombre de GWAP banalise le concept, au risque de lasser le public. Eric Hand, journaliste à la revue *Nature*, voit approcher le moment où les joueurs, loin d'être flattés de participer à la recherche scientifique, se considèrent exploités et Michael Kearns, informaticien à l'université de Pennsylvanie, redoute qu'une économie se développe autour du concept de science citoyenne.



À lire

Mathieu Lafourcade, Nathalie Le Brun et Alain Joubert
Jeux et Intelligence collective : résolution de problèmes et acquisition de données sur le web
ISTE, 2015
681.3 LAF



Apetopia

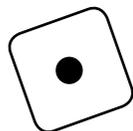
© Université de Berlin



suite du dossier

À VOUS DE JOUER!

Pour clore ce dossier et en apprendre davantage sur la longue histoire des jeux...



1. Quand sont apparus les premiers dés ?
- A. Vers 2300 av. J.-C. dans la vallée de l'Indus
 - B. Au I^{er} siècle à Rome
 - C. Vers 1500 en Chine



2. *Chatrang, Chaturanga, Shatranj, Shatar, Sit-tu-yin, Makruk, Xiangqi...* tous sont les ancêtres d'un même jeu, connu en France depuis la Renaissance. De quel jeu s'agit-il ?
- A. Le jeu de l'oie
 - B. Les échecs
 - C. Chat perché



3. Quel jeu a été soumis à un impôt en France de 1581 à 1959 ?
- A. Les dominos
 - B. Les dames
 - C. Les jeux de cartes



4. L'ours, le cheval-fondu ou encore pet-en-gueule étaient des jeux pratiqués par un public particulier. Lequel ?
- A. Les chasseurs
 - B. Les chevaliers
 - C. Les enfants



5. Comment s'appelle le premier jeu vidéo sur ordinateur ?
- A. Pong
 - B. Bertie the Brain
 - C. Spacewar!



L'Ours.

Domaine public

1. A. Des cubes ont été retrouvés dans des tombes de la vallée de l'Indus, au niveau du Pakistan actuel, où vivait la civilisation harappéenne (2600 à 1900 av. J.-C.).

2. B. Un texte persan daté du début du VII^e siècle explique les règles du *Chatrang*, jeu de plateau qui oppose deux armées de seize pièces. Un recueil de fables chinoises de la fin du VIII^e siècle, *Xiangqi Lu*, évoque quant à lui un jeu de *Xiangqi*, échiquier avec des pièces en or et en bronze.

3. C. Pour tirer profit de ce jeu très populaire, Henri III impose d'abord une taxe à l'exportation en 1581, puis une simple taxe pour la vente sur le territoire. Cette mesure sera plusieurs fois annulée puis rétablie au fil des années. L'État supprime finalement l'impôt sur les cartes le 1^{er} janvier 1959.

4. C. Ces trois jeux étaient pratiqués dans les cours de récréation, principalement par les garçons, souvent depuis le Moyen Âge. Considérés comme dangereux, ils ont aujourd'hui disparu des écoles.

5. B. *Bertie the Brain* a été inventé par Joseph Kates en 1950. Il permet de jouer au morpion (ou *Tic-tac-toe*) contre l'intelligence artificielle de l'ordinateur sur lequel il est installé.

Réponses :



rétrospective

ROSS McELWEE, DU « JE » AU « NOUS »

Depuis *Charleen* (1977) jusqu'à *Photographic Memory* (2011), Ross McElwee, documentariste américain né en 1947, mêle son histoire intime à une exploration du monde. De janvier à mars 2019, la Cinémathèque du documentaire propose une rétrospective de ses œuvres aux côtés de celles d'Alain Cavalier.

Étudiant, alors qu'il songe à devenir écrivain, Ross McElwee découvre en regardant *Touch of Evil* (*La Soif du mal*) d'Orson Welles (1958) qu'un réalisateur peut marquer profondément un film de son style. Puis, il s'intéresse au cinéma direct pratiqué par des documentaristes comme Don Alan Pennebaker, Richard Leacock ou Frederick Wiseman. Cependant, dans leurs films manque, lui semble-t-il, la voix du réalisateur. Ross McElwee commence alors à filmer en 16 mm, comme une forme de journal ou de « home-movie », des fragments de sa vie et de ses relations à son entourage, particulièrement sa famille et ses amis restés dans le sud des États-Unis.

Traversées

Ces moments intimes constituent une œuvre autobiographique dont les proches du réalisateur deviennent les personnages : son père, son fils Adrian, ou encore son amie Charleen. Ross McElwee raconte leur histoire mêlée à la sienne, en filmant, en prenant le son lui-même et en intervenant en voice-over. Pour élaborer ce mode de narration personnel, Ross McElwee prend quelques notes durant le tournage, mais rédige surtout son récit au montage : « Je regarde les images et je réagis à ce que je vois en écrivant sur un ordinateur posé sur ma table de montage, explique-t-il. Je crois que mes films ont beaucoup à voir avec des essais littéraires. »

Le narrateur décrit aussi les histoires d'autres personnages, avec lesquels il noue des relations au fil de ses déambulations : Gunther

et son fils « Schnucki » qui habitent sur un terrain vague au pied du mur de Berlin dans *Something to Do with the Wall* (1990), Winnie la doctorante sur son île sauvage dans *Sherman's March* (1986)... Pour rencontrer ces personnages, Ross McElwee pénètre dans des espaces domestiques, comme la maison de son enfance à Charlotte ou son domicile de Boston, et traverse aussi d'immenses paysages : des plages et des jetées, des champs de tabac dans *Bright Leaves* (2003), le ciel où s'envolent des navettes spatiales dans *Space Coast* (1979), effectuant des allers et retours entre l'intérieur et les grands espaces, mais également entre l'intime et l'inconnu. Les documentaires de Ross McElwee font voyager dans le temps. La récurrence de certains personnages permet de les voir grandir, vieillir, voire mourir. De plus, chaque œuvre rapproche des moments distants : le bébé Adrian a soudain quatre ans dans *Six O'Clock News* (1996), *Photographic Memory* (2011) alterne entre un voyage en Bretagne, les souvenirs du narrateur et la vie quotidienne à Boston... L'emploi d'archives familiales permet de multiplier ces sauts dans le temps et d'assister au mariage des parents du réalisateur ou à son baptême. Certaines images, notamment celles du père de Ross McElwee, sont même réemployées d'un film à l'autre. Une boucle temporelle tourne sans fin, interrogeant les béances de la mémoire. Les plans, fragments du passé, finissent par en être la seule matière qui subsiste : « Je ne me souviens même pas de ce qui est arrivé juste avant ce plan, ou juste après » dit d'ailleurs Ross McElwee en off, à propos d'un plan de son fils dans *Bright Leaves*.

Cinémathèque du documentaire à la Bpi
Alain Cavalier, Ross McElwee :
auto-portraits
du 9 janvier au 9 mars
Cinéma 1 et 2



Bright Leaves, 2003

© Documentaire sur grand écran

Le cinéma de Ross McElwee consiste à faire de cette temporalité intime le fil narratif de chacun de ses films. Entre souvenirs et découvertes, le montage opère de brusques bifurcations. Comme le remarque Richard Leacock: « *Time Indefinite* (1993) est d'abord conçu comme la chronique des fiançailles et du mariage de Ross avec la réalisatrice Marilyn Levine. Mais la mort du père de McElwee transforme le film en une conversation sur le passage inexorable du temps ». Le réalisateur reconnaît lui-même que cette ouverture au présent fait partie de son processus de création: « Je commence à filmer avec une idée générale en tête - mais le plus souvent, ce n'est qu'une intuition, et je découvre le sujet du film quand je tourne, et au montage. Par exemple, dans *Sherman's March*, je savais que je voulais suivre l'itinéraire du général Sherman pendant la guerre de Sécession lors de sa célèbre marche vers la mer, mais je savais également qu'au moment où je filmerais, pendant mon voyage, d'autres thèmes allaient surgir. C'est ce qu'il s'est passé. »

Normes

Plutôt qu'un documentaire historique, *Sherman's March* est, de fait, un récit autobiographique sur la quête amoureuse autant qu'une galerie de portraits de jeunes femmes. En imposant la première personne dans son récit, Ross McElwee dissipe néanmoins toute ambition anthropologique ou toute posture idéologique, questionnant, sans les remettre radicalement en cause, nombre de normes sociétales. La famille constitue son milieu d'exploration privilégié. Les liens générationnels forment

l'armature de la quasi-totalité de ses films: la figure du père, particulièrement, traverse *Sherman's March*, *Time Indefinite*, et jusqu'à *Photographic Memory*. La mort de la mère est un motif omniprésent de *Backyard*. La notion même de famille est remise en question en permanence. Citant sa mère, Ross McElwee explique d'ailleurs face caméra dans *Sherman's March*: « Tout commence et tout finit avec la famille. Je ne sais pas, quelque chose en moi résiste à cette idée ». Est-ce pour s'y faire ou pour la déconstruire que le film suit sa recherche d'une épouse?

Les documentaires suivants font apparaître des motifs plus variés. Le réalisateur s'en aperçoit dans *Six O'Clock News*: « Trois portraits émergeaient des rushes, et dans chacun d'entre eux j'ai perçu une posture particulière face au destin, au hasard et à la religion ». À propos de *Bright Leaves*, au cours duquel il s'interroge sur la ressemblance troublante entre son arrière-grand-père, cultivateur de tabac ruiné, et le personnage interprété par Gary Cooper dans le film *Bright Leaf* (*Le Roi du tabac*, 1950), Ross McElwee analyse: « J'espérais aussi qu'avec un peu de chance, le film aborde des thèmes plus universels: l'addiction, le déni, l'héritage, ce que signifie un foyer, et même ce que veut dire réaliser des films ».

Dans le dialogue qu'il provoque en filmant, le réalisateur cherche à faire émerger à la fois des individualités et les fragments d'un collectif. « Vous êtes gentils », dit-il dans *Six O'Clock News* à une femme qui protège les effets personnels de ses voisins absents, dont la maison a été soufflée par une tornade. « Oui, lui répond-elle, on est comme ça, on est Américains. »

Ross McElwee glane les rencontres pour mieux opposer à sa solitude des communautés protéiformes qu'il traverse et décrit sans tenter de les circonscrire: des habitants de Cap Canaveral dans *Space Coast*, des Berlinoises dans *Something to Do with the Wall*, des américains qui passent dans le journal télévisé de six heures dans *Six O'Clock News*...

Dédoubléments

Pour mêler les singularités à l'instantané d'une société et les actes individuels à leur dimension rituelle ou normative, Ross McElwee utilise le motif du double. Il multiplie les regards sur le réel pour mieux en saisir la complexité, comme lorsque Marilyn Levine devient la narratrice de *Something to Do with the Wall*, ou que son fils Adrian lui offre des images qu'il a filmées dans *Photographic Memory*. Il décrit en parallèle la vie de sa famille et celle des employés de maison qui travaillent pour elle, dans *Backyard* ou *Time Indefinite*. Il raconte simultanément l'histoire de son arrière-grand-père et celle de son avatar fictionnel dans *Bright Leaves*. Ross McElwee se dédouble aussi lui-même. D'abord, la caméra constitue une extension de son corps - « J'étais devenu une version cubiste de moi-même », remarque-t-il - autant qu'une compagne omniprésente. Un comédien qu'il rencontre et filme en compagnie d'un producteur dans *Six O'Clock News* constate d'ailleurs qu'il a l'impression qu'ils sont quatre et non trois autour de la table. Ensuite, Ross McElwee devient dans ses films un « personnage semi-fictionnel dont les failles et les frustrations deviennent le centre d'attention du réalisateur », analyse le critique Scott MacDonald. À l'image, Ross McElwee filme d'ailleurs souvent ombres et reflets de lui, pendant qu'au son la *voice-over* analyse de manière sarcastique les actions du personnage-filmeur.

Le personnage McElwee est donc diffracté en strates où éléments de fiction, de documentaire et de réel s'empilent. Mais ces différents aspects deviennent indiscernables. « Éteins cette caméra! C'est la vraie vie! » s'exclame Charleen alors qu'elle tente de lui présenter une jeune femme dans *Time Indefinite*. De fait, la caméra vissée à l'œil de Ross McElwee paraît constituer un filtre inamovible derrière lequel il observe sa vie sans y prendre totalement part.

Le fait de filmer à la première personne est donc un enjeu en soi du cinéma de Ross McElwee, et cela devient même un problème dans *Photographic Memory*. Le réalisateur y évoque ses difficultés relationnelles avec son fils mais persiste à le filmer, monte des images que celui-ci a enregistrées, et accepte de tourner quelques plans de fiction pour lui tout en les détournant pour les intégrer à son documentaire. Le rapport aux images est au cœur de leurs relations conflictuelles: en nous montrant ses inquiétudes filmées à la première personne en même temps qu'il les vit, le réalisateur donne donc l'impression de poser une distance supplémentaire avec Adrian en nous invitant dans un tête-à-tête familial.

En effet, dans *Photographic Memory*, la fonction d'observateur est déniée aux spectateurs. En regardant le film, nous devenons une part du problème. Ross McElwee a conscience d'établir une relation dédoublée, à la fois intime et virtuelle, avec ses spectateurs. Son ambition, à l'instar de Bertolt Brecht au théâtre, est de briser le « quatrième mur » en invitant les spectateurs à participer au récit. Il explique que « cela permet aux spectateurs de prendre place dans l'autobiographie d'un autre. Quand cela fonctionne, la troisième et la première personne du singulier se confondent comme par magie. » Au fil d'un récit de soi tendre, drôle et poignant, toujours en mouvement, l'intime communauté que construit Ross McElwee est ainsi celle que chacun de nous partage avec lui.

Marion Carrot, Bpi



À lire

William Rothman (dir.)

Three Documentary Filmmakers. Errol Morris, Ross McElwee, Jean Rouch

Albany, State University of New York Press, 2009

791.11 ROT

Scott MacDonald

Avant-Doc. Intersections of Documentary & Avant-Garde Cinema

New York, Oxford University Press, 2015

791.11 MAC

APPRENDRE À DÉCRYPTER L'INFORMATION EN BIBLIOTHÈQUE

26



© Julie Védie, Bpi

En partenariat avec l'Éducation nationale, les bibliothèques sont actrices de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) pour répondre à un enjeu crucial : permettre aux publics, notamment aux jeunes, de former leur esprit critique afin de se forger une opinion sur les informations qu'ils reçoivent et d'exercer ainsi leur rôle de citoyen de manière éclairée.

De nouveaux moyens

En France, depuis les attentats de 2015 et la multiplication des *fake news*, notamment lors de l'élection présidentielle américaine, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale se sont unis pour donner aux citoyens les outils indispensables au décodage des images et des textes qui arrivent, plusieurs fois par jour, sur leurs écrans. Cela concerne particulièrement les jeunes : 71 % des 15-34 ans déclarent s'informer sur leur téléphone portable, via les réseaux sociaux (Enquête Médiamétrie de 2018 pour le ministère de la Culture) mais leur capacité à rechercher et évaluer l'information reste à développer.

En 2018, le ministère de la Culture a déployé trois millions d'euros pour l'Éducation aux médias et à l'information. Plusieurs partenaires bénéficient de ce soutien : les associations de professionnels de l'information, celles en charge de l'éducation populaire ainsi que les acteurs de l'Éducation nationale. En ce qui concerne l'audiovisuel, une plateforme « Vrai ou fake » a vu le jour en juin 2018. Elle rassemble les programmes produits par les chaînes publiques qui peuvent être utilisés pour décrypter l'information.

Et les bibliothèques ?

Elles ont pour vocation de donner accès à l'information et d'aider les publics à se repérer sur Internet. Le plan Éducation aux médias et à l'information du ministère de la Culture vient renforcer encore davantage leur rôle dans ce domaine. Les bibliothécaires bénéficient de formations pour développer des actions qui contribuent à lutter contre la désinformation. L'Éducation aux médias et à l'information est donc un programme transversal qui s'adresse d'abord aux élèves de collège, avec l'appui de différentes institutions, dont les bibliothèques. Dans ce cadre, il s'agit de délivrer les outils nécessaires à l'évaluation de la qualité des informations et de leurs sources. Cette évaluation est possible à condition de maîtriser aussi le contexte global du fonctionnement des médias et la manière dont l'information est produite, relayée et utilisée.

Plusieurs bibliothèques publiques se sont emparées de cette question. À Toulouse, les bibliothèques de quartier mettent en place, en partenariat avec les collèges de proximité, des ateliers de décodage des médias. Elles reçoivent les classes et les accompagnent dans la recherche et l'analyse des textes et des images. Les élèves sont aussi invités à rédiger des articles ou à réaliser des reportages photos avec l'aide d'un journaliste. Des résidences de journalistes ont ainsi été mises en place pour permettre aux jeunes de découvrir la fabrique de l'information et suivre les tendances et évolutions médiatiques, y compris en dehors des temps scolaires. C'est le cas, par exemple, à Rouen ou Laval.

À la Bpi, le parcours média connaît un grand succès, avec trois ateliers destinés aux collégiens. Dans l'atelier Info/intox, les élèves acquièrent par la pratique quelques principes de recherche et d'évaluation de l'information. L'atelier Construire son opinion permet aux classes de rencontrer des journalistes. Ceux-ci puisent des articles dans l'actualité afin d'alerter les élèves sur la manière dont se propagent les stéréotypes. Ils soulignent également l'importance de la pluralité des sources. Enfin, l'atelier Qu'est-ce que le métier de journaliste ? permet par un retour d'expérience de découvrir la réalité, notamment économique, de la profession.

Une tendance mondiale : la culture de l'information

À l'étranger, l'*Information Literacy* est aussi renforcée au sein des bibliothèques universitaires. Des initiatives souvent ludiques placent les usagers en position d'acteurs : quiz, tournois, avec récompenses à la clé... L'idée est de développer les compétences des jeunes en matière d'analyse d'information tout en étant plaisant et créatif.

Au-delà de l'EMI, qui vise les jeunes dans le cadre scolaire, les bibliothèques élargissent donc leurs offres en lançant des actions originales, stimulantes et astucieuses, pour aider un plus large public à s'investir dans les débats de société et à construire ses propres arguments.

Geneviève de Maupeou et Salomé Kintz, Bpi

27

cinéma du réel

Cinéma du réel
du 15 au 24 mars
www.cinemadureel.org

« UN FESTIVAL, C'EST UN HAPPENING »

28

À l'automne 2018, **Catherine Bizern** a été nommée déléguée générale du festival documentaire **Cinéma du réel**, dans la continuité d'une riche carrière au service du septième art. Tout en poursuivant les missions du festival, elle inaugure pour l'édition 2019 de nouvelles formes de débat et des programmations thématiques qu'elle souhaite décliner sur plusieurs années.

Depuis quand travaillez-vous à la valorisation du cinéma documentaire ?

Je suis entrée de plain-pied dans le cinéma documentaire en 1992, lorsque j'ai rencontré les cinéastes qui ont créé l'association ADDOC (Association des cinéastes documentaristes) : Claire Simon, Nicolas Philibert, Richard Copans, Jean-Louis Comolli, Denis Gheerbrant, Claudine Bories, Patrice Chagnard... Ensuite, avec Claudine Bories et l'association Périphéries, nous avons créé Les Rencontres du cinéma documentaire que j'ai animées pendant dix ans. Durant les années quatre-vingt-dix, les cinéastes étaient dans une dynamique de rencontre pour parler de leur travail et prendre en main la diffusion de leurs films. J'ai été un témoin privilégié de ces échanges, et j'en ai tiré la conviction qu'un festival doit permettre aux artistes de trouver les ressources et l'énergie pour continuer à créer.

En 2006, j'ai été nommée à la direction du festival Entrevues de Belfort. À l'époque, les compétitions de documentaires et de fictions étaient séparées, et j'ai très vite mêlé les deux. L'important, pour moi, c'est avant tout l'acte de création des cinéastes, leur manière de faire. C'est ainsi que j'aborde le Cinéma du réel : c'est un festival documentaire qui raconte le monde, et le geste du cinéaste y rend également compte de sa propre expérience.

Comment le festival évolue-t-il pour cette nouvelle édition ?

La compétition internationale et la sélection française subsistent, mais de nombreux prix seront transversaux, dont celui du premier film. Nous avons par ailleurs créé une sélection hors-compétition appelée « Premières fenêtres », qui montre des premiers documentaires issus d'ateliers, des travaux étudiants.

Cette année, le festival propose aussi aux spectateurs un parcours qui interroge le geste du cinéaste. La programmation « Fabriquer le cinéma » montre des œuvres qui rendent compte de l'acte de création : des cinéastes se filment en train de faire des films, ils filment d'autres cinéastes ou conversent sur ce qu'est le cinéma. On y verra, par exemple, *Autoproduction*, un faux making-of de Virgil Vernier sur le cinéaste Nicola Sornaga ; des films de cinéastes sur leur propre travail, tournés pour l'émission des années 1980 *Cinéma cinémas* ; ou encore une correspondance filmée entre Robert Kramer et Stephen Dwoskin. La programmation « Front(s) populaire(s) » consiste, elle, à revendiquer la dimension politique du cinéma. Chaque année cette section assumera un positionnement « activiste » du documentaire. Cette fois, nous proposons une sélection de dix films autour de « l'inquiétant pouvoir des images » et de la « faculté des images à inquiéter le pouvoir », pour reprendre les termes de Georges Didi-Huberman.

Enfin, le festival s'ouvre avec *M*, de Yolande Zauberman. C'est un documentaire dans la tradition du cinéma direct, qui cultive une force de l'imprévu grâce au personnage principal et au montage. Le sujet est a priori difficile : un jeune homme israélien raconte comment il a été abusé enfant, au sein de la communauté hassidique dont il est issu. Pourtant c'est un film joyeux, parce que le personnage a une force de vie extraordinaire et qu'on sent, chez Yolande Zauberman, la joie de libérer une parole.



© C. Bizern

Catherine Bizern

Depuis janvier 2018, l'antenne parisienne de la Cinémathèque du documentaire est installée au sein de la Bibliothèque publique d'information. Cela modifie-t-il les enjeux du festival ?

Pour moi, un festival est un moment particulier, construit différemment des programmations à l'année comme celles de la Cinémathèque du documentaire. Néanmoins, plusieurs programmations seront reprises à la Bpi et dans le réseau national de la Cinémathèque du documentaire.

La Cinémathèque du documentaire ou des plateformes internet spécialisées comme Tënk constituent de nouveaux espaces de diffusion qui rendent plus prégnantes les questions de circulation et de restauration des films documentaires. Cette année, dans la section professionnelle du festival, nous y consacrons donc une table-ronde. Elle aura des prolongements concrets, je l'espère, à partir de 2020, lors des Rencontres du documentaire de patrimoine que nous mettrons en place.



© CG Cinéma, Phobias Films

M de Yolande Zauberman

Comment reliez-vous l'identité du festival à son implantation dans le Centre Pompidou ?

Depuis son origine, le Centre Pompidou accorde au cinéma une place considérable. Le cinéma documentaire et les arts plastiques sont mêlés depuis le cinéma d'avant-garde. Certains festivals prennent d'ailleurs en charge les hybridations entre art contemporain et cinéma dans leurs programmations. De notre côté, nous affirmons que certains documentaristes sont aussi des artistes. Cette année, une rétrospective est consacrée à Kevin Jerome Everson, dont quelques films ont déjà été diffusés au Centre Pompidou. Il travaille en 16 mm, tourne des plans-séquences, documente la communauté noire américaine, et raconte tout un pan de la société des États-Unis... C'est un artiste, et il a aussi toute sa place au sein du cinéma documentaire américain aux côtés de Frederick Wiseman par exemple.

Un autre projet résonne avec les expositions et les programmations du Centre Pompidou : chaque année, un séminaire interrogera la forme documentaire avec des artistes non cinéastes. Cette année, ce « festival parlé » réunit des architectes, des metteurs en scène de théâtre, des gens de radio, des chorégraphes et des photographes afin d'interroger leurs pratiques spécifiques du documentaire. Pour moi, un festival ne consiste pas simplement à proposer une programmation, il sert aussi à faire circuler la parole entre tous les participants. Un festival, c'est un happening.

Propos recueillis par **Marion Carrot**, Bpi

29

cinéma du réel : « Un festival, c'est un happening »

Fin

venez !

SUR ÉCOUTE

Pour beaucoup d'auditeurs de radio, le podcast est un moyen d'écouter ou de réécouter une émission. Lorsqu'il est qualifié de « natif », il désigne une création audio, disponible sur Internet et qui n'a pas été préalablement diffusée sur une antenne. Les podcasts natifs apportent, dans les sujets traités et la manière de les aborder, un souffle nouveau qui suscite un réel engouement. Les professionnels des médias, comme Sandrine Treiner, directrice de France Culture et première invitée du cycle « La Fabrique des médias », s'y intéressent de près.

Le podcast n'est pas un phénomène récent. Il existe depuis près de dix ans. Comme souvent, l'apparition d'une nouvelle technologie – ici, celle des smartphones – a permis de développer un usage, l'écoute mobile. Toujours dans notre poche, souvent connecté à Internet, le téléphone portable permet l'écoute en direct (*streaming*) ou en différé (*replay*).

Au-delà de la radio

Les radios se sont emparées du dispositif, rendant toutes leurs émissions « podcastables », et elles ont constaté une progression de l'écoute. Radio France voit son audience exploser avec soixante millions de programmes podcastés par mois.

Pourtant, beaucoup de radios ne se contentent plus des podcasts « de rattrapage » et se lancent dans la production de podcasts natifs, pour s'adapter aux usages et séduire de nouveaux publics, souvent plus jeunes. Ainsi en 2018, France Inter a proposé *À la hussarde*, une analyse des moments forts de l'élection présidentielle de 2017, et *Oli*, une série de contes à destination des enfants de cinq à sept ans. La même année, France Culture a lancé *L'Appel des abysses*, son troisième podcast natif de fiction. Les radios privées ne sont pas en reste. Europe 1 a d'abord exploré le docu-fiction avec *Varennnes*, puis a rassemblé dans *3 h 56* les témoignages de personnalités racontant ce que la mission Apollo 11 a changé dans leur vie et dans le monde.

Les radios ne sont pas les seules à produire des podcasts natifs. Elles suivent d'ailleurs un mouvement initié, en 2002, par Arte Radio, une webradio fondée par Sylvain Gire. Aujourd'hui, les producteurs sont nombreux: *Nouvelles écoutes* (2016), *Binge audio* (2016), *Qualiter* (2016), *BoxSons* (2017), *Louie média* (2018), etc. La technique n'étant pas un frein – un smartphone suffit pour enregistrer et déposer sur une plateforme d'hébergement –, les amateurs se lancent à leur tour pour partager leur passion, comme cette bibliothécaire avec *BalbecBookClub* (2018).

Cycle La fabrique des médias

Sandrine Treiner

14 janvier

19 h, Petite Salle



Vous êtes bien chez Sophie

Innovations

Affranchi de la grille de programmation, le podcast natif gagne en liberté. Il n'est plus soumis à une durée précise et traite d'une multitude de sujets. Certains parlent de sexualité (*Mycose the night*) ou de drogue (*Crackopolis*) et passeraient, sans doute, difficilement à l'antenne; d'autres, plus pointus, correspondent à des communautés d'intérêt (jeu vidéo, finance, féminisme, questions raciales...). L'usage fréquent de la première personne du singulier et le ton complice ou décontracté contribuent à créer un lien très fort avec l'auditeur.

Tous les genres – investigation, documentaire, fiction, humour... – existent. Les podcasts natifs donnent également lieu à des séries. L'auditeur n'a pas à patienter, comme c'est le cas à la radio, pour découvrir les nouveaux épisodes, il peut les écouter à sa guise, sur le modèle des plateformes de vidéos à la demande.

Les podcasts natifs sont l'occasion d'expérimentations techniques. *L'Appel des abysses*, par exemple, est réalisé avec un son spatialisé. Grâce au travail des bruiteurs, l'auditeur a la sensation d'être immergé dans le récit. Formellement, Arte Radio est sans doute le producteur qui innove le plus. Chaque semaine, Livo (Olivier Minot) livre sa *Dépêche*, un montage de six minutes sur l'actualité qui mêle parodies, détournements, reportages et collages. Avec *Vous êtes bien chez Sophie*, Sophie – qui a gardé tous les messages de son répondeur téléphonique – commente un montage dynamique des voix enregistrées. Éminemment personnel, ce podcast touche à l'universel.

© Arte Radio, photo: Matthieu Seel



Varennnes

Crackopolis

© Arte radio



L'Appel des abysses

© France Culture, photo: Séverin Millet

Recommandations par les pairs

Selon une étude réalisée en 2017 par CSA Havas, 20 % des Français écoutent des podcasts (sans distinction de genre). Cependant, l'essor de cette pratique se heurte à une difficulté, notamment pour les podcasts natifs. Il n'existe pas de plateforme dédiée, les contenus sont disséminés chez une multitude d'acteurs (hébergeurs, éditeurs de services, agrégateurs). Par ailleurs, leur référencement difficile rend la recommandation automatique inefficace.

De fait, le succès d'un podcast, notamment natif, dépend aujourd'hui des conseils des auditeurs. Depuis quelques années, des espaces critiques et de recommandations apparaissent: des podcasts sur les podcasts (*PodcaStore*, *Podcastorama*), des sites dédiés (*Radiotips*, *Les Moissonores*, *Podcastéo*), ou encore des newsletters (*Podcasts 101*,...). Des événements comme Paris Podcast Festival – organisé en 2018 par la Gaité Lyrique – permettent également d'accroître la visibilité de l'offre. Cependant, la communauté française est encore loin d'être aussi active qu'aux États-Unis où il existe des clubs dédiés à cette pratique, à l'image des clubs de lecteurs.

Quel modèle économique ?

C'est d'ailleurs l'essor fulgurant de l'industrie des podcasts outre-Atlantique – près d'un quart de la population américaine en consomme régulièrement – et sa monétisation par la publicité qui intéressent les professionnels des médias. Cependant, en France, le paysage est différent. La production et la diffusion des podcasts sont dominées par des acteurs publics, pour qui l'investissement dans des podcasts natifs relève avant tout d'un choix stratégique. Les entreprises privées expérimentent différents modèles économiques: certaines font appel au financement participatif (*Louie média*) ou s'appuient sur un abonnement (*BoxSons*). D'autres cherchent à séduire les annonceurs – mais ces derniers restent prudents en l'absence d'outils statistiques fiables et homogènes –, ou, comme *Binge audio*, à se financer à partir de différentes sources: *brand content* (production de contenus publicitaires pour des annonceurs ou des institutions), sponsoring de programmes par des marques et campagnes de financement participatif auprès d'auditeurs. Si les podcasts séduisent nos oreilles, leur financement, lui, reste encore à trouver.

Marie-Hélène Gatto, Bpi

venez !

« SAINT-ALBAN, LA PLUS BELLE DES AVENTURES DE LA PSYCHIATRIE »

L'hôpital psychiatrique de Saint-Alban-sur-Limagnole, en Lozère, est considéré comme le berceau de la psychothérapie institutionnelle. **Éric Favereau**, journaliste à Libération où il est responsable des sujets « santé », revient sur cette expérience singulière qui doit beaucoup à un réfugié républicain catalan, le docteur François Tosquelles.

Quel a été l'apport de Saint-Alban dans l'histoire de la prise en charge psychiatrique ?

C'est un non à la fatalité. Et c'est un refuge hospitalier à la folie. Mais ce qui marque d'abord l'histoire de la prise en charge psychiatrique à Saint-Alban, c'est la notion de résistance. Et d'abord résistance à la faim. Se nourrir et nourrir. Quand le docteur François Tosquelles, réfugié de la guerre d'Espagne, arrive en 1940 dans cet établissement, sa première tâche est une évidence : nourrir, alimenter. Alors que dans les hôpitaux psychiatriques, près de 40 000 malades vont mourir de faim durant la Seconde Guerre mondiale, à Saint-Alban il y en aura très peu. « On a fait tout ce que l'on pouvait », racontera François Tosquelles. « On a mis les malades pour faire le marché noir, on a fait aux malades des expositions de champignons pour apprendre à les reconnaître. »

Quelle importance ont eu les contextes historique et géographique ?

Ils sont essentiels. L'hôpital de Saint-Alban est une vieille bâtisse aux murs solides du XIV^e siècle, il a été détruit, puis reconstruit. En 1838, la loi, qui allait façonner pendant près de deux siècles la psychiatrie française, prévoit que tout département doit avoir son hôpital psychiatrique. En Lozère, ce sera donc Saint-Alban. Des fous dans le château, et dans une ferme voisine. Au village de Saint-Alban, on ne voulait pas trop voir ces fous. Ils devaient rester derrière leurs

murs. En 1935, une épidémie de typhoïde va changer légèrement la donne. Les fous vont ainsi sortir de l'asile pour venir en aide aux fermes alentour, les paysans ne pouvant plus travailler dans les champs. Certains s'affairent dans le village à la confection de sabots ou de jouets. Les infirmiers, eux, découvrent le fait de faire des piqûres, et non plus du simple gardiennage. En 1940, François Tosquelles en débarquant dans ce lieu à part, comprend tout de suite l'importance de ce territoire et de sa population, un territoire traversé par une guerre civile ancienne, mais encore sensible, entre protestants et catholiques. Pour lui, les délires présents chez ces deux peuplements se révèlent vite très différents. Au sud, chez les huguenots cévenols, on voit plus « de schizophrénies fleuries de très beaux délires, ils connaissent la valeur de la création de la parole, ils avaient des hallucinations auditives ». Et au nord, chez les catholiques, les troubles correspondent à la schizophrénie simple. « Ils ne disaient rien, ni ne faisaient rien. Paresseux. Il n'y avait pas moyen de les faire bouger. »

C'est là, au bout du monde, marqué par la force du paysage, que le docteur Tosquelles, le réfugié, l'exclu, arrive avec son accent impossible et sa petite valise. Et il va façonner la plus belle des aventures de la psychiatrie.

Que reste-t-il de cette expérience ?

Aujourd'hui, il n'y a plus de murs à l'hôpital de Saint-Alban. Tout a été cassé, ouvert, et au centre il y a un vaste parking pour le personnel. Cette image est un peu le symbole de ce qui reste de cette histoire magnifique. C'est fini ou presque. Les murs sont ailleurs, le temps est aux médicaments et aux neurosciences, mais il y aura toujours besoin de lieux pour accueillir la folie.

Propos recueillis par **Marie-Hélène Gatto**, Bpi

Cycle Psychiatrie, psychanalyse
et malaise social

Les réformes de l'institution. Que devient
la psychiatrie sans la référence humaniste ?

28 janvier

Saint-Alban et la naissance de
la psychothérapie institutionnelle

25 février

Les effets actuels des réformes
de l'institution psychiatrique

1^{er} avril

19 h, Petite Salle



© Archives de la famille Tosquelles. Photo: Romain Vigouroux

François Tosquelles sur un toit de Saint-Alban
avec un bateau d'Auguste Forestier, mai 1948



À voir, à lire

**François Tosquelles, une politique de la folie
de Danielle Sivadon, Jean-Claude Polack
et François Pain**

Ina Prod, 1989

Entretien filmé avec François Tosquelles (1912-1994)

**Regard sur la folie
de Mario Ruspoli**

Argos films, 1962

En 1960, Mario Ruspoli décide de tourner un documentaire sur l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban-sur-Limagnole. Il suit au quotidien un groupe de médecins dont le docteur Tosquelles.

Didier Daeninckx

Caché dans la maison des fous

Éditions Bruno Doucey, 2015

Pendant la guerre, l'hôpital de Saint-Alban devient un refuge pour les Résistants et les juifs en fuite. Paul Éluard et sa femme Nusch y seront accueillis pendant huit mois.

840 « 19 » DAEN 4 CA

Anne-Claire Decorvet

Un lieu sans raison

Bernard Campiche, 2015

Histoire romancée de Marguerite Sirvins (1890-1957) qui passa les vingt-cinq dernières années de sa vie dans l'asile de Saint-Alban-sur-Limagnole.

842 DECO 4 LI

Trait d'union

Musée d'art moderne Lille Métropole, 2007

Catalogue d'exposition présentant des œuvres créées par des patients ayant séjourné, durant la Première Guerre mondiale, à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban-sur-Limagnole : Auguste Forestier, Aimable Jayet, Marguerite Sirvins, André Robillard, etc.

704.474 TRA



Riad Sattouf, *L'Arabe du futur, tome 1*



Guillaume Brac, *L'Île au trésor*



© Ferrante_Ferranti_CNSMDP

BANDE DESSINÉE

L'exposition, à la Bpi, « **Riad Sattouf, l'écriture dessinée** » se poursuit jusqu'au 11 mars.

C'est le moment de profiter

- des visites gratuites,
- de participer aux ateliers d'écriture, organisés en partenariat avec Le Labo des histoires

Judi 17 et 31 janvier
19 h 30 – 21 h, Atelier, niveau 2
visites@bpi.fr

• d'assister aux rencontres de la programmation associée :

Tu seras viril! Le masculin en questions
Lundi 21 janvier

La BD témoin de son temps
Lundi 18 février

19 h, Petite Salle

CINÉMA

En partant d'un film, projeté dans son intégralité, le séminaire « Le cinéma en acte » propose d'explorer, de questionner et d'analyser les formes documentaires, aussi bien des œuvres récentes que plus anciennes. Avec l'idée qu'un film documentaire « s'écrit » pour beaucoup à la table de montage.

Le cinéma en acte
À partir du 9 janvier
tous les mercredis
de 14 h à 17 h
Cinéma 2 ou Petite Salle

Séminaire conçu en partenariat avec l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et la Cinémathèque du documentaire à la Bpi

MUSIQUE

La guitare occupe une place singulière dans l'histoire de la musique occidentale. Parfois encensée, souvent délaissée par les compositeurs, elle a tracé un chemin sinueux ouvert sur de nombreux possibles. Pour faire connaître l'évolution de son langage et donner quelques clés sur l'imaginaire qui lui est associé, les élèves guitaristes du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) proposent un programme en cinq étapes chronologiques, de la Renaissance à nos jours, autour de compositeurs majeurs.

Concert
sous la direction de
Tristan Manoukian
avec les élèves guitaristes du CNSMDP

Vendredi 18 janvier
19 h 30, espace Musique

LA WEBTV / WEBRADIO

Depuis son lancement en 2006, la WebTV / WebRadio du webmagazine *Balises* met à disposition des internautes les conférences qui ont lieu à la Bibliothèque publique d'information. Celles-ci couvrent des sujets variés : médias, écologie, cinéma, littérature, sciences..., avec entre autres des interventions de Mathias Énard, Serge Tisseron, Edgar Morin, Emmanuel Bigand, Riad Sattouf... Comment les revoir ou les réécouter ?

Que trouve-t-on sur la WebTV / WebRadio ?

Actuellement, environ 650 captations vidéo et 4000 captations audio. Il s'agit de masterclasses, de conférences, de débats, d'entretiens ou de journées d'étude professionnelles. La plus ancienne captation date de 1977, mais le fonds d'archives s'est véritablement constitué à partir de 2001. Chaque année, plus de 50 manifestations sont mises en ligne. Ces captations sont disponibles en streaming ou en téléchargement à partir du site *Balises*, et sur la chaîne YouTube Bpi.

Au bout de combien de temps les enregistrements sont-ils disponibles ?

Généralement, les conférences sont mises en ligne un mois après leur captation. Ce délai peut être allongé pour des raisons liées au droit d'auteur.

Je ne trouve pas la captation de la lecture d'*Envoyée spéciale* de Jean Echenoz. Est-ce normal ?

Certaines rencontres, bien que filmées ou enregistrées, ne sont pas diffusées sur la WebTV / WebRadio pour des raisons juridiques. Cela peut être le cas pour des lectures d'œuvres littéraires ou pour des projections, même s'il ne s'agit que d'extraits. Les auteurs, les maisons d'édition, les producteurs peuvent en effet demander une restriction de diffusion.

Est-il possible de télécharger les fichiers ?

Oui, dans la majorité des cas. Cependant, certaines rencontres enregistrées au début des années 2000 ne sont diffusées qu'en streaming, elles ne sont donc pas téléchargeables, mais il est possible de les visionner et de les écouter.



Unsplash

Est-ce que je peux réutiliser les vidéos ou les fichiers audio ?

La plupart des enregistrements sont diffusés sous une licence Creative Commons : ils sont partageables, mais sans modification, sur n'importe quel réseau social, blog, site internet... Lorsqu'il y a des restrictions juridiques liées à leur diffusion, cela est toujours précisé sur la notice de présentation.

Comment être informé.e des nouvelles mises en ligne ?

Vous pouvez vous abonner à la chaîne YouTube de la Bpi ou au flux RSS (par le menu « Tous les podcasts de la WebTV / WebRadio », via le site *Balises* <https://balises.bpi.fr>).

Aurélien Moreau, Bpi

Bibliothèque publique d'information**Centre Pompidou**

Téléphone

01 44 78 12 75

Horaires

12 h-22 h tous les jours sauf le mardi

11 h-22 h les samedis, dimanches et jours fériés

Métro

Châtelet, Les Halles, Hôtel de Ville, Rambuteau

Adresse postale

Bpi - 75197 Paris Cedex 04

Site internet

www.bpi.fr**Directrice de la publication**

Christine Carrier

Directrice de la Bibliothèque publique d'information

Rédactrice en chef

Marie-Hélène Gatto

Comité d'orientation. Équipe de rédaction

Arlette Alliguié, Angélique Bellec, Aymeric Bôle-Richard, Annie Brigant, Marion Carrot, Philippe Charrier, Ali Chihani, Jean-Arthur Creff, Camille Delon, Régis Dutremée, Christophe Evans, Marie-Hélène Gatto, Floriane Laurichesse, Florian Leroy, Geneviève de Maupeou, Nathalie Nosny, Emmanuèle Payen, Monique Pujol, Caroline Raynaud, Catherine Revest, James Strowman, Julie Védie, Lorenzo Weiss

Ont collaboré à ce numéro

Emmanuelle Bayamack-Tam, Catherine Bizern, Marie-Ange Brayer, Gilles Brougère, Éric Favereau, Salomé Kintz, Laurent Lescouarch, Aurélien Moreau, Marie-Hélène Plumet, Mathieu Simonet, Romain Vincent, Olivier Zeitoun

Conception graphique

Claire Mineur

Accessibilité numérique<http://www.m-etmoi-studio.com>**Impression**

Imprimerie Vincent - 37 000 Tours

SUR PAPIER ÉCOLOGIQUE ISSU DE FORETS GÉRÉES DURABLEMENT

**Gratuit**

Abonnez-vous à la version pdf feuilletable en ligne

www.bpi.fr**Couverture**

Envato Market / Yarruta

ISSN 2106-3664