



HAL
open science

Le cinéma à l'école : rives, dérives, propositions

Paul Obadia

► **To cite this version:**

Paul Obadia. Le cinéma à l'école : rives, dérives, propositions. Expressions, 2007, Dialogue entre les arts, 29, pp.27-38. hal-02406898

HAL Id: hal-02406898

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406898v1>

Submitted on 12 Dec 2019

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

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

LE CINÉMA À L'ÉCOLE : RIVES, DÉRIVES, PROPOSITIONS

Paul OBADIA
IUFM de la Réunion

Résumé. – Bien qu'art et tout à la fois moyen d'expression déjà ancien puisqu'il est désormais plus que centenaire, le cinéma demeure encore trop souvent peu abordé à l'école ou, quand il l'est, c'est fréquemment de façon très limitée et volontiers utilitaire. On s'interroge ici sur les raisons qui peuvent expliquer cet état de fait et on s'emploie à y pourvoir en proposant d'autres voies pour l'"utilisation" du cinéma à l'école.

Abstract. – Though a form of art and a means of expression of over 100 years old, the cinema is rather scarcely taught at school where it is used as a tool more than not. This article purports to analyze the reasons accounting for this state of things, and suggests new approaches to the "use" of the cinema at school.

Rives

C'est de longue date que l'école et, plus largement, l'éducation ont partie liée avec le monde de l'image. L'image, en des temps lointains déjà d'avant la naissance du cinématographe, image encore fixe, vignette, gravure, peinture, photographie plus tard, intéresse par nature l'instruction en ce que, étant par définition portée à représenter plus ou moins fidèlement le monde en ses constituants divers, elle a dans le même temps, sinon d'abord, vocation à le présenter, à le donner à percevoir, c'est-à-dire en dépit de l'absence, de la disparition ou, plus simplement, de l'éloignement de nombre de ses parties, à le rendre au sens propre présent. Dans la mesure où elle autorise l'avènement et l'appropriation à la fois ou, tout au moins, la connaissance du monde visible, l'image constitue depuis bien longtemps pour les éducateurs un formidable instrument qui sert tout objectivement leurs missions d'apprentissage, de formation et de développement culturel des enfants ou des jeunes gens dont l'éducation leur est confiée.

Cette familiarité, de l'iconique d'une part, de l'éducation et du scolaire de l'autre, ne se sera jusqu'à nos jours jamais démentie : il suffit pour achever de s'en convaincre d'ouvrir n'importe quel manuel scolaire contemporain, à quelque classe d'âge qu'il s'adresse, de quelque discipline qu'il relève, et d'y

noter la part toujours importante qu'y prennent les divers types d'illustrations. Pour fort divers qu'y soient par ailleurs, les rôles que celles-ci jouent ici ou là, il en va globalement – du fait de la jeunesse précisément des destinataires de ces manuels ? – comme si l'on considérait toujours que la composante textuelle, celle-là même pourtant que l'on veut majoritairement porteuse de contenu en termes de savoirs, ne pouvait se suffire à elle-même.

À l'époque où cet usage de documents iconographiques de statuts divers commence à se développer dans le cadre des manuels d'enseignement (c'est-à-dire dans les débuts de la III^e République), un certain nombre de pédagogues déjà voit la chose d'un mauvais œil, arguant du « plaisir et [des] comportements ludiques qu'elle [l'image] induit, incompatibles avec une conception puritaine de la rigueur et du travail scolaire »¹.

Aux origines

L'invention du cinématographe des frères Lumière à la fin du XIX^e siècle ne laisse naturellement pas insensible l'école de la III^e République et, dès lors que le relatif allègement, tant matériel qu'économique, des conditions de projection autorise la multiplication et la diversification des lieux de diffusion des films, l'institution scolaire intègre le nouveau médium.

C'est ainsi que, dès les années 20, en 1924 très exactement, sont créés les « offices du cinéma éducateur »² qui, sur la majorité du territoire national, s'emploient à développer la diffusion des films dans le milieu scolaire d'abord³, mais aussi, la fonction éducative du cinéma ne se limitant pas aux seuls lieux institutionnels où est dispensée l'instruction publique, dans le cadre d'associations, amicales laïques ou autres. À travers cette activité militante, les offices visent trois types d'objectifs qui vont durablement marquer les rapports entre l'école et le cinéma :

- Il s'agit tout d'abord d'offrir une activité récréative qui permette notamment d'occuper le temps de loisir et qui, conduisant par là une ouverture des esprits, contribue à tenir les jeunes (et moins jeunes) à l'écart des tentations (forcément mauvaises) de la rue.

- Il s'agit en second, dans le cadre spécifiquement scolaire, de servir globalement aux activités et objectifs de la classe en termes d'apprentissages et

1. Pereyra et Nissen, « Les illustrations dans les manuels scolaires », in *Sources audiovisuelles du temps présent*, Mscope, CRDP de l'Académie de Versailles, 1994.

2. C'est de ces offices que procède en droite ligne l'UFOLEIS (Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son).

3. R. Citterio, B. Lapeyssonie, G. Reynaud, *Du cinéma à l'école*, CRDP de l'Académie de Lyon, Hachette Éducation, 1995.

d'acquisition de savoirs, mais aussi, plus largement, d'éducation. Visant des objectifs en rapport avec les différentes disciplines d'enseignement (au service de l'histoire ou de la géographie, des sciences naturelles...), la diffusion de films et bandes diverses vise aussi dans ce cadre à l'édification des jeunes, à leur éducation morale et civique (méfaits de l'alcoolisme ; bienfaits de l'hygiène et de la santé publique ; promotion de la famille ou des valeurs patriotiques...).

- Il s'agit enfin de promouvoir une ouverture culturelle en favorisant (de façon toutefois encore timide et limitée au début) l'introduction d'une culture cinématographique auprès des publics scolaires. C'est en continuité avec cette dernière visée qu'apparaîtront plus tardivement, dans l'après-guerre, les premiers ciné-clubs, dont le développement ira croissant jusqu'à la fin des années 60.

Aujourd'hui

Succédant aux appareils de projection de bandes en 8 ou 16 mm, l'apparition du téléviseur et la banalisation de son usage dès les années 60, plus tard encore du magnétoscope, jusqu'au lecteur de DVD d'aujourd'hui, vont tout aussi naturellement susciter dans la continuité une utilisation, rendue plus légère encore, en milieu scolaire de ces nouveaux moyens de diffusion.

De façon paradoxale, alors qu'on aurait pu s'attendre, dans l'esprit de la triple mission que s'assignaient dans les années 20 les offices du cinéma éducateur, à des avancées notamment dans le champ de l'ouverture culturelle, de la promotion et de la connaissance du cinéma, c'est bien plutôt à un resserrement des objectifs autour de la seconde essentiellement, celle qui vise l'utilité prioritairement scolaire au sens traditionnel, que conduit d'abord l'introduction du téléviseur dans le cadre de l'école. C'est ainsi que l'on voit programmer, à des heures de fréquentation scolaire, des émissions significativement dites de « Télévision scolaire »⁴.

Ces émissions, au demeurant souvent de grande qualité, s'adressent spécifiquement au public scolaire et sont de surcroît conçues pour être vues et exploitées dans la classe avec l'instituteur ou le professeur. Elles retrouvent en cela quelque chose qui relève en propre du cinématographe des origines et de son esprit, la dimension collective, en salle, du visionnement ; elles en limitent dans le même temps singulièrement la nature et la portée à la fois en asservissant d'emblée la projection, de par le statut même des objets propo-

4. La Télévision scolaire perdurera jusqu'aux années 80.

sés, à une série de visées définies par avance et strictement contingentes du lieu comme du moment du visionnement.

Parallèlement, c'est également vers la même époque (courant des années 70 et début des années 80) que déclinent jusqu'à quasiment disparaître les ciné-clubs, notamment ceux qui avaient été implantés dans les établissements du second degré⁵, de sorte que le resserrement ci-dessus pointé, autour de fins de plus en plus exclusivement scolaires, se fait encore plus patent.

Les choses changent en partie avec l'arrivée par la suite du magnétoscope puis du lecteur de DVD : en effet la diffusion d'images animées en classe peut à loisir s'affranchir de programmes télévisés spécifiques qui, du reste, signe des temps, disparaissent progressivement dans le même temps que s'imposent ces nouveaux outils. Indépendante désormais de la télévision et des contraintes et limitations objectives de sa programmation, l'école peut de surcroît – du moins en a-t-elle tout le loisir – renouer avec le cinéma et la promotion auprès des élèves de la culture cinématographique.

Elle en a tout loisir et le fait est que le souci de l'éducation au cinéma et à l'audiovisuel est affiché dans les instructions officielles qui régissent les programmes de l'école, du collège comme du lycée, depuis les années 80 notamment, et cette préoccupation comme ces orientations institutionnelles ne se sont jusqu'à aujourd'hui jamais démenties⁶. Des dispositifs spécifiques se mettent en place comme les classes de lycée à option « cinéma et audiovisuel » dans le courant des années 80 encore. Suivront les dispositifs de diffusion de films auprès d'un public scolaire (« Lycéens au cinéma », « Collège au cinéma », « École et cinéma »), les ateliers puis les classes à projet artistique et culturel - cinéma (classes à PAC)...

Dérives

Décalages

Néanmoins, en marge de ces avancées réelles mais spécifiques, on observe que l'école à tous les niveaux, premier et second degrés confondus, peine encore très largement à intégrer, au quotidien, le cinéma et l'audiovisuel autrement que sur le mode de leur instrumentalisation au service des appren-

5. C'est à cette époque précisément que la télévision prend le relais de la diffusion de films anciens ou du répertoire au travers d'émissions dites de « ciné-club » et programmées tardivement.

6. *L'Éducation au cinéma et à l'audiovisuel*, ministère de l'Éducation nationale, Desco, 2005.

tissages scolaires. Plus d'un siècle après son invention, il n'est pas rare que le cinéma soit encore envisagé, au sein de l'institution, comme un objet « nouveau » et il apparaît assez aisément que ladite « nouveauté » tient en réalité pour l'essentiel au caractère d'étrangeté que le cinéma conserve toujours au regard (...et aux regards) de l'école et de la majorité de ceux qui y interviennent... quand, à l'inverse, un objet autrement « nouveau », comme le sont les TIC, est en passe d'avoir achevé d'être parfaitement intégré par cette même école.

Entre héritage des temps anciens (des offices du cinéma éducateur à la télévision scolaire...) et difficulté objective à faire entrer le cinéma dans le champ des disciplines scolaires proprement dites, les raisons ne manquent pas qui motivent ou, du moins, peuvent expliquer le décalage qui perdure entre le septième art et la communauté éducative au sens large.

Sur le terrain, d'autres raisons encore sont évoquées par les enseignants comme le défaut ou, tout au moins, le retard qu'ils perçoivent, les concernant, en matière de formation pour pouvoir aborder de façon cohérente le cinéma avec leurs élèves.

S'il ne s'agit nullement de nier le bien-fondé de ces motivations diverses, on veut plus justement tenter de cerner, par-delà le caractère avéré mais aussi ponctuel (la ponctualité en question durât-elle depuis longtemps déjà) de telle ou telle bonne raison, ce qui, de longue date, fonde, sinon le désamour, du moins une manière de méfiance tenace que l'école réelle nourrit vis-à-vis du cinéma et, plus globalement, des images animées.

Ce qui, malgré les incontestables avancées rappelées ci-dessus, continue trop souvent à tenir l'école à distance, sinon à l'écart, du cinéma pourrait être globalement rapporté à ce qui, en lui, l'objet-cinéma, échappe comme par définition au scolaire et, pour le moins, à ce qui relève parallèlement de la propension institutionnelle à la maîtrise tant des savoirs et connaissances que des modalités de leur transmission.

Maître de la classe / maître du jeu ?

Pièce maîtresse dans la procédure ordinaire de cette transmission, l'enseignant en est l'agent : sa situation comme sa fonction sont et demeurent identifiées. Même si l'une comme l'autre sont amenées à évoluer, à se modifier naturellement au gré des avancées tant en matière de didactique et de pédagogie qu'en matière de savoirs proprement scientifiques et disciplinaires, l'enseignant reste néanmoins, et fondamentalement, un passeur. Sa place, de la sorte, demeure par définition, encore une fois quels que soient par ailleurs les inévitables changements au plan de la relation pédagogique, nettement distincte de celle de l'élève.

Avec le cinéma et son introduction dans le sein de l'école, il en va tout autrement. La distinction des places, par là des attributions respectives, n'est plus aussi évidente, chacun, maître comme élève, devenant face à l'objet filmique semblablement spectateur. Cette manière d'assignation égalitariste, fondée par la nature même de l'objet en question, perturbe dès l'initiale l'ordonnement traditionnel de la relation institutionnelle. Le premier problème qu'en conséquence pose à l'enseignant l'éventuelle entrée en classe de cet objet hors normes est celui de la place que, dès, lors il lui convient de trouver tout à la fois vis-à-vis de l'objet en question et de ses élèves. La question peut être formulée en d'autres termes : de quelle supériorité ou de quel statut distinctif l'enseignant peut-il *a priori* se prévaloir lorsque le film dispose à l'inverse comme autant de principes fondateurs autant que définis l'égalité et la liberté de tous les spectateurs devant lui ?

Certes l'égalité en question, si elle est statutairement (en liaison donc à la nature même comme aux conditions de la projection cinématographique) indéniable, connaît également ses variables. Celles-ci sont notamment liées à la culture au sens large du spectateur mais aussi à sa culture proprement filmique. Au même titre que la lecture d'une œuvre littéraire, celle d'un film est donc pour une bonne part potentiellement différente selon une série large de paramètres qui conditionnent le profil de chaque destinataire.

Le « bon » et le « mauvais » ?

Dès lors que le cinéma franchit les murs d'enceinte de l'institution scolaire, la tendance en conséquence, somme toute relativement naturelle mais aussi fort dommageable, est de poser comme une manière d'axiome préalable la franche différenciation de deux types de lectures du film : la bonne, docte, cultivée, savante, qui en passe nécessairement par une série d'apprentissages, et la mauvaise, brouillonne, sans recul, sans apports culturels d'aucune sorte ou, du moins, ne relevant pas de la culture dominante consacrée par l'école.

D'un côté les consommateurs passifs de films, de l'autre les amateurs éclairés, la mission de l'école sur cette base semble s'éclaircir, les objectifs en matière de travail sur le film semblent pouvoir se définir comme automatiquement, l'enseignant lui-même peut enfin, par là, (re)trouver une place et un rôle qui lui sont familiers : il s'agit d'apprendre à voir et comprendre les films... tout comme on apprend à lire.

Dans la réalité pourtant, tout ne va pas si simplement. Si l'école et ses acteurs peuvent plus ou moins se retrouver dans cette réappropriation de l'objet-film en lui appliquant une série de grilles et de démarches qui conviennent par ailleurs à la plupart des objets et disciplines scolaires, il est en revanche à peu près avéré que le film, quant à lui, n'ait que fort peu de chan-

ces de s'y retrouver, voire qu'il risque fort de s'y perdre tout à fait, et ce pour plusieurs raisons.

D'abord, personne ne le conteste depuis que Malraux en a établi le constat⁷, parce que si « le cinéma est un art, [...] c'est aussi une industrie », et que l'industrie dont il relève en tout premier lieu est celle du loisir, de la distraction, du plaisir. De la sorte, la franche démarcation que bon nombre d'intervenants au sein de l'institution scolaire prétendent établir entre consommation passive des films et lecture raisonnée et intelligente ne regarde pas à la réalité de l'œuvre cinématographique non plus qu'à ce qu'elle dispose et sollicite de la part de ses spectateurs, mais elle renvoie plus sûrement à ladite institution elle-même, à ses modes de fonctionnement comme d'appréhension globale du culturel. En cela, l'entreprise aboutit fréquemment à une torsion de l'objet-film, de sa réalité, de sorte qu'il puisse intégrer ou, plus justement, qu'il puisse être intégré dans les cadres ordinaires du scolaire.

En d'autres termes, ce qui est trop volontiers annulé à l'occasion de l'opération est la dimension précisément industrielle et distractive du cinéma, part objectivement considérée comme inconvenante, donc négligeable, eu égard à l'approche générale de la culture et des savoirs par et dans l'école.

On ne s'appesantira pas ici outre mesure sur l'aveuglement qui fonde cette approche, aveuglement qui occulte la réalité notamment économique qui préside à l'avènement du film tant au plan de sa production qu'à celui de sa réception spectatorielle (le critère de rentabilité minimale du film étant en ce sens inséparablement lié à sa visibilité même), aveuglement qui, par là, confine de fait à une forme de malhonnêteté intellectuelle... pour le moins gênante venant précisément de ceux qui sont en charge de la transmission du savoir.

Plus importantes nous semblent être en l'occurrence les résistances qui gouvernent encore largement à l'intégration de l'univers du loisir, du gratuit par l'école, résistances dont le cinéma continue donc fréquemment aujourd'hui à faire les frais. Celles-ci tiennent pour beaucoup à une série de représentations, venues de loin, et qui, instituant l'école comme lieu des apprentissages et donc du travail et de l'effort, en excluent *ipso facto* ce qui, d'une manière ou d'une autre, pourrait y contrevenir. Il semble en fait que, même si beaucoup de choses ont évolué, les réticences, pour ne pas dire plus, que les réfractaires à l'introduction de l'image dans les manuels scolaires à la fin du XIX^e siècle (voir citation au début de cet article) lui opposaient à l'époque demeurent, aujourd'hui encore, très vivaces, même si les choses ne

7. A. Malraux, *Esquisse d'une psychologie du cinéma*, Gallimard, 1946 (réédition : Nouveau monde éditions, coll. « Cinéma d'écrivains », 2003).

sont plus dites de façon si outrée, voire même si elles ne sont plus dites du tout.

L'abandon et le travail

Dans la réalité, la projection cinématographique réclame de son spectateur une attitude dueille faite tout à la fois et simultanément non de « passivité » à proprement parler, mais d'abandon, de disponibilité au défilement des images et des sons, à ce qu'il génère, et d'investissement mental et intellectuel. Loin que cette simultanéité comportementale conduise à une vision schizophrénique du spectateur de cinéma, elle est la condition même de sa situation, elle définit son état.

L'école répugnant assez naturellement à l'impression de vide ainsi qu'à tout ce qui peut plus ou moins s'y ramener, elle rechigne pour le moins à s'assimiler la part d'abandon que sollicite l'objet filmique et préfère ne conserver de celui-ci que ce qu'il engagerait au plan de l'activité intellectuelle, autrement dit du travail. Puisqu'il s'agit donc de faire en quelque sorte du plein sur ce plan, on va volontiers s'efforcer d'engager l'approche du cinéma en classe sur la voie d'apprentissages préalables qui seraient comme la condition *sine qua non* de sa juste appréciation.

C'est ainsi par exemple que, sur la question, on a pu (...et on peut encore aujourd'hui) voir fleurir dans nombre de manuels, en guise d'introduction, une série de leçons sur l'échelle des plans au cinéma ou sur telle autre notion souvent improprement dite par ailleurs « technique », leçons inévitablement assorties d'exercices d'application invitant l'élève à déterminer si tel photogramme prélevé sur la continuité filmique relève plutôt du gros plan, du plan américain..., et à en déduire comme automatiquement des effets de sens.

Or, s'il est effectivement loin d'être inutile de s'initier à l'échelle des plans et à ses valeurs relatives tout comme, plus largement, certaine connaissance de ce qu'il est convenu d'appeler langage filmique (mouvements de caméra, angles de prise de vue, procédures de montage...) ne saurait nuire, ces connaissances (contrairement à d'autres champs qui nécessitent une série d'apprentissages premiers pour être abordés (la lecture du verbal par exemple) ne sont en aucune façon préalablement nécessaires à la vision des films, à leur lecture, non plus qu'à leur intelligibilité, celle-ci fût-elle par ailleurs toujours perfectible. Au cinéma, à l'inverse de nombre d'autres domaines, du moins à l'inverse des champs disciplinaires relevant majoritairement de l'école, on sait toujours quelque chose (regarder, lire, comprendre à sa mesure) avant d'avoir appris.

Cela ne revient en aucune manière à dénier en la matière le rôle des apprentissages (ce qui amènerait à consacrer par là définitivement le divorce de

l'école et du cinéma !), mais cela conduit à envisager de façon toute différente tant leur rôle que leur nature ou encore leur moment.

C'est donc, à l'école, sur la base d'un savoir toujours déjà acquis hors l'école précisément (nos élèves, on le dit assez, étant majoritairement très familiers du monde de l'image, notamment animée) que l'on peut seulement, à travers l'apport très mesuré et progressif d'instruments adaptés (notion de plan...) mais aussi, voire surtout, au travers de démarches sollicitant le développement du goût, des exigences, du plaisir et de la réflexion, se proposer d'engager à la lecture raisonnée des films.

Pour ce faire, il convient au préalable que l'enseignant accepte de se départir du privilège d'autorité naturelle que lui confère comme obligatoirement vis-à-vis de ses élèves son statut : face au film, il est, lui aussi, et d'abord, on l'a dit, un spectateur tout comme le sont ses élèves, spectateur qui, pour être à l'occasion mieux armé que ceux-ci au plan d'une éventuelle culture cinématographique, ne s'en retrouve pas moins à égalité avec eux dans cette position définitoire d'abandon et de lucidité mêlés propre à « l'homme imaginaire » de cinéma qu'évoque Edgar Morin⁸.

À tout le moins, il convient qu'introduisant d'une manière ou d'une autre le cinéma dans sa classe, il ne se trompe pas d'objet ni ne se méprenne sur sa nature non plus que sur ce qu'il dispose, ce qui aurait (...ce qui a encore trop souvent) pour fâcheuse conséquence de produire auprès de ses élèves l'inverse absolu de la fin qu'il croirait s'employer à poursuivre.

Ce qu'il ne faut pas faire

Puisqu'il revient comme par nature, on l'a dit précédemment, au cinéma et aux films d'échapper au monde autant qu'aux modes d'appréhension ordinaires du scolaire, il y a certainement mieux à faire pour ce dernier que de postuler ou de viser une improbable et, de toute façon, plus qu'imparfaite maîtrise de l'atypique objet. C'est en ce sens, à l'inverse d'un certain nombre de démarches, fréquentes au sein de l'institution et que nous voulons rappeler ci-après, qu'il convient plus sûrement de procéder, toutes ces démarches ayant précisément en commun le souci (ou la prétention) de maîtriser et donc de contraindre les films en des cadres qui leur sont étrangers et les dénaturent :

- L'instrumentalisation : le film considéré comme un « outil », voire un « outil pédagogique », est mis au service de l'étude de tel ou tel champ disciplinaire qui lui est extérieur, même si des contacts sont souvent possibles et ponctuellement profitables, et en est foncièrement différent.

8. E. Morin, *Le Cinéma ou l'homme imaginaire*, Minuit, 1956.

- La réduction du film à son scénario, voire à ses seuls structure ou contenu narratifs (ce que « ça raconte ») : on s'accordera aisément à reconnaître que si le film narratif pouvait être strictement rapporté à ce qu'il raconte, il n'aurait en tant que tel aucune raison d'être, le récit verbal, oral ou écrit, pouvant en effet s'y substituer dans ce cas sans dommage. Manière comme une autre de tenter la maîtrise de l'objet, cette opération ne produit en définitive que son annulation pure et simple.

- Le choix de « bons objets », c'est-à-dire d'objets maîtrisables tant par l'élève supposé que par l'enseignant réel : divers et multiples par définition puisque ceux-ci n'accèdent à ce statut que par le bon vouloir de l'enseignant ou de l'institution qui les élisent à cette place de choix, les « bons objets » ne le sont précisément qu'au regard de leur degré d'utilisation. Proche de l'instrumentalisation dans ses présupposés, cette démarche en diffère toutefois en ce que le film n'y est mis qu'au service de lui-même, c'est-à-dire de son appréhension supposée. Pour autant elle procède volontiers par simplification (tant aux plans narratif qu'esthétique...), donc par réduction, en vertu du double souci d'accessibilité du film aux élèves et de son usage, sinon de sa rentabilité potentielle, dans la classe.

Propositions

Sans rejeter les préoccupations effectivement liées à l'adéquation minimale des films proposés aux capacités des élèves, nous proposons de procéder à l'inverse de tout ceci. Nous proposons de mettre les élèves, au moins dès le commencement de l'école élémentaire, au contact d'objets qui, précisément, peuvent échapper aux modes de représentation comme aux grilles de lecture ordinaires, au contact d'objets qui, d'entrée de jeu, dérangent et contreviennent assez significativement aux règles qui gouvernent aux images animées majoritaires qu'ils assimilent à leur façon habituellement sans peine, sur le petit écran du téléviseur surtout.

De tels objets existent, nombreux, ne relevant pas nécessairement, contrairement à ce que l'on pourrait croire, du cinéma expérimental ni forcément avant-gardiste, cinéma réputé d'un accès difficile, mais visent à l'inverse de très larges publics, y compris le plus jeune, et affectent tous les genres : dessins animés, cinéma documentaire, films de fiction...

L'objectif n'est certes pas de déstabiliser les élèves de tous âges auxquels nous avons affaire simplement par plaisir de sortir des sentiers battus. L'objectif est bel et bien de leur apprendre à devenir des spectateurs de cinéma et non plus strictement, de manière indistincte, d'audiovisuel. En cela, on

l'aura noté au passage, l'école et les enseignants peuvent retrouver, au regard de l'objet-film et de son introduction à l'école, quelque chose, des comportements, des visées, une mission en quoi ils se reconnaissent. L'apprentissage en question devra simplement emprunter des voies peut-être nouvelles (propositions, accompagnement, aides et guidages relatifs... en lieu et place de l'imposition de « bons objets » supposés) et l'enseignant, quant à lui, devra à son tour accepter d'être dérangé par les images qu'il soumet à ses classes, dérangé dans les représentations qu'il se fait tant du cinéma et des films, de leur lisibilité supposée, que dans celles qu'il se fait en conséquence des aptitudes de ses élèves.

Films de statuts divers qui bouleversent les règles ordinaires de la chronologie ou qui s'emploient à trouser la narration, à entrecroiser voix et récits, films qui se jouent de l'illusion référentielle et la tordent en tous sens (en son temps *Mary Poppins* [R. Stevenson, 1964] fut un bel exemple de ce type d'entreprise ; plus proche de nous *Qui veut la peau de Roger Rabbit ?* [R. Zemeckis, 1988] creuse, plus finement encore, le même sillon...), films qui, au cadre unique de la projection cinématographique majoritaire, substituent un écran composé d'une pluralité de cadres livrant simultanément des fragments différents... C'est dans tout ce matériau, riche et dense, que l'enseignant pourra à loisir choisir des objets qu'il proposera à ses élèves, et ce bien avant qu'il soit seulement question d'aborder, *a fortiori* de traiter, avec eux telles ou telles spécificités du langage filmique.

Apprendre, disons-nous, à devenir spectateur de cinéma. Le passage préalable par ce qui peut *a priori* sembler déstabilisant pour de jeunes élèves (...mais qui l'est en réalité bien plus sûrement pour l'enseignant lui-même au regard des représentations qu'il se fait donc de leurs compétences) vise bien à éduquer cette position duelle que nous évoquions plus haut, position faite tout à la fois d'abandon et d'activité intellectuelle.

C'est en effet précisément à la condition que l'école accompagne le jeune dans la découverte d'objets qui sollicitent nécessairement l'activation de son intelligence, mais aussi de ses facultés affectives, sensorielles, parce qu'ils diffèrent largement de ce qu'il a plus volontiers coutume de voir en matière d'images animées, qu'elle peut prétendre leur « apprendre » à conjuguer au nécessaire abandon (auquel ils savent tout seuls face à elles se livrer) la non moins nécessaire lucidité tant émotionnelle qu'intellectuelle, lucidité faite de surprises et de questionnements, de remises en cause et d'éventuelles reprises, mais aussi et surtout de plaisir, sans quoi ils demeureraient des spectateurs incomplets... et sans quoi l'école aurait, dans ce domaine, failli à sa mission.

C'est sur cette base seulement que l'on pourra ensuite, bien après, se proposer d'en venir avec eux à des choses plus classiques, ou du moins plus conformes aux canons de la représentation, à des objets *a priori* moins déstabilisants (nous disons bien : *a priori* !) car c'est sur cette base seulement que nos élèves seront en mesure de mettre les objets en question à l'épreuve d'un questionnement, d'une lucidité, d'une intelligence préalablement et effectivement entraînés.

Un pas de côté pour finir

Dans une scène du dernier film de Marguerite Duras (*Les Enfants*, 1985), comme le personnage principal déclare qu'il n'aime pas l'école et qu'il ne veut pas y retourner, on le questionne sur la raison de cet état de choses. Il répond qu'il ne veut pas y aller car « à l'école, on m'apprend des choses que je ne sais pas ».

Sous peine de satisfaire aux implicites attentes du personnage en question, il convient qu'en matière de cinéma aussi l'école parvienne de façon plus homogène, et sans occulter en rien l'ampleur de leur expérience déjà acquise et sur laquelle il faut à l'inverse prendre appui, à apprendre aux jeunes, par là à leur apporter, autre chose que ce qu'ils savent déjà, autre chose que ce qu'ils connaissent tout seuls.