



HAL
open science

Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique

Perrine Boutin

► **To cite this version:**

Perrine Boutin. Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique. Musique, musicologie et arts de la scène. Université d'Avignon, 2010. Français. NNT : 2010AVIG1087 . tel-00556657

HAL Id: tel-00556657

<https://theses.hal.science/tel-00556657>

Submitted on 17 Jan 2011

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.

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE
UNIVERSITÉ D'AVIGNON ET DES PAYS DE VAUCLUSE

THÈSE

SPÉCIALITÉ : Sciences de l'information et de la communication

LE 7^E ART AUX REGARDS DE L'ENFANCE : LES MÉDIATIONS DANS LES DISPOSITIFS D'ÉDUCATION À L'IMAGE CINÉMATOGRAPHIQUE

par **Perrine Boutin**

Thèse préparée sous la direction de :

Yves Jeanneret - Professeur, CELSA / Université Sorbonne-Paris 4

Soutenue le mercredi 1^{er} décembre 2010 devant un jury composé de :

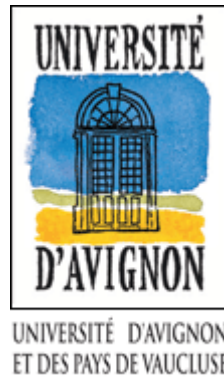
Alain Bergala - Maître de conférences, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Emmanuel Ethis - Professeur, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

Yves Jeanneret - Professeur, CELSA / Université Sorbonne-Paris 4

Emmanuel Souchier - Professeur, CELSA / Université Sorbonne-Paris 4

Guillaume Soulez - Maître de conférences habilité à diriger les recherches, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3



École doctorale Culture et Patrimoine
École doctorale 483 Sciences Sociales,
Équipe Culture et Communication
Centre Norbert Elias - UMR 8562



Mémoire de thèse présenté en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

À Ahmad

Remerciements

La liste des rencontres effectuées pendant la construction d'une thèse est très longue. Comme le film d'Alain Resnais, *Le Chant du Styrène*, il faudrait remonter le fil de ces six années - et bien au-delà - pour essayer de comprendre à qui est due cette thèse, d'où elle vient. On finirait sans doute par « un mystère », qui ferait l'objet d'une autre thèse... Je tiens tout de même à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce travail quelle qu'en soit la manière ; travail éminemment collectif, même si mon seul nom figure en tête de ce document¹.

Je souhaite exprimer ma très grande reconnaissance à Yves Jeanneret pour la finesse de sa maïeutique, sa capacité à comprendre la recherche de l'autre et l'enthousiasme dont il fait part, sa clairvoyance à déceler l'essentiel et le mineur, son habilité à dénouer les fils pour tirer le meilleur... Son amour pour la recherche et sa discipline est contagieux et fut déterminant pour la construction de mon objet de recherche.

Je tiens à remercier Christine Poncet, Luc vancheri, Jean Davallon, Daniel Jacobi et Laurent Fleury qui ont tenu une place importante dans mon parcours intellectuel et la confiance que j'ai essayée d'acquérir. Alain Bergala, Emmanuël Souchier, Emmanuel Ethis et Guillaume Soulez m'ont fait l'honneur d'être présents dans le jury de soutenance et je les en remercie très vivement.

Un grand merci à tous ceux qui ont supporté mes tergiversations, en m'encourageant de leur affection : merci d'abord et avant tout à Aude Seurrat - pour sa relecture très patiente, rigoureuse et toujours encourageante mais également pour le travail collaboratif fructueux de nombreux articles² et communications -, mais aussi Lila Belkacem - qui m'a offert de partager une fin d'écriture des plus agréables possibles par un soutien inconditionnel -, Alexandra Garabige - surtout pour les fous-rires salvateurs -, et tous les camarades de recherche qui ont déposé sur mon chemin

¹ À la manière d'un film, nous oublions trop souvent le scénariste, le producteur, les acteurs, les inspirateurs et toute l'équipe technique... pour ne retenir que l'auteur... Je vais d'ailleurs sans doute en oublier. Qu'ils soient ici remercier...

² Deux articles sont présents dans cette thèse, pp. 110-112 et pp. 170-174.

un ou plusieurs cailloux que j'ai plus ou moins bien su ramasser : Olivier Aïm, Caroline Archat, Annette Béguin-Verbrugge, Pierre Berthelot, Julia Bonaccorsi, Francis Desbarats, Gustavo Gomez-Mejja, Jean-François Guennoc, Bettina Henzler, Anne Jarrigeon, Sarah Labelle, Joëlle Menrath, Thomas Stoll ; ainsi que toute l'équipe des doctorants / jeunes docteurs d'Avignon : Michaël Bourgatte, Emilie Flon, Camille Jutant, Céline Schall, Cécile Tardy... La dernière, mais non des moindres, est Nathalie Montoya. Cette thèse lui doit énormément, non seulement pour avoir tenté de me transmettre un savoir-faire de chercheuse hors-pair, mais également pour m'avoir offert avec une immense générosité de monter aux plus hautes cimes d'une pensée en acte, par une analyse fine et exigeante des pratiques de médiation culturelle, accompagnée d'une insatiable curiosité. J'espère poursuivre nos échanges amicaux, scientifiques et professionnels, aussi passionnants que *revigorants*.

Je remercie chaleureusement tous les enseignants, les enfants, les médiateurs... que j'ai rencontrés, et ce depuis mon enfance, qui font vivre quotidiennement la médiation cinématographique de manière si enthousiasmante. Que ces voix vivifiantes trouvent ici la marque de toute ma gratitude, notamment France Ambert.

Je salue toutes les personnes qui ont donné de leur temps pour s'entretenir ou échanger sur un mode amical avec moi et ont grandement contribué à cette recherche : Florian Delporte, Olivier Demay, Xavier Grizon, Laurent Pierronnet, Nadège Rouillet ou encore Frank Sescousse.

J'ai une dette considérable envers tous les professionnels qui m'ont accueillie dans leurs structures. Par ordre chronologique d'introduction, je remercie : Gérard Lefèvre et feu l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS qui m'a permis d'élargir considérablement mon terrain à travers les rencontres effectuées lors de festivals, de séminaires et de stages en lien avec l'UFFEJ³ notamment, qui m'a ouvert d'autres voix encore, Braquage et tout l'équipe du SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE pour le stage que j'ai effectué, l'AFCAE⁴ et son Groupe jeune public qui m'a permis de consulter leurs archives, les salariés des ENFANTS DE CINEMA qui m'accordent depuis huit ans leur confiance pour d'innombrables actions faites grâce à

³ Union Française du Film pour l'Enfance et la Jeunesse

⁴ Association Française du Film d'Art & d'Essai

eux, « les filles » d'ENFANCES AU CINEMA grâce à qui je me suis imprégnée quotidiennement du « terrain », Jean-Pierre Daniel et son Alhambra, le Studio des Ursulines, les différents festivals qui m'ont accueillie, le personnel du CNC⁵, les salles de cinéma parisiennes que j'ai arpentées durant toutes ces matinées - merci à tous les projectionnistes, artisans discrets du cinéma -, les écoles où je suis allées, les musées, les instituts culturels étrangers...

J'ai envie de remercier également le personnel des bibliothèques qui m'ont reçue et le monde des usagers : la BPI⁶ - et ses fous -, la BNF⁷ - et ses fous de recherche -, la BIFI⁸ - et ses fous de cinéma -, celles de la Sorbonne, du CELSA, de l'EHESS⁹, de Sciences-po et toutes les petites bibliothèques improbables dans Paris comme la Bibliothèque de recherches africaines... Toute ma gratitude va également à l'encontre des hébergeurs qui m'ont permis d'écrire dans de bonnes conditions : Michèle et Dino Belkacem à Gagny, Lila et Stéphane au 6^{du} 12, les colocataires chez Billy, Viviane et Jean-François Torrès à Chabeuil, Christiane et Daniel Haute aux Veilles, Antoine Vialle à la Villa Médicis et bien sûr ma famille à Pranté.

La finalisation de cette recherche n'aurait pas été possible sans Charlotte Lacroix, Claire Collin, Catherine Fouquet que je remercie pour leurs relectures impitoyables, et mes autres amis qui m'ont soutenue et entourée durant ces six années : Prune, David et Emmet Brachet-Ciccodicola, Elsa Buteau, Odile Cortinovis, Laure et Rachid Hammouda-Montcel, Florence Miettaux, Marija Stankov et Antoine Vialle. Je souhaite également rendre hommage à ma famille qui a participé activement à ce travail par leur amour et leur encouragement sans relâche : Majo et Grand-père, Élodie et Guillaume Borel, Juliette et Andrea Terragni, Tim et Soizic Boutin, mais aussi : Élia, Pablo, Jacques, Bérénice, Marion, Yaelle et... « la teigne » à venir.

Les pages qui vont suivre devraient naturellement être rédigées avec le recul et le détachement indispensables à toute analyse. Néanmoins, j'espère qu'elles sauront rester profondément marquées par la chaleur et la qualité humaine de ce beau patchwork.

⁵ Centre National du Cinéma et de l'image animée

⁶ Bibliothèque Publique d'Information

⁷ Bibliothèque Nationale de France

⁸ Bibliothèque du Film

⁹ École des Hautes Études en Sciences Sociales

Note liminaire

La présente note explicite certains choix formels pour la lecture du texte.

- Ont été mis entre guillemets, au sein du texte, les termes qui nécessitaient une prise de distance.
- Ont été mis en italique, au sein du texte, les notions sur lesquelles il convenait d'insister.
- Les acronymes employés sont expliqués en note de bas de page à la première occurrence ; un tableau les récapitulant se situe en annexe 1.
- Les associations sont indiquées en petite majuscule, les dispositifs en italique.
- Les citations de textes publiés et les citations de propos oraux - observations et entretiens - ont été composées en romain. Chaque citation fait l'objet d'une note de bas de page qui donne la référence de l'extrait issu, soit d'un texte - présenté dans la bibliographie -, soit d'un entretien - présenté en annexe¹.
- En annexe sont exposés les principaux matériaux de la recherche organisés en fonction d'une approche par thèmes, eux-mêmes présentés chronologiquement : liste des sources selon une présentation complète et organisée de ces matériaux - avec la référence des films cités notamment. Je renvoie aux annexes en note de bas de page.
- Quelques propos ont été traduits de l'anglais et de l'allemand. Dans le texte, ils ont systématiquement été présentés en français et le texte original est en note de bas de page quand c'est moi qui traduis.

¹ J'ai fait le choix de ne pas retranscrire en annexe l'intégralité des entretiens, des tables rondes, colloques, festivals... tous les discours oraux entendus ; ce qui aurait singulièrement alourdi la thèse, en termes de nombres de pages.

Sommaire

Introduction générale	17
Partie I - Une approche pragmatique des médiations	25
<i>Chapitre 1</i> - Les niveaux de définition des médiations et des dispositifs cinématographiques	35
<i>Chapitre 2</i> - Pour une analyse diachronique et synchronique des objets	87
Partie II - La médiation cinématographique : entre évidence, chimère et nécessité	115
<i>Chapitre 1</i> - Légitimation et institutionnalisation des modes de médiation : un dessein qui prend corps, entre positivité et politique publique	123
<i>Chapitre 2</i> - Une logique de communication en question : passage d'un programme à un investissement	177
Partie III - La poétique des médiations : élaboration d'un espace d'action en espace fantasmé	239
<i>Chapitre 1</i> - Rhétorique des objets et discours circulant : analyse techno-sémiotique	245
<i>Chapitre 2</i> - Les ancrages de la médiation : des modèles de répartition des rôles ou la confrontation des expertises	289
<i>Chapitre 3</i> - Actualisation du programme dans les dynamiques interactionnelles : une pratique et des valeurs en tension	319
Conclusion générale	251
Bibliographie	363
Annexes	379
Table des matières	415

Avant-propos

Quand je raconte ce sur quoi ma thèse porte - comment et pourquoi on emmène les enfants au cinéma -, d'aucun y va de son anecdote sur l'horreur ou la révélation d'une séance de cinéma avec ses camarades de classe, ses amis ou ses parents, expériences faites dans l'enfance ou l'adolescence, qui les ont profondément marquées, parfois jusqu'à l'âge adulte¹. Ce n'est pas la raison principale pour laquelle j'ai écrit cette thèse - bien que ma propre expérience ait beaucoup contribué à alimenter mon questionnement à ce sujet² - mais je me demande encore pourquoi si peu de personnes ont cherché à comprendre les raisons qui font qu'un film, ou plutôt qu'une expérience cinématographique, influence à ce point nos rapports au monde - aux personnes et aux objets -, nos modes de pensée, notre regard sur la société...

On pourrait me rétorquer que la recherche à ce sujet est inutile parce que les raisons ne sont que des truismes : nos terreurs les plus enfouies, nos amours inconditionnels, nos prédilections, voire nos obsessions, pour telle ou telle activité, relation aux hommes et aux choses... sont alimentés par ce qui nous est donné de ressentir, d'observer, de découvrir, principalement dans notre jeunesse. Le cinéma est un puissant déclencheur d'émotions physiques et intellectuelles, puissant en termes de capacités intrinsèques mais également par sa facilité d'accès³.

Certes, mais alors, si c'est si simple, pourquoi persiste-t-on à édicter des normes, à défendre des positions pour emmener les enfants au cinéma ? Quelles sont alors les valeurs et visées de ce geste ? Et comment les enfants réagissent à cela ?

¹ Un ouvrage entier est consacré à ce sujet : BERGALA Alain, BOURGEOIS Nathalie (dir.), *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, Aix-en-Provence, Institut d'Aix-en-Provence, 1993. Il regroupe le témoignage de 150 personnes - travaillant dans le cinéma, mais aussi des écrivains, pédagogues... - qui ont répondu à dix questions sur leurs expériences cinématographiques dans leurs enfances pour évoquer ce qu'Alain Bergala appelle en prologue « L'ineffaçable pli ».

² J'en parle dans un article paru dans le *Bulletin des ENFANTS DE CINEMA*, n°8, octobre 2007 : « Où est la maison de mon ami ? ou le 1er choc esthétique », Bulletin téléchargeable sur le site www.enfants-de-cinema.com, p. 2.

³ « En France, la sortie au cinéma est la pratique culturelle la plus communément partagée puisque 95% d'entre nous sont rendus au moins une fois dans leur vie dans une salle de cinéma. [...] Pour ne parler que d'elle, l'imagerie de cinéma accompagne nos existences souvent très tôt et très intimement. »

ETHIS Emmanuel, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 5.

Introduction générale

Nous n'en sommes qu'au début de l'utilisation du film comme moyen d'éducation. La valeur des films dans l'éducation visuelle ne fait aucun doute, ni leur effet sur l'esprit de l'enfant. Les tests de réceptivité des images de film sur l'esprit enfantin prouvent les immenses possibilités qu'offre l'écran de cinéma.¹

En 1928, le cinéma est déjà pensé comme un « moyen d'éducation », mais dans ce cas, une « éducation visuelle ». Cette idée s'est développée et a adopté différentes tournures : de la rencontre avec le film comme œuvre d'art au simple divertissement du spectacle cinématographique, en passant par une pratique - artistique et/ou culturelle - autour de ce média. Les activités, et leurs conceptions, qui étayaient les finalités de cette éducation, sont pléthoriques. L'objectif de cette recherche n'est pas de brosser un portrait exhaustif des dispositifs d'éducation au cinéma² en les thématissant, ni de savoir quelles seraient les meilleures façons de faire de l'éducation au cinéma. Il s'agit d'en faire émerger les points les plus saillants, à travers l'analyse de quelques-uns des dispositifs.

Ces actions s'inscrivent dans le cadre de ce qu'il est communément admis d'appeler des « dispositifs de médiation ». Le terme « médiation » connaît de multiples déclinaisons, à travers les expressions « médiation culturelle », « médiation sociale »... ou des dérivés tels que « médiateur jeune public », alors synonyme de différentes appellations : animateur, accompagnateur, entremetteur, traducteur, intervenant, interprète, bonimenteur, passeur, *go-between*³, *gate-keeper*...

Une clarification préalable de cette notion polyphonique est nécessaire, même si elle fera l'objet d'une étude plus approfondie, au fur et à mesure de l'avancée de cette

¹ Extrait d'un texte de John Ford publié dans le *New York Times* en 1928 ; cité par TAILLIBERT Christel, *L'institut international du cinématographe éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*, Paris, L'Harmattan, 1999.

² Cela fait l'objet d'un guide de 215 pages dans lequel seules les grandes structures sont recensées : HUSSON Didier (dir.), *Images, Cinéma, Éducation : pratiques et ressources*, Paris, Vidéadoc / CNDP, 2001. Il est déjà en partie obsolète.

³ Pour la notion de *go-between* : ANDERSON Nels, *Le Hobo - Sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan, 1993.

recherche qui porte sur les médiations inscrites dans cet ensemble intitulé « la médiation ». La question de départ consiste à se demander ce que font les médiations à « la médiation ».

L'expression « les médiations » est employée dans une optique communicationnelle d'analyse des formes de circulation techniques, sémiotiques et sociales, ce qui permet de rendre compte des situations, des imaginaires, des pratiques et des productions de « la médiation ». Celle-ci renvoie, quant à elle, au processus généralement admis sous cette acception, qui légitime une situation de rencontre entre un public et une œuvre, en l'occurrence un film. Cette expression est employée dans le champ de l'action culturelle, cinématographique ou autre, mais également par des chercheurs qui analysent « la médiation ». Selon l'angle d'étude que j'ai adopté, « la médiation » est synonyme de dispositif, dans la mesure où ces deux termes recouvrent les représentations que se font les acteurs de la situation.

En somme, « la médiation » est envisagée comme un *programme*, c'est-à-dire un méta-discours sur la pratique qui tente de mettre en œuvre des visées claires, des stratégies d'actions, tandis que les médiations sont considérées comme des *projets*, définis par les gestes, les paroles, les postures et les objets par lesquels la situation est investie et qui lui donnent sens. Ainsi pour analyser « la médiation » au cinéma, il convient d'analyser « les médiations » qui la matérialisent, la rendent possible, la transforment et lui donnent sens. Les médiations sont les conditions de son existence et de son altération.

Si je cherche à distinguer « la médiation » des « médiations », je fais en revanche un usage indifférencié des termes « acteurs », « professionnels », « militants »⁴, pour définir les personnes dont l'activité principale est de travailler autour du cinéma et des enfants. J'emploie de manière tout autant analogue les mots « instituteur », « professeurs », « maître »... pour désigner le corps enseignant. De même, je parle de « champ », de « domaine », de « monde »... pour signifier l'ensemble des dispositifs dans lequel se déploient les médiations.

Ce champ lexical de « la médiation » est d'une grande densité : il renvoie à la richesse polyphonique du domaine étudié. L'enchevêtrement des termes donne à voir un espace techniquement et symboliquement « baroque », dans lequel l'expression

⁴ J'emploie néanmoins le terme « militant » pour distinguer les professionnels qui se revendiquent clairement d'un héritage et d'une action à visée politique des autres, dont l'objectif principal est de faire vivre la rencontre avec l'art.

semble se disséminer, d'autant plus que la notion de « médiation » est marquée par le sceau de l'ambivalence.

L'ambivalence se situe d'abord par rapport à l'objet de « la médiation » : le cinéma, qui est déjà une médiation en soi. La médiation est donc pensée comme seconde vis-à-vis du cinéma, ce qui révèle la complexité de ce qui se joue en situation : la médiation du cinéma est une pratique qui met en question la notion de médiation, entre sa nécessité et son effacement⁵.

L'ambivalence se retrouve également dans la situation, qui place « la médiation » entre « un art » hypothétique et « un public » encore plus hypothétique, par le biais d'une parole, d'objets, de gestes, souvent éphémères. L'objectif n'est pas de savoir si le lien existe bel et bien mais de comprendre comment il se met en œuvre et se justifie ; ce qui permet de saisir le besoin éprouvé par les acteurs de l'éducation au cinéma de délibérer sur ses fins, mais également sur ses moyens, sur la manière de s'y employer.

Car l'ambivalence se perçoit pareillement à l'échelle des intentions de cette médiation : faire aimer le cinéma, donner à voir des films rares, enseigner la grammaire de l'image, montrer un film pour parler d'un thème - social, politique, historique... Ces projets, qui font tous partie d'une pratique de médiation, sont liés à des conceptions divergentes que je présente dès la première partie de cette thèse.

Ces ambivalences pourraient laisser entendre que la médiation est fragilisée. Il semblerait au contraire que les ambivalences intrinsèques à « la médiation » engendrent des discours d'autant plus affirmatifs et vindicatifs sur la nécessité, ou non, de cette médiation.

En effet, ces actions se sont construites autour de représentations de ce type de médiation dans un contexte, transcendant toutes époques, de débats virulents sur la culture, et plus particulièrement depuis cinquante ans, sur les politiques culturelles, débats qui ont également lieu au sein de la recherche sur l'action culturelle. Les polémiques actuelles portent sur les velléités de démocratisation de la culture et sur ses échecs relatifs, qui engendrent des réflexions sur son fondement, sur la place de la culture dans la société, sur les apports et les effets de l'art et des pratiques culturelles. Fondamentalement, cela renvoie également à la question de la demande sociale de

⁵ Cette remarque s'appuie sur mon travail de maîtrise qui portait sur « les larmes de spectateurs dans les salles de cinéma », mémoire qui m'a permis de mieux cerner l'objet de mon DEA/Master Recherche et d'ébaucher la thèse.

culture, du dogme de l'universalité du plaisir esthétique, donc du danger qu'il y a de le démontrer : l'enjeu ici n'est pas d'en justifier les bienfaits, mais de mettre en valeur ces idéologies⁶ qui légitiment « la médiation », la rendent nécessaire.

La médiation cinématographique comporte deux spécificités. D'une part, ce média populaire a été érigé en art dès sa création : les discours autour du cinéma sont donc analysés aux prismes d'une « artification »⁷. D'autre part, ils convoquent un imaginaire fortement ancré dans la mémoire collective qui l'assimile à l'image⁸, animée ou non. Le travail ne consiste pas pour autant à considérer l'image comme objet d'étude mais plutôt à comprendre les raisons de cet amalgame. Comme l'écrit Bruno Péquignot :

Le travail [...] sur l'image passe donc ici comme ailleurs, par une « déconstruction » des modalités de production de l'image en fonction de ce que sa réception d'une part nous révèle, mais aussi en fonction des relations que l'on pourra établir entre ce qui est vu et la structure de ce qui est donné à voir.⁹

Dans cette optique, Albert Laffay émet un principe intéressant : « tout film s'ordonne autour d'un foyer linguistique virtuel qui se situe en dehors de l'écran »¹⁰. À l'instar de ce sémiologue, l'étude se centre sur l'objet filmique comme lieu de cristallisation d'un certain nombre de représentations sur sa valeur, sur ce qu'il doit provoquer ; représentations qui découlent de celles liées à l'image, mais qui vont au-delà, puisque le cinéma a une mémoire collective qui lui est propre.

Ces deux mémoires collectives tentent de fixer des conceptions, sans que celles-ci soient pour autant permanentes, car elles sont en prises avec les normes de « la médiation » qui s'inscrit, sur le terrain choisi, essentiellement dans des dispositifs scolaires, où se jouent sans cesse des réajustements entre les conceptions propres à l'école et celles du cinéma. Si dans l'expression « la médiation » l'aspect didactique est éludé, l'expression « éducation au cinéma » couramment employée nous y ramène.

⁶ Étymologiquement, le terme idéologie vient du grec *idea*, qui signifie la forme, et *logos*, le discours. La médiation cautionne une vision du monde, une représentation donnée de la société.

⁷ Définition : « processus par lequel les acteurs sociaux en viennent à considérer un objet ou une activité comme de l'art, là où ils ne le faisaient pas auparavant » *Qu'est-ce que l'artification ?* Journées d'étude organisées par le Lahic/Iiac, à la Bibliothèque Nationale de France les 8-9 décembre 2006.

⁸ D'ailleurs, l'ouvrage recensant les structures œuvrant à l'éducation au cinéma que j'ai cité s'intitule *Images, Cinéma, Éducation*.

⁹ PÉQUIGNOT Bruno, « La réalité sociologique de l'image », *Champs visuels*, n°2, juin 1996, p. 76.

¹⁰ LAFFAY Albert, *Logique du cinéma*, Paris, Masson, 1964, p. 82.

L'analyse tend vers les formations discursives de « la médiation » qui créent un ensemble plus ou moins cohérent de théories sur la pratique et de pratiques de médiation au cinéma à l'œuvre dans les dispositifs d'éducation au cinéma. À l'instar de Dominique Maingeneau, l'objectif est de travailler sur un « champ discursif »¹¹ déterminé.

Problématique et hypothèses

L'ensemble de la réflexion est animé par l'observation du programme médiationnel dans les formes qu'elle peut prendre, dans ses types d'énonciation et dans son épaisseur sociale. En effet, la médiation cinématographique est placée au centre de préoccupations politiques, artistiques et pédagogiques étroitement dépendantes les unes des autres. Ce qui m'intéresse comprend la prise en charge publique de la question, la manière dont la médiation est pensée et agencée ; sachant que ces actions fondent leur principe sur un modèle qui revendique une rencontre immédiate avec l'œuvre, donc sans médiation, ni médiateur. Il s'agit donc de travailler dans un espace de transformation sociale d'une médiation rendue à la fois nécessaire et évidente.

Dans mon master de recherche, qui portait sur le même sujet, j'interrogeais ces enjeux en questionnant l'impact de la médiation sur les dispositifs. La problématique actuelle ambitionne une double perspective : j'étudie ce que les dispositifs font aux médiations et, conjointement, ce que les médiations font aux dispositifs. Car les dispositifs transforment et sont transformés par les médiations : la relation dialectique entre le programme et la pratique est davantage creusée. La problématique devient alors :

Comment les médiations se traduisent dans des logiques de communication effective qui les prolongent et/ou les infléchissent, en fonction des situations et des hypothèses d'interprétation mobilisées par les acteurs ?

¹¹ « Par ce dernier terme [champ discursif] il faut entendre un ensemble de formations discursives qui se trouvent en concurrence, se délimitent réciproquement en une région déterminée de l'univers discursif ». MAINGUENEAU Dominique, *Genèses du discours*, Pierre Mardaga éditeur, Liège, 1984, p. 28.

Il est question ici du sens des activités de médiation, sens donné à la fois par les acteurs et par la situation. Il s'agit de montrer quelques-unes des facettes des médiations à l'œuvre, en procédant à une analyse suivant les différentes échelles qui déploient la problématique de la métamorphose du programme médiationnel.

La première hypothèse concerne le mouvement d'interrelation entre des univers différents : le cinéma et l'école. La circulation des médiations à travers ces dispositifs donne jour à des activités aux formes hybrides dont la maîtrise échappe en partie aux acteurs qui s'y engagent. J'interroge ici les rapports de proximité entre la médiation au cinéma et les formes scolaires d'apprentissage, qui introduisent de la pluralité et de la diversité.

La deuxième hypothèse envisage l'étude de la médiation cinématographique comme moyen de situer des discours généraux sur la médiation culturelle en général : elle en est un des lieux d'actualisation et de transformation qu'il convient de comprendre dans un cadre plus large que situationnel.

La troisième et dernière hypothèse stipule que les médiations cinématographiques sont autant de configurations, de prises de position sur l'objet cinéma, sur un axe qui va du film au spectateur, en passant par les décideurs, les enseignants, les médiateurs... Le cinéma comme médiation en soi est en quelque sorte l'aboutissement, la position extrême.

Annnonce de plan

La structure de la thèse reflète le mouvement général de ma recherche et déploie la problématique et les hypothèses en sept chapitres, regroupés en trois parties.

La première partie traite de la méthode employée pour construire cette thèse dans la mesure où la méthode fait partie intégrante de la démarche intellectuelle qui m'a conduite à penser les médiations. Expliquer les théories mobilisées, brosser un portrait des usages qui en sont faits dans le champ professionnel étudié, détailler mon corpus et la raison de ce corpus - les méthodes employées -, sont des moments d'écriture tout aussi importants que l'analyse proprement dite, dans la mesure où la méthode et l'analyse sont fortement imbriquées. Je n'ai jamais cessé de travailler dans le domaine que j'étudie, de lire, d'observer et d'écrire conjointement. Comme l'écrit Joëlle Le Marec : « Il n'y a rien d'étonnant à souligner qu'un rapport réflexif à

la situation d'enquête intervient directement dans la reconstruction permanente de l'objet de recherche ». ¹² Le travail autour de la richesse polyphonique qu'offrent les notions et le terrain abordées, impose une méthodologie elle aussi polyphonique. Se demander comment saisir empiriquement un dispositif nous amène alors à saisir théoriquement la notion de médiation, et inversement. Le premier chapitre analyse d'abord les deux notions, médiation et dispositif, dans leurs diverses acceptions théoriques et empiriques, puis le second chapitre rend compte des différents terrains appréhendés et de la manière dont ils ont été envisagés.

La deuxième partie donne à voir la construction de « la médiation cinématographique » telle qu'elle s'est mise en place principalement en France, dans la mesure où les activités considérées appartiennent à des traditions culturelles distinctes. Il est question de traiter de la fabrique de ces médiations, de leur organisation sociale, économique ou politique en cherchant à dégager les divers enjeux symboliques. Mais fabrique n'est pas seulement fabrication, c'est aussi toutes les opérations ou montages qui visent à donner au cinéma son statut d'autorité, à légitimer sa valeur d'objet social, à assurer son efficacité. C'est en ce sens que nous avons affaire à de véritables politiques de l'éducation au cinéma. L'attention portée aux conditions de la formation des dispositifs, et non pas uniquement à leurs formes, contribue à dégager la singularité des dispositifs de médiation, mais également à mieux prendre en compte la spécificité de ce genre d'image. Le premier chapitre tente de reconstituer le parcours conceptuel qui a forgé les valeurs de la médiation cinématographique ; le second chapitre envisage les différentes injonctions rencontrées sur le terrain, injonctions qui mettent en exergue les contradictions auxquelles sont confrontés les acteurs.

Enfin, lors de la troisième partie, il est question de mettre en lumière les différentes manières d'aborder le cinéma face à des enfants, non seulement en terme de pratiques - montrer des films, pratiquer le cinéma, faire des ateliers, analyser l'image...-, mais également en termes de postures, c'est-à-dire selon les interprétations données par chacun des acteurs de la situation. Car le problème des conceptions de « la médiation » ne saurait être dissocié de ses effets et de son interprétation. L'objectif est de mettre l'accent sur le versant poétique de la question,

¹² LE MAREC Joëlle, « Les banques d'images des organismes scientifiques », *Communication & Langages*, n°157, septembre 2008, p. 52.

en s'intéressant aussi bien au problème des modèles et de leurs transformations qu'aux conditions matérielles de la fabrication : matériaux, procédés, techniques, étudiés en termes essentiellement processuels. Le premier chapitre se penche sur les objets qui jalonnent les dispositifs, aussi bien scolaires que cinématographiques. Les objets considérés sont formés de différentes manières : il s'agit aussi bien des objets au sens commun du terme que des mots qui sont employés par les acteurs de la médiation cinématographique. Ces mots sont alors perçus comme des réifications de la médiation. Le deuxième chapitre met en scène les deux dispositifs principaux, scolaire et cinématographique, dans leurs configurations spatiales spécifiques, pour, dans un troisième et dernier chapitre, montrer comment l'animation de ces dispositifs et de ces objets orchestre la médiation cinématographique.

La conclusion générale rappelle les points importants de la recherche et propose enfin une discussion de ses apports et limites - du point de vue de l'objet étudié, du point de vue théorique et du point de vue méthodologique - et envisage les suites à donner à cette recherche.

Enfin, les annexes présentent principalement les outils utilisés pour mener à bien l'analyse : les acronymes employés, la constitution du corpus de référence, un aperçu des étapes de l'éducation au cinéma et enfin des exemples de visuels et d'écrits analysés.

Première partie

Une approche pragmatique des médiations

Introduction de la première partie

Nous voguons sur un milieu vaste, toujours incertain et flottant, poussé d'un bout vers l'autre. Quelque terme où nous pensions nous attacher et nous affermir, il branle et nous quitte et, si nous le suivons, il échappe à nos prises, nous glisse et fuit d'une fuite éternelle. Rien ne s'arrête pour nous. C'est l'état qui nous est naturel, et toutefois le plus contraire à notre inclination ; nous brûlons de désir de trouver une assiette ferme, et une dernière base constante pour y édifier une tour qui s'élève à l'infini ; mais tout notre fondement craque, et la terre s'ouvre jusqu'aux abîmes...¹

Blaise Pascal donne l'idée d'une condition humaine comme fuite éternelle. La recherche sur la médiation cinématographique entre dans cette condition : sans cesse en mouvance, cette recherche n'a pas de fin en soi, mais elle est animée par un désir de mieux comprendre ce mouvement. Ce travail tente ainsi de joindre les deux extrêmes : il s'articule entre l'infiniment grand, les conceptions de la médiation, et l'infiniment petit, les micro-agencements des médiations en acte, sur un terrain² qui évolue, perpétuellement. Sans vouloir me centrer sur une analyse synchronique ni même diachronique, j'analyse l'articulation de l'infiniment petit avec l'infiniment grand et réciproquement, dans une dialectique du particulier au général : il s'agit de placer, sous la lecture d'un cadre macro-social, une analyse inductive des actes effectifs et ensuite de faire remonter, de manière déductive, les actes effectifs pour comprendre le cadre macro-social ; et cela, non seulement à l'échelle du terrain, mais également dans les théories mobilisées.

L'objet « médiation cinématographique » est multiple - par la variété et l'hétéronomie du terrain, des perspectives et des méthodes. Appréhender la circulation sociale des discours sur les médiations demande en effet de traiter des conceptions de ces actions jusqu'aux usages qui en sont faits par les participants. C'est pourquoi la méthodologie articule des observations comportant une part variable de participation,

¹ BLAISE Pascal, *Pensées*, Paris, Poche, 2000, p. 167.

² Ce terme « terrain » est à prendre au sens propre comme au sens figuré. Il n'est pas approprié dans le cas de la médiation cinématographique dans la mesure où ce n'est pas un « terrain » vierge de toute réflexion : les acteurs de ce « terrain » sont en lien avec des chercheurs, universitaires - s'ils ne sont pas eux-mêmes -, qui réfléchissent sur le sujet, en même temps qu'ils produisent. Les professionnels ne sont pas étrangers au travail d'analyse et de réflexion sur leurs propres pratiques.

des entretiens - quarante-trois au total³ -, des analyses sémio-discursives de documents - des archives remontant aux années 70 à certaines productions médiatiques contemporaines -, et quelques-uns des outils pédagogiques produits par les acteurs de la médiation au cinéma⁴. Le « cubisme épistémologique »⁵ dont cette thèse fait preuve se justifie donc d'abord par l'amplitude du corpus. Même si l'exhaustivité n'est pas un objectif, le traitement de la médiation requiert autant d'efforts que l'appréhension de l'homme dans sa totalité, dont traite Bernard Charlot dans son domaine, les sciences de l'éducation :

Les sciences de l'éducation traitent de l'homme, c'est-à-dire d'un objet « opaque », « complexe », porteur d'un pouvoir de « négativité ». Un tel objet ne peut être appréhendé par une seule science ; il ne peut pas non plus être découpé en « dimensions » prises en charge par diverses disciplines et totalisées, de façon « multidimensionnelle », par les sciences de l'éducation. Un tel objet requiert la mise en œuvre croisée de plusieurs approches, croisement qui produira une intelligibilité nouvelle et spécifique sans pour autant amener cet objet à la transparence. C'est en ce sens que j'ai caractérisé cette position comme un « cubisme épistémologique ».⁶

Pour tâcher de clarifier la méthode d'analyse, je vais expliquer les trois principales échelles d'analyse du terrain mobilisées. La première fait apparaître l'analyse typologique de situations diverses - y compris des situations non observées⁷ - pour comprendre les logiques privilégiées et faire apparaître des différences. Il s'agit notamment de rassemblements associatifs : lors de festivals, de colloques, de conseils d'administration, d'assemblées générales, de réunions - budgétaires et de bilan - avec les institutions tutelles, garantes des subventions ou de la légitimité de l'action, de réunions de bureaux ou du comité de lecture d'une revue spécialisée dans l'éducation au cinéma⁸... Cette analyse typologique permet de mieux circonscrire les actions de médiation au sein d'une pratique sociale. Car, comme le dit Bruno Latour :

L'oubli des artefacts (au sens de choses) a créé cet autre artefact (au sens d'illusion) : une société qu'il faudrait faire tenir avec du social. Pourtant, c'est bien au milieu de ce signe de corps, que réside l'opérateur, l'échangeur, l'agitateur, l'animateur, capable de

³ Dont 10 en collaboration avec Nathalie Montoya, docteur en sociologie sur les médiations culturelles, que je remercie encore ici de m'avoir initiée à une pratique plus rigoureuse de l'entretien. Elle m'a également beaucoup appris sur le plan méthodologique.

⁴ Voir « Annexe 2 - Sources » pour le détail des entretiens et des observations.

⁵ Pour reprendre l'expression de CHARLOT Bernard, *Les Sciences de l'éducation - Un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 1995.

⁶ *Ibidem*, p. 168.

⁷ Les situations non observées sont issues d'entretiens et de comptes rendus de situations faites par des médiateurs.

⁸ Il s'agit de la revue *0 de conduite*, éditée par l'UFFEJ - dont je suis membre du Comité de rédaction -, mais d'autres situations de présentation de productions écrites à visée didactique ont été observées.

localiser comme de globaliser, parce qu'il peut croiser les propriétés de l'objet avec celles du social.⁹

La deuxième échelle intervient à propos de l'étude de schème situationnel à partir d'une centaine de situations de médiation, produites dans diverses salles de classe ou de cinéma. Il s'agit de rendre compte du déroulement d'une séance de projection ou d'un atelier en classe sur le cinéma, pour comprendre les médiations en acte. La plupart des descriptions sont issues de cette situation générique où un groupe se retrouve face à une personne qui parle d'une œuvre cinématographique, en compagnie de l'œuvre elle-même et/ou d'objets médiateurs relatifs au film.

La difficulté à essayer de tout tenir ensemble et la particularité des nombreux terrains observés demandent une dernière échelle d'analyse : quelques monographies, décrites selon des exemples précis de situations de médiation considèrent de façon quasi chirurgicale la situation à partir de l'ensemble des éléments disponibles - définition du contexte, documents associés, travail d'analyse des séquences. Ces monographies donnent une perspective différente et complémentaire afin de tenter de cerner tous les micro-agissements qui font également les médiations - mais aussi dans l'objectif de donner à voir pour le lecteur qui ne connaît pas ces situations.

Ainsi, le corpus qui a servi cette recherche prend en compte certains éléments du terrain de l'action culturelle cinématographique pour servir l'argumentation qui mène à expliciter les médiations agissantes. Ce terrain ne prétend pas à une quelconque exhaustivité : il existe encore d'autres formes de médiations qui ont échappé, qui se construisent, s'agencent de manière différente dans d'autres lieux, d'autres moments ; on ne saisit jamais que des fragments et les gestes de choix opérés pour ce travail participent à l'élaboration de la méthode.

Par ailleurs, le public auquel ces actions s'adressent n'est pas précisément déterminé : il s'agit de tranches d'âge parfois très imprécises - qualifiées à l'extrême de « jeune public » -, selon la difficulté et les compétences requises pour pratiquer tel atelier, regarder tel film... Arrêtons-nous un instant sur ce sujet.

⁹ LATOUR Bruno, « Une sociologie sans objet ? - Remarques sur l'intersubjectivité », *Sociologie du travail*, n°4, vol. XXXVI, 1994, p. 589.

Détermination de la population enfantine observée

La population des enfants observés occupe une tranche d'âge particulière : ils ont entre 3 ans et 10 ans - de la petite section de maternelle au Cycle Moyen 2, avant l'entrée au collège. Le problème de ce panel reste qu'un enfant de 3 ans ne réagit pas de la même façon qu'un enfant de 10 ans. Toujours est-il que la barre supérieure de 10 ans - ou plutôt avant l'entrée au collège - permet de fixer un seuil qui est apparu au fil des observations : jusqu'en CM2, l'écolier reste perçu comme « un enfant » par les adultes qui l'entourent. L'hypothèse sur laquelle s'accordent les médiateurs serait de dire que ceci est d'autant plus fort que les « enfants » n'ont pas encore tous les codes de la réception du film dans une salle, ce qui leur permet d'avoir une ouverture plus grande. Il s'agit donc de « l'enfance », située entre la petite enfance et l'adolescence, celle mythifiée par certains discours¹⁰. En effet, la culture des médiateurs de cinéma s'est forgée essentiellement dans les années 60 à 70, années où l'on découvre littéralement « l'enfance ». Comme le souligne Laurence Gavarini :

L'adulte « accompli » est considéré, du même coup, comme un individu marqué négativement par sa stabilité. L'âge adulte, qui était la visée vers laquelle l'enfant devait tendre, est supplanté par l'enfance : c'est elle qui devient non seulement déterminante, mais la référence. On a même désormais, à apprendre des enfants.¹¹

Les enfants sont la cible privilégiée des activités qui tournent autour des actions des médiations cinématographiques, entendues là comme actions volontaires, organisées, à visée pédagogique - intitulées ou non « médiation »¹². Le travail avec les adultes existe, mais il ne relève pas de ce qu'on appelle explicitement et ordinairement une action de médiation, mais plutôt de séminaires, débats, colloques, stages, festivals, conférences sur le cinéma. Les enseignements de cinéma à l'université ou les formations de médiateurs sont d'autres types encore de médiation ; le discours sur les enfants est riche de plusieurs sous-entendus et permet de rencontrer des discours plus complexes. « Parce

¹⁰ Un exemple : la plaquette de présentation de l'association LES ENFANTS DE CINEMA intitule un chapitre : « Un cinéma à hauteur d'enfant, c'est-à-dire très haut ».

¹¹ GAVARINI Laurence, *La passion de l'enfant*, Paris, Denoël, 2001, p. 68. Marie-José Mondzain, lors de son séminaire sur l'enfance aux ateliers Varan tenu en 2009, va jusqu'à dire que la société serait pédophile, abusant psychiquement et physiquement de l'enfant devenu objet de consommation, conjointement à une infantilisation de l'adulte. L'idéologie du jeunisme amène par ailleurs à considérer avant tout la vieillesse comme un problème économique et social.

¹² Le critère de sélection n'est pas opéré par la façon dont est qualifié le dispositif mais par sa nature, je l'explique dans cette première partie.

qu'avec les enfants, c'est l'avenir qui est en jeu »¹³, adage vieux comme le monde ; la manne qui ressort de la nouvelle génération produit pléthore de discours¹⁴ quant à la société dans laquelle ils naissent.

Le premier discours, alarmiste, très médiatisé, présente l'image comme un média démoniaque, protéiforme qu'il faut apprendre à maîtriser pour acquérir le recul nécessaire à toute distance critique¹⁵. Sous couvert de bonnes intentions, un deuxième discours, plus économique, consiste à dire que le cinéma n'intéresse plus les jeunes tournés vers les jeux vidéo, mobiles et autres mp3, ipod... Ce discours sous-tend qu'il faudrait leur faire retrouver « le chemin de la salle de cinéma »¹⁶ pour leur apprendre une « bonne manière » de voir des images, dans de bonnes conditions de sociabilité normée de façon traditionnelle - c'est-à-dire assister collectivement à un spectacle. Le troisième discours, corollaire du deuxième, est celui qui voudrait que les enfants ne voient que des films de grosses productions américaines qui les détournent de la variété des cinématographies existantes - en d'autres termes, les salles de cinéma comme les films moins vus ne « rencontrent plus leur public », et sont donc en train de mourir à petit feu, au fur et à mesure des générations.

Ces différents discours présentés à grands traits brossent un portrait plutôt cynique de ce besoin de médiation, à visée critique ou lucrative. Il va sans dire que les professionnels de ces actions aiment le cinéma et que c'est ce qui, avant tout, semble les motiver : faire « passer » cet amour, le rendre contagieux ; parce que les films - qui sont des œuvres d'art - permettent de se construire, de rencontrer l'autre par le symbolique, parce qu'ils parlent de nos peurs les plus enfouies, qu'ils permettent d'affronter « la vie », parce que certaines œuvres vont compter davantage que d'autres¹⁷, parce qu'aller

¹³ Édito de la plaquette de présentation des activités « cinéma jeune public » du Lux, Scène nationale de Valence, 2008/2009.

¹⁴ Tous ces discours peuvent être répertoriés grâce au travail conséquent du panorama de presse réalisé régulièrement par le GRREM - Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias - qui synthétise les représentations des jeunes dans les médias. Voir le site : www.grem.org (consulté le 13.07.2010)

¹⁵ Ce débordement de l'image est tel que les jeunes générations seraient « les premières à être nées dans une culture dominée par les écrans et non par les écrits » selon FRAU MEIGS Divina, « La mondialisation et le phénomène de l'acculturation par les médias », *Projections*, n°29-30, décembre 2008, p. 44. Il faudrait alors rendre le spectateur « actif », contrairement à une « passivité » supposée.

¹⁶ Le cahier des charges du dispositif *École et cinéma* souligne la nécessité pour les élèves de « découvrir le chemin de la salle de cinéma » et d'entretenir des « liens réguliers » avec elle.

Cahier des charges téléchargeable sur le site : www.enfants-de-cinema.com (consulté le 22.03.2005)

¹⁷ La question a été traitée entre autre par : PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique - Un espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Albin Michel, 2006, pp. 498-502, lorsqu'il définit les trois types de cultures, dont la troisième est : « la culture comme corpus d'œuvres valorisées ».

au cinéma serait un acte éthique - donner des habitudes, écouter présenter le film, voir ensemble... Ce discours rapporté est aussi le fait de pédagogues.

Il existe une autre forme d'intérêt à travailler sur le public enfant : les professionnels de la culture tissent des liens étroits avec le politique, dans un discours qui relève - plus ou moins - du militantisme. Le travail sur les enfants comporte des enjeux socio-politiques importants que je vais exposer tout au long de ce travail.

Enfin, une dernière - mais non des moindres - raison pour laquelle l'enfance est une époque particulièrement intéressante à interroger quand il s'agit de médiation au cinéma : la salle de cinéma, son dispositif, sont souvent perçus comme un retour dans le liquide amniotique, la création cinématographique est parfois vécue comme un retour dans l'enfance, comme l'écrit par exemple le cinéaste Ingmar Bergman :

Faire des films, c'est aussi replonger par ses plus profondes racines jusque dans le monde de l'enfance.¹⁸

Marie-José Mondzain¹⁹ explique que cet intérêt pour le cinéma au regard de l'enfance est en lien étroit avec les émotions ressenties, adulte, comme venant de cette période : le cinéma, comme l'enfant, sont « le site du changement, de l'infini des possibles, de la croyance : on va au cinéma dans un état naissant et on pense que ce qui est vu est digne de foi ». Tel un enfant, le spectateur « sait bien, mais quand même »²⁰, il y croit. Parce que le cinéma est un art du temps, et que « l'enfant est anachronique, non pas un âge de la vie », parce que l'état d'enfant nous habite étant adulte. La philosophe va jusqu'à dire que « s'occuper de l'enfant et de cinéma, c'est s'occuper de nous spectateurs »²¹.

¹⁸ BERGMAN Ingmar, « Qu'est-ce que "faire des films" ? », *Les Cahiers du cinéma*, n°61, juillet 1956, p. 16.

¹⁹ Marie-José Mondzain, lors d'une conférence donnée à l'occasion des 20 ans de l'Alhambra et de l'assemblée générale des ENFANTS DE CINEMA le 17.06.2010, fait une distinction entre l'enfant, état spectatorial, et l'enfance, période circonscrite en prise à l'idéologie du jeunisme actuel.

²⁰ MANNONI Octave, « Je sais bien, mais quand même... », *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Seuil, 1969.

²¹ « On ne peut pas oublier que tout rapport au savoir, quel qu'il soit, est présidé par le désir de savoir qui je suis. Un désir de savoir sur mes origines... parle du désir au sens des grecs, d'épithumia, ce désir qui fait naître un soupir, ce qu'on appelle la pulsion épistémophilique, l'envie de savoir. Je peux être amoureux de cette différence que j'ignore. Il faut au contraire que l'éducation ouvre les trous pour que l'amour ne soit plus amour de soi mais amour de la différence. » DELABOUGLISE Pascal, « Le corps, ce sac cousu autour des orifices du désir - Entretien Ignacio Gàrate-Martinez », *L'art pour quoi faire, à l'école, dans nos vies, une étincelle*, Paris, Editions Autrement, n°195, septembre 2000, p. 45.

La population d'enfants observés est donc large²², mais cela se justifie dans la mesure où le public de la médiation - les enfants, mais aussi les adultes - n'est pas l'objet de cette thèse : ils sont considérés comme des acteurs cristallisant des discours et prenant part aux médiations, au même titre que les objets, les lieux... Les enfants sont simplement observés dans leurs réactions, verbales et corporelles : les dispositifs et usages de ces médiations sont interrogés à travers les pratiques et les discours : notamment par le biais d'entretiens menés avec les adultes médiateurs et enseignants, ayant conscience de la difficulté d'entretenir des enfants à ce sujet. La multiplication des terrains d'observation que permet cette ouverture du panel rend possible ce travail qui tente de brosser quelques portraits sur la façon de pratiquer et de concevoir la médiation.

Finalement, le principal problème n'est pas tant l'amplitude du corpus à maîtriser, que ce qui échappe forcément à l'observation, même la plus attentive, à l'analyse la plus fine, à la lecture assidue : l'intelligence du social dans sa réalité la plus singulière et à la fois la plus générale, que Jean-Michel Berthelot qualifie d'insaisissable du fait même de son caractère immanent.

L'intelligence du social est donc toujours d'abord un problème. [...] Insaisissable, requérant d'être construite après la levée d'obstacles qui semblent particulièrement lourds, l'intelligence du social est simultanément, en tant qu'intelligence de l'objet, toujours déjà là. Elle est une dimension constitutive de la connaissance comme réalité sociale.²³

Cette intelligence du social est effectivement toujours déjà là dans la mesure où le terrain de cette thèse est évident *a priori* : une personne présente un film à un groupe d'enfants. L'objectif est de saisir les éléments saillants de cette situation. De même, l'impossibilité de tout observer, même dans un temps déterminé, et de généraliser des observations à la fois trop précises et éparses, semblent des freins inconciliables à un travail qui se voudrait embrasser toutes les façons de concevoir, dire et faire la médiation au cinéma. Il s'agit, pour reprendre encore Jean-Michel Berthelot, de tenter d'acquérir un regard interrogateur systématique sur le terrain dans son ensemble.

La sociologie entend produire un type de connaissance qui se distingue de la spéculation, de l'idéologie, de la littérature pour atteindre à l'idéal d'objectivité commun aux diverses disciplines scientifiques. Cette ambition-là comme ailleurs, est

²² D'autant que d'autres tranches d'âge sont prises en compte, mais selon une visée comparative.

²³ BERTHELOT Jean-Michel, *L'intelligence du social - Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF, 1990, p. 15.

affaire de méthode, de raisonnement, de contrôle et induit nécessairement une réflexion sur la nature, la validité et la portée des opérations menées.²⁴

L'ambition consiste par ailleurs à utiliser les moments de « glissements », où l'apprentie chercheuse, censée adopter un regard critique systématique, défend tout à coup ou progressivement une pratique, nourrit un discours... Ce type de comportement permet aussi de s'emparer du terrain en son cœur, de ne pas adopter une attitude uniquement externe. La richesse des attitudes face au terrain - de la tentative de neutralité axiologique aux formes de militantisme les plus exacerbées - permet une hétérogénéité des points de vue, qui, s'ils sont par la suite décortiqués « à froid », font part de moments d'une complexité indescriptible sans cela.

Dans cette partie, il est d'abord question d'examiner les deux notions principales qui sous-tendent toute la thèse : la médiation et le dispositif. Le terme de « médiation » est abordé à travers ses deux angles principaux : l'usage qui en est fait par les professionnels de la médiation et son cadrage théorique, en sciences de l'information et de la communication principalement. La notion de « dispositif » fait l'objet du même traitement, puisqu'il est également employé par les professionnels de la médiation cinématographique. Seulement, je passe rapidement sur la distinction inopérante du terme entre son emploi professionnel et théorique pour expliquer davantage les théories qui ont servi à construire ma pensée sur ce terrain.

Le deuxième chapitre de cette partie relate le cheminement de ce travail : les méthodes employées pour aborder les terrains, les lieux et acteurs qu'il m'a été donné de rencontrer et de prendre en compte, ou non, pour ce travail. J'essaie de donner à voir un ensemble en le classant, le hiérarchisant, de manière temporaire, pour clarifier le terrain - même si cela n'est pas exempt d'arbitraire, car lié au contingent : il s'agit de rendre intelligible le terrain au lecteur pour, ensuite, mieux lui rendre sa complexité afin d'en extirper les éléments saillants.

²⁴ BERTHELOT Jean-Michel, *Sociologie, épistémologie d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 10.

Chapitre 1

Les niveaux de définition des médiations et des dispositifs cinématographiques

En raison du caractère générique de la notion, on peut dire que « tout est médiation », et là réside sans doute l'un des principaux motifs de son succès : chacun peut à bon droit s'en réclamer.¹

La médiation² dans son acception théorique et sociale est l'objet d'éclatements et d'usures qui fondent l'intérêt de travailler cette notion. *A priori*, lorsqu'on évoque ce mot dans un sens commun, on exprime deux choses : d'abord, l'idée que la réalité à laquelle nous sommes confrontés se caractérise par une fracture ; ensuite le fait qu'il existe une instance réparatrice que l'on nomme précisément « médiation ». Mais dans le domaine de la médiation culturelle, ce sens commun n'est pas opérant. Yves Jeanneret l'exprime en ces termes :

Mais en outre, l'idée de médiation peut relever de « l'acception sociologique de l'écart »³, induisant la nécessité de réduire à tout prix un tel écart : ce qui ne va pas de soi si on considère que l'existence d'un écart est ce qui définit la pratique culturelle comme telle. Dès lors, la réduction de l'écart relèverait, non particulièrement de la médiation, mais du marketing de la séduction ou de la satisfaction des clients d'une activité de loisir.⁴

¹ DE BRIANT Vincent, PALAU Yves, *La médiation - Définition, pratiques et perspectives*, Paris, Nathan Université, 1999, p. 40.

² Contrairement à Marie-Christine Bordeaux, le choix a été pris ici de ne pas explorer d'autres formes de médiation - judiciaire, sociale, médiatique. Si définir signifie tracer des limites, mon choix est déjà de limiter au territoire de la médiation culturelle en générale afin d'approcher au plus près la médiation cinématographique - et réciproquement. Il ne s'agira pas non plus, à l'instar de cette même chercheuse, de se pencher sur les médiateurs ainsi nommés par le ministre de la Culture et de la Communication pour maintenir le dialogue avec - ou entre - des professions concernées par l'action de l'État : par exemple le médiateur du cinéma, chargé dès 1982 de régler les litiges opposant exploitants de salle et distributeurs de films. La recherche ici se focalise sur les conceptions de la médiation et du médiateur telles qu'on peut les trouver dans les discours et pratiques des acteurs de l'action culturelle cinématographique.

³ CAUNE Jean, *Pour une éthique de la médiation - Le sens des pratiques culturelles*, Grenoble, PUG, 1999, p. 283.

⁴ JEANNERET Yves, *Penser la trivialité - Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Hermès/Lavoisier, 2008, p. 124.

En effet, les pratiques de médiation artistique et culturelle désignent aujourd'hui davantage ces démarches d'appropriation et les modalités de mise en relation de la production artistique avec les publics. L'utilisation prolifique du terme de médiation appelle cependant une clarification sémantique. En effet, la concrétisation de la notion franchit des degrés divers de matérialisation : divers selon le domaine considéré, le matériau ou les matériels convoqués ; divers également selon la nature de la personne ou du groupe en qui prend naissance le concept initial ; divers selon le type de groupe avec qui dialogue le médiateur ; divers encore selon l'amplitude désirée de l'impact ; divers enfin selon les conditions de réception, de vision, d'écoute... Dans une optique d'analyse communicationnelle, ce sont *des médiations*. Cette notion permet donc l'étude du lien transversal et réciproque des différentes formes de médiation du cinéma : le lien physique ou technique comme médiateur aussi bien que les médiateurs eux-mêmes.

Terme galvaudé bien sûr, parce qu'employé pour signifier trop de choses à la fois, mais intéressant du fait même de cette polysémie qui l'entoure, le terme « médiation » n'a toujours pas acquis une place évidente dans le domaine du cinéma, contrairement à d'autres champs de l'action culturelle⁵. Critiqué par les militants qui lui préfèrent souvent le terme d'« animation », brandi par les institutionnels pour se défendre d'une légitimité, le terme de « médiation » n'a finalement pas obtenu gain de cause, ni de définition arrêtée. Nathalie Montoya explique que cette « porosité » fait de ce terme un des intérêts de le travailler :

L'un des intérêts suscités par les études sur la médiation culturelle repose sur la vivacité des débats concernant sa définition. La multiplicité des activités dites de « médiation » s'accompagne de critiques de plus en plus vives formulées contre la plasticité du terme et le développement exponentiel de ses usages dans les champs les plus variés.⁶

Les chercheurs en sciences humaines et sociales, tout comme les acteurs de l'action culturelle, se sont emparés de cette notion floue pour tenter de lui donner une définition, ou au contraire, de la rendre, involontairement parfois, encore moins définissable. À ce titre, il semble particulièrement intéressant de s'appuyer sur un terrain où la notion de médiation n'est pas facilement acceptée, où elle est sans cesse remise en question par les professionnels eux-mêmes, pour tenter de la comprendre ; dans la mesure où cette

⁵ Celui du musée notamment, même s'il est encore discuté.

⁶ MONTOYA Nathalie, « Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définitions dans la construction d'une activité professionnelle », *Lien social et politiques*, n°60, automne 2008, p. 25.

ambivalence - ou cette « porosité » pour reprendre un qualificatif de Nathalie Montoya - lui semble inhérente.

Le terme de dispositif fait l'objet d'un traitement particulier dans la mesure où les médiations sont dites « prises dans des dispositifs », que des « dispositifs de médiation » engendrent tel ou tel type de réaction, mais surtout que les professionnels du cinéma emploient eux-mêmes ce terme de « dispositif » ; ce qui pourrait engendrer des confusions qu'il s'agit de clarifier. Je ne vais pas analyser cette notion de la même manière que pour la « médiation » : le dispositif est mis dès le départ en dialectique avec la médiation.

SECTION 1 - EXAMEN DU CHAMP LEXICAL DE « LA MEDIATION » DANS LE MILIEU PROFESSIONNEL

Pour commencer cette tentative d'explicitation d'un terme abondamment employé et discuté, donnons la parole à Laurent Fleury qui résume clairement l'ensemble du débat :

La « médiation culturelle » ne serait-elle qu'un mot ? Autrement dit, quelles différences existe-t-il entre l'*action culturelle* prisée dans les années 1960, l'*animation culturelle* promue par Jacques Duhamel dans les années 1970 et ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui, depuis les années 1990, la *médiation culturelle* ? Ne faut-il pas plutôt y voir les avatars de la dénomination d'un même idéal, celui de la démocratisation de la culture, la substitution des mots ne cultivant alors que l'illusion du changement ? Si les mots ne possèdent qu'une valeur d'étiquette, ils servent alors à habiller une réalité que l'on supposerait pré-existante. Leur usage s'avère politique. Mais il est une autre conception de la langue pour laquelle les mots forment un outil, un mode d'approche de la réalité et des processus. Leur usage est alors plus scientifique.⁷

Cette longue citation donne à voir ce qui pose problème : le terme de « médiation » est employé pour désigner à la fois une pratique et une théorie de cette pratique. Les termes d'« animation », d'« animateurs », de « médiateurs » font partie de ce champ lexical que je vais tenter de clarifier.

Aujourd'hui, si la notion de « médiation » est aussi bien utilisée dans les champs théorique que professionnel, notre objectif est de comprendre quelles en sont les représentations communes, quels sont les traits que l'on retrouverait conjointement dans la pratique aussi bien que dans la théorie. Jean Caune l'écrit en ces termes :

La médiation comme projet social ne peut se contenter de forger des liens éphémères, elle doit aussi participer dans la production d'un sens qui engage la collectivité.⁸

Jean Caune examine la notion de médiation selon trois approches différentes⁹ : l'une est de l'ordre du discours à usage sociopolitique qui sert d'instance de légitimation des pratiques. La deuxième est son pendant direct : elle concerne les pratiques sociales dites de médiation - ou d'autres non nommées comme telles mais appartenant à ces pratiques

⁷ FLEURY Laurent, « L'influence des dispositifs de médiation dans la structuration des pratiques culturelles - Le cas des correspondants du Centre Pompidou », *Lien social et Politiques*, n°60, automne 2008, p. 13.

⁸ CAUNE Jean, *Pour une éthique de la médiation*, op. cit., p. 20.

⁹ *Ibidem*, p. 20.

- ancrées dans des espace-temps particuliers. La troisième approche est en revanche d'ordre théorique :

Elle implique d'établir la genèse de la notion et de choisir les points de vue, empruntés aux sciences sociales et humaines, qui transforment cette notion du sens commun en un instrument de pensée, c'est-à-dire un concept. La médiation, dans cette perspective, est alors à envisager comme un phénomène qui permet de comprendre la diffusion de formes langagières ou symboliques, dans l'espace et le temps, qui produisent une signification partagée dans une communauté.¹⁰

Il paraît nécessaire d'exposer les différents points de vue qui donnent à penser la médiation à une échelle théorique pour tenter de conceptualiser la notion et lui donner un sens moins équivoque, sans pour autant réduire son sens. Cependant, la définition théorique de la médiation se nourrit de la pratique. Il convient de présenter d'abord ces pratiques pour ensuite exposer les acceptions théoriques. De même, comme l'objectif consiste à comparer les discours des professionnels aux pratiques, d'analyser les glissements de l'un vers l'autre, les deux aspects ne sont pas exposés séparément, à ce stade de la réflexion.

À partir des années 1980, les professionnels de la culture commencent à employer l'expression « médiation culturelle » pour désigner différentes pratiques. Ainsi, Nathalie Montoya pointe dans sa thèse¹¹, l'un des premiers recueils de réflexion consacrés aux pratiques professionnelles de médiation culturelle qui définit la médiation comme « une activité de mise en relation de la production artistique avec les publics »¹². Elle explique par ailleurs que les premiers travaux analysant les pratiques de médiation culturelle se réfèrent aux définitions mises en œuvre par les professionnels. Pour Elisabeth Caillet, la médiation est :

¹⁰ CAUNE Jean, *Pour une éthique de la médiation*, op. cit., pp. 21-22.

¹¹ MONTOYA Nathalie, *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle - Contribution à l'établissement d'une grammaire d'action de la démocratisation de la culture*, Les citations qui suivent sont reprises des pages 107 à 110.

¹² « Les pratiques de médiation désignent aujourd'hui les modalités de mise en relation de la production artistique avec les publics. Elles requièrent des connaissances et un investissement particulier de la part des professionnels du secteur culturel et du champ social. » CHAVIGNY Dominique, « Avant-propos », in : ESTHER Francis, SAEZ Guy, HENNION Antoine *et al.*, *Passages Public(s) - Points de vue sur la médiation artistique et culturelle*, Lyon, ARSEC, Délégation au développement et aux formations, 1995, p. 6.

L'ensemble des fonctions relatives à la mise en relation des œuvres proposées par une structure culturelle avec les populations, c'est-à-dire les publics actuels et potentiels¹³.

Nathalie Montoya cite encore l'association MEDIATION CULTURELLE¹⁴ qui propose dans sa charte de la médiation culturelle une définition de l'activité¹⁵ : la médiation est « ce qui est entre » d'un côté, « des personnes, des visiteurs, des gens, des publics, des usagers, des amateurs » et de l'autre côté, « des objets matériels ou immatériels, un territoire, des idées, des œuvres ».

Ce type de définition est encore très large. Pour essayer d'éclaircir davantage ce qui signifie « la médiation », commençons par voir comment « le médiateur » est défini par les praticiens. Pour l'énoncer rapidement, presque comme une hypothèse, je pourrais écrire que la visée principale des médiateurs est d'ouvrir, à travers le film, la relation que les élèves entretiennent avec le monde. « Mon objectif est d'arriver à faire en sorte qu'ils [les élèves] aient l'intention de réfléchir sur leur philosophie dans le monde »¹⁶ : voilà des énoncés récurrents lors des entretiens menés auprès des médiateurs. Si on élargit la notion d'« intention » de Michael Baxandall, dont il s'empare pour expliquer l'histoire des objets, à tout ce qui a trait à la réception, on s'aperçoit très vite qu'il existe également des directives qui guident les façons de faire la médiation. L'intention, selon Michael Baxandall, est « l'arrière-plan causal [qui] contient toujours un élément de volition »¹⁷ ou encore :

L'intention, c'est l'aspect « projectif » [projet] des choses. [...] Il ne s'agit donc pas de reconstituer l'état d'esprit dans lequel a pu se trouver, à un moment donné, tel ou tel individu, mais de comprendre les conditions d'apparition d'un objet.

Les discours produits par les médiateurs interrogés mettent en lumière les intentions des différentes façons de « faire la médiation » et les « conditions d'apparition » de la médiation.

¹³ CAILLET Élisabeth, *À l'approche du musée - La médiation culturelle*, Lyon, PUL, 1995.

¹⁴ « L'association Médiation culturelle propose aux chercheurs et aux professionnels des musées, centres d'art, sites, écomusées, lieux d'exposition, CCSTI... de se rassembler et de réfléchir ensemble aux enjeux de la médiation et sa mise en œuvre dans les institutions culturelles. Depuis sa création en 1999, l'association participe à la définition et la reconnaissance des métiers de la médiation culturelle. » <http://mediationculturelle.free.fr> (consulté le 12.07.2009)

¹⁵ Lors de la journée de présentation de cette charte, à la Villette, le 11.01.2008.

¹⁶ Extrait d'un entretien mené le 06.06.2006 auprès de l'animateur jeune public de CINEMA 93, association de groupement des salles de Seine Saint-Denis.

¹⁷ BAXANDALL Michael, *Formes de l'intention - Sur l'explication historique des tableaux*, Paris, Jacqueline Chambon, 1991, p. 79.

Seulement, il est difficile de caractériser le médiateur de cinéma : ni uniquement pédagogue, ni seulement artiste, « la médiation travaille (naturellement...) dans une logique de l'intermédiaire, une logique du mixte »¹⁸ où l'on trouve conjointement des artistes, des pédagogues... parfois en une même personne. Mais si l'on s'attarde sur la façon dont le médiateur se nomme, on remarque que la médiation n'est pas un simple intermédiaire : elle est une zone d'interprétation et de redéfinition des espaces dans lesquels elle se met en œuvre. Le médiateur n'est pas un simple relais entre la médiation du cinéma et le sens à conférer à cette médiation, mais bien un participant actif à la construction de ce sens social par l'interprétation qu'il fait de la médiation.

Ainsi, le vocabulaire employé pour se nommer engendre des connotations dans le domaine de l'éducation au cinéma où un code linguistique implicite est établi : l'emploi d'un terme, plutôt que d'un autre, marque une obédience à tel ou tel courant pédagogique. Chaque dénomination relève d'une conception théorique différente de la pédagogie. Par exemple, la personne chargée de l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS rejette radicalement l'expression « jeune public » qui connoterait une cible, une « niche marketing », alors que l'expression « les enfants »¹⁹ constituerait un terme plus générique et neutre - et considéré comme plus « noble » peut-être.

De prime abord, le point commun à toutes ces dénominations de médiateurs consiste en une oscillation permanente entre les œuvres et les enfants et une initiation des enfants à l'univers du cinéma. Antoine Hennion formule cette oscillation de la sorte :

Au lieu de voir les médiateurs culturels comme les instruments de transmission entre des réalités premières obéissant à leurs logiques propres - l'art d'un côté et le public de l'autre -, les réalités sont le résultat d'un travail de médiation qui consiste précisément à établir ce partage, à produire simultanément, et l'un par l'autre, l'objet culturel et son public.²⁰

Voici quelques-unes des figures récurrentes auxquelles pourrait se rattacher le médiateur pour qualifier son action : le pédagogue, le passeur, l'intervenant et le médiateur.

¹⁸ CAILLET Elisabeth, « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence », *Publics et Musées*, n°5, janvier-juin 1994, p. 70.

¹⁹ Son association s'intitule UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS et il prononce « virgule » lorsqu'il la cite afin qu'on comprenne bien la primauté de l'art, à montrer aux enfants.

²⁰ HENNION Antoine, *Les professionnels du disque - Une sociologie des variétés*, Paris, Métailié, 1982, pp. 384-385.

La médiation : un pendant de la pédagogie

Le premier terme auquel on pense pour désigner le médiateur serait logiquement celui de « pédagogue » puisque la médiation dont il est question est relative à une forme de transmission, d'éducation au sens large du terme. Au sens étymologique du terme, le pédagogue désigne l'esclave qui, en Grèce antique, s'occupait de l'enfant, en l'accompagnant à l'école et le ramenant. Ce médiateur amène puis il s'éclipse. L'esclave éduque l'enfant en marchant et en posant des questions : en forçant le trait, il se situe du côté de la maïeutique, de celui qui permet de faire exprimer les connaissances de l'autre. À l'écoute de certains professionnels de la médiation, on pourrait croire que cette appellation trouve des échos dans leur conception de la pratique :

Pour moi, tout repose sur la théorie du gai savoir. Je pense que c'est quelque chose qui ne repose pas sur un savoir universitaire qui serait donné à l'avance mais que ce travail de théorie vient en marchant. C'est ça que j'essaie de faire avec les publics, par le biais de la parole ou par l'écrit ou même par un travail cinématographique. Utiliser les moyens de l'audiovisuel pour analyser le cinéma qui depuis s'est multiplié.²¹

Seulement, ce mot semble d'abord trop générique pour que les médiateurs puissent se reconnaître : lors des entretiens, aucun d'entre eux ne s'est défini en employant ce terme. La notion de « pédagogue » est même souvent connotée péjorativement²² : les acteurs de l'éducation au cinéma critiquent les façons d'éduquer - c'est-à-dire une approche progressive, didactique, de l'œuvre grâce à la parole intermédiaire - par l'emploi du terme « pédagogisme ». André Malraux fut le premier à l'employer en refusant justement ce qu'il appelait alors « le pédagogisme » pour défendre sa position selon laquelle les grandes œuvres de l'humanité se révélaient par « le choc esthétique ». Alain Bergala, à travers son ouvrage intitulé *L'hypothèse cinéma : Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*²³, explique son refus de s'inscrire dans un quelconque courant pédagogique préexistant. Depuis une vingtaine d'années, Alain Bergala s'est imposé comme la figure d'autorité de tout ce que sous-tend la mise en

²¹ Extrait d'un entretien mené le 24.03.2004 auprès d'un spécialiste du cinéma d'animation, auteur de *Cahiers de notes sur...*

²² Il m'a été rapporté que ce serait Danièle Mitterand, en s'exclamant un jour « quelle sale mot que pédagogue ! » qui aurait souillé définitivement ce terme pour lui donner sa connotation péjorative qu'on lui attribue aujourd'hui.

²³ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma - Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, Essais, 2002.

place de dispositifs en matière de pédagogie cinématographique²⁴. Or, dans ce traité, l'auteur qualifie les autres types de pédagogie d'« angélisme pédagogique », de « pédagogiquement bien-pensant » ou encore « d'idée bien angélique » - expression qui revient à deux reprises. Héritière des conceptions de Michel de Montaigne et de Jean-Jacques Rousseau, la pédagogie ancienne serait du « dressage, [...] et de l'efficacité à tous crins, opposée à la véritable pédagogie »²⁵. Ainsi, il considère toutes les autres pédagogies comme rassurantes et désuètes ; ce qu'il présente serait alors novateur, excitant par son risque de renverser la vieille pédagogie. À ce titre, l'emploi de noms communs renvoyant au champ lexical du danger est fréquent. Voici quelques exemples de formules qu'on retrouve régulièrement :

Une des difficultés majeures, dans une pédagogie du passage à l'acte, consiste à [...]²⁶
Le risque majeur consiste à [...], cet outil vient dévoyer l'expérience du passage à l'acte pour mieux colmater la peur. [...] Ce qui est en jeu, c'est souvent la peur du pédagogue pour qui le story-board joue le rôle de pare-angoisse²⁷. Dans l'acte de création du cinéma, une des plus grandes difficultés, et la cause de bien des ratages [...].²⁸ Le danger pédagogique majeur serait de [...].²⁹

Le « pédagogisme » serait synonyme de paresse intellectuelle pour des enfants à qui l'on pointe les connaissances qu'ils doivent comprendre et acquérir. Un rédacteur des *Cahiers de notes sur...*³⁰ tient également ce propos :

Moins on est dans la pédagogie, plus on veut avoir un type de discours, donc ce n'est plus de la pédagogie, c'est du pédagogisme. On fait semblant, donc on laisse tomber et on se coupe de tout ce qui peut être intéressant.³¹

Si le qualificatif « pédagogue » est rejeté car courant le risque d'être connoté du côté d'un « pédagogisme » redouté, il convient d'exposer à présent les deux figures que j'ai pu observer sur le terrain de l'éducation au cinéma afin de brosser un portrait schématique des postures de médiateurs. Ces deux figures se situent aux deux extrêmes d'une échelle qui irait du « passeur » - le médiateur qui fait corps avec la pratique artistique -, à l'« intervenant »- le médiateur détaché et neutre. Ces deux figures ont été

²⁴ Cet ouvrage est déjà traduit dans de nombreux pays : en Italie, en Espagne, au Brésil et a été réédité quatre fois en Allemagne. J'y reviens dans la deuxième partie - dernière section -, à propos de la France comme exception culturelle en matière d'éducation au cinéma.

²⁵ *Ibidem*. Les termes cités se trouvent par ordre p. 30, p. 48, p. 87 et p. 108, puis p. 34.

²⁶ *Ibidem*, p. 119.

²⁷ *Ibidem*, p. 122.

²⁸ *Ibidem*, p. 93.

²⁹ *Ibidem*, p. 103.

³⁰ Voir « Annexe 5 - Extraits d'un *Cahier de notes sur...* ».

³¹ Extrait d'un entretien mené le 03.12.2004 auprès d'un auteur de *Cahiers de notes sur...*

élaborées à partir de conceptions énoncées et de l'observation des pratiques. Elles pourraient se refléter dans une dichotomie intervenant / passeur qui transparaît dans une phrase du cinéaste Jean-Luc Godard : « il y a la culture qui est de la règle, il y a l'exception qui est de l'art. »³² La culture serait du côté de l'intervenant qui veut donner une connaissance objective du cinéma ; alors que l'art se situerait du côté du passeur.

Le passeur : un geste artistique

Le geste qui symbolise le mieux la conception du médiateur comme « passeur » est celui que Gérard Lefèvre, l'ancien coordinateur d'*École et cinéma* de Paris, exécute lorsqu'il finit de parler aux enfants dans la salle et qu'il montre du doigt la cabine de projection et claque son pouce avec son majeur en signal du lancement du film. Ce signe est d'ailleurs souvent repris par les enfants qui l'imitent en essayant de claquer des doigts comme il le fait. Lors de la constitution d'un dossier pour l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS, dont Gérard Lefèvre était directeur, des paroles ont été récoltées et un projectionniste interrogé s'est exprimé en ces termes :

Quand, d'un grand geste, il [Gérard Lefèvre] invite le projectionniste à éteindre les lumières pour que le film débute, quand tous les enfants se retournent en imitant son geste, vers la cabine de projection, on se sent un peu l'âme du projectionniste d'un cinéma bien connu : le cinéma Paradiso.³³

Ce geste semble le mieux représenter le passage, du médiateur au projectionniste, qui va éclairer ensuite l'écran : le passeur est celui qui fait circuler le désir du cinéma, d'un lieu symbolique à un autre. Gérard Lefèvre emploie lui-même ce terme :

Ce faisant, j'avais le sentiment profond d'être fidèle à moi-même : d'abord faire partager un plaisir, en passant un peu de ce qui m'a constitué. Car ne m'a jamais quitté ce désir violent de passer à d'autres, les plus jeunes ou mes pairs, de vivre ensemble ce plaisir charnel, sensuel, à voir et à revoir des films [...].³⁴

D'après les lectures, les entretiens ou discours divers, la notion de « passeur » semble être celle que revendiquent les personnes engagées dans la médiation

³² GODARD Jean-Luc, *Je vous salue, Sarajevo*, Suisse, Documentaire, couleur, 2', 1993 puis repris dans : GODARD Jean-Luc, *JLG/JLG*, France, Fiction, couleur, 58', 1995. Alain Fleischer le reprend également dans son documentaire sur le cinéaste : *Morceaux de conversations avec Jean-Luc Godard*, 120', 2009.

³³ Propos d'un projectionniste retenus dans le dossier de présentation d'UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS, p. 14.

³⁴ LEFEVRE Gérard, *Dossier de présentation d'UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS*, p. 18.

cinématographique comme forme de militantisme. De nombreuses personnes emploient ce mot qui devient alors une sorte de sésame - pour rester dans le champ lexical du passage - compris par tous les cinéphiles qui ont vécu les années 50-70³⁵, heures de gloire de la cinéphilie, de la création du cinéma moderne, de l'animation socioculturelle... Alain Bergala défend la notion de passeur :

On n'enseigne pas le cinéma mais on le transmet, « on le passe », comme disait Serge Daney et pour qu'il y ait passeur, il faut qu'il y ait danger et interdit. Un passeur est quelqu'un qui passe illégalement des denrées interdites à une frontière. [...] Non seulement il faut de la loi, mais également de l'altérité.³⁶

D'ailleurs, Serge Daney a utilisé ce mot à travers de nombreux écrits dont voici un exemple des plus explicites quant au sens donné à cette notion :

Nous étions une poignée, au lycée Voltaire, à être entrés subrepticement en cinéphilie. Cela peut se dater : 1959. [...] Être cinéphiles, c'était simplement ingurgiter, parallèlement à celui du lycée, un autre programme scolaire, calqué sur le premier, avec les *Cahiers jaunes* comme fil rouge et quelques passeurs « adultes » qui, avec la discrétion des conspirateurs, nous signifiaient qu'il y avait bien là un monde à découvrir et peut-être rien moins que le monde à habiter.³⁷

Serge Daney est l'une des figures les plus marquantes du milieu des admirateurs du 7^e art, baptisé cinéphile, qui a irrigué la conception du « passeur ». Dans un entretien avec Philippe Roger, il explique longuement sa position de passeur alors qu'il n'a jamais été face au public, mais plutôt chroniqueur, écrivain... :

Je me souviens d'un formidable article de Comolli sur Eric Dolphy : « Le Passeur ». Et si Douchet, qui fut comme un maître, est aujourd'hui un ami, c'est qu'il a du passeur chez lui. Les passeurs sont étranges : ils ont besoin de frontières, à seule fin de les contester. Ils n'ont pas envie de se retrouver seuls avec leurs « trésors » et, en même temps, ils ne s'occupent pas trop de ceux à qui ils « passent » quelque chose. Et comme les « sentiments sont toujours réciproques », on ne s'occupe pas beaucoup d'eux non plus, on ne leur « passe » rien, on leur fait volontiers les poches.³⁸

Il s'explique un peu plus loin sur ce qu'il entend par « ils [les passeurs] ne s'occupent pas trop de ceux à qui ils "passent" quelque chose », idée qui rejoint le même point de vue que celui de Luc Bonflis par exemple, ou d'autres professionnels qui

³⁵ Ces années sont celles qui ont vu l'apogée de l'éducation populaire et de l'animation culturelle, en même temps que la Nouvelle vague. C'est la raison pour laquelle j'ai mis les termes d'« animateur » et de « passeur » ensemble. D'ailleurs, au sens originel du terme, *animatrix* signifie celui ou celle qui donne force pour quelque chose. Le passeur est aussi celui qui transmet une force.

³⁶ Intervention d'Alain BERGALA, *10^e Rencontres cinématographiques de Beaune*, 21-24 octobre 2002, édité en janvier 2003, p. 61.

³⁷ DANÉY Serge, « Le travelling de Kapo », *Persévérance*, Paris, 1994, p. 18.

³⁸ DANÉY Serge, *Devant la recrudescence des vols de sacs à main - Cinéma, télévision, information*, Lyon, Aléas, 1991, p. 107.

disent ne pas devoir se pencher sur les enfants, ne pas être au service des enseignants... :

Le passeur est celui qui se souvient que la vraie communication, celle qui a laissé des traces dans sa vie, n'est pas celle qu'on a voulu lui imposer (par l'écoute, le catéchisme, la pub, tout ce qui est « édifiant ») mais celle qui s'est faite presque furtivement, transversale et anonyme. Plus on va loin dans la connaissance de son public, plus on se met à son service. Mais alors, on ne « passe » plus rien, on devient une passoire, on fait un autre métier (qui d'ailleurs, « paie » beaucoup plus).³⁹

Une personne également très engagée dans l'action culturelle cinématographique s'en réclame également avec le même sens. Il attribue cependant à l'ancien coordinateur Cinéma d'École et cinéma à Paris la paternité de ce terme :

J'avais aussi des maîtres, des gens qui étaient des animateurs, des passeurs [...]. Moi j'aime bien cette notion de Gérard Lefèvre, la notion du « passeur ».⁴⁰

L'UFFEJ organise la formation BP JEPS spécialité animation culturelle « animateur médiateur socioculturel et artistique Cinéma ». Elle est fondée sur des besoins ainsi définis :

Former des animateurs de cinéma, c'est former des médiateurs entre les représentants des individus qui regardent les films et les représentants de ceux qui les font... Mais aussi entre les représentations des spectateurs eux-mêmes. C'est former des accompagnateurs qui vont suivre des individus pendant la prise de conscience de leurs représentations et de leurs fondements. C'est former des passeurs capables d'accompagner des publics pour les aider à sortir de leur isolement, à dépasser une pensée et des pratiques culturelles stéréotypées⁴¹.

Cette gradation de la définition d'un médiateur place le terme de « passeur » à la fin, selon une échelle qui attribue les responsabilités les plus hautement symboliques au « passeur » ; quant au terme de « médiateur », il lui incombe la responsabilité la plus élémentaire. Par ailleurs, il est intéressant de constater que des acteurs du domaine cinématographique non directement touchés par l'éducation à l'image peuvent aussi adopter le mot de « passeur », ce qui prouve la force d'un vocabulaire spécifique au sein de toute l'action culturelle cinématographique - et pas seulement de la médiation au sens strict, c'est-à-dire les professionnels face au public. Un distributeur de films utilise ce terme en parlant du caractère noble de son métier, comme pour marquer son

³⁹ *Ibidem*, p. 110.

⁴⁰ Extrait d'un entretien mené le 24.03.2004 auprès de l'ancien président de l'association Gros Plan, ancien directeur des UROLEIS.

⁴¹ Voir le site internet de l'UFFEJ pour la présentation du BP JEPS : www.uffej.net

appartenance à ce champ : « La noblesse propre du métier de distributeur, qui est un métier de passeur d'œuvres... »⁴².

Pour donner à voir l'emprise quasiment inconsciente de ce terme dans les discours qui se propagent de façon rhizomique dans un petit milieu, prenons l'exemple de la revue *Les Ailes du désir*⁴³ qui ne semble pas, à première vue, marquée par un courant de pensée plutôt qu'un autre. Cependant, lorsqu'on regarde par exemple le numéro d'avril 2001, on note un texte d'Alain Bergala, un autre d'Anne-Marie Garat, professeur de lettres et de cinéma et également écrivain qui était présente aux Journées de Porquerolles⁴⁴ auxquelles j'ai assisté. Il se trouve qu'un des textes d'Anne-Marie Garat, consacré à Andreï Tarkovski, a paru dans un recueil publié par *Les Cahiers du cinéma* à propos de films réalisés par des écrivains, et qu'elle a aussi publié en 1989 un livre de pédagogie de l'image qui est proche des recherches de la revue⁴⁵. Dans le même numéro, Alain Letoulat, professeur de lettres, choisit un titre d'article - « L'expérience a été profitable, Collègues » - qui parodie une phrase extraite du film *Les Contrebandiers de Moonfleet* prononcée par le jeune héros du film - phrase dont Serge Daney a tiré le titre d'un de ses livres⁴⁶. À la lecture de l'article, nous remarquons qu'Alain Letoulat cite des films qui font partie des classiques de la cinéphilie - *Les Contrebandiers de Moonfleet* en fait évidemment partie - et qu'il utilise la notion de passeur :

Si ne « passaient » pas l'amour fou qui menace le monde chez Murnau, la peine de Nana face à Jeanne qui meurt, la hauteur des propos du rémouleur des Straub, pourquoi donc cela vaudrait-il le coup qu'on fasse du cinéma à l'école ?⁴⁷

⁴² Extrait d'un entretien mené le 16.10.2003 auprès du distributeur des films du Paradoxe.

⁴³ Cette revue est publiée par l'association homonyme qui regroupe les quelques 150 enseignants de cinéma des lycées français, notamment enseignants de l'option cinéma du bac littéraire.

⁴⁴ Voir « Annexe 2 - Sources ».

⁴⁵ Livre écrit avec Jean-Claude FOZZA et Françoise PARFAIT, *Petite fabrique de l'image - Parcours théorique et thématique*, Paris, Magnard, 2001. Le chapitre sur le point de vue reprend, en les ordonnant de façon voisine, les notions présentées par Alain Bergala sur la sémiologie du récit en image.

⁴⁶ DANEY Serge, *L'exercice a été profitable, Monsieur.*, Paris, P.O.L., 1993.

Il en parle dans un autre entretien en employant le terme de « passeur » : « Plus tard, mon cas m'a paru bien banal. Orphelin, le cinéophile choisit d'être kidnappé par un passeur un peu spécial qui l'introduit, mais pas n'importe comment, à l'apprentissage du monde. Il y a un film qui raconte cette histoire, le Mythe de la cinéphilie incarné, c'est le *Moonfleet* de Lang. Personne n'apprend aussi vite de Jérémy Fox que le petit John Mohune. » DANEY Serge, *Devant la recrudescence des vols de sacs à main*, op. cit., p. 131.

⁴⁷ LETOULAT Alain, « L'expérience a été profitable, collègues », *Cahier des Ailes du désir*, n°9, avril 2001, p. 33.

Enfin, le terme « passeur » a été repris dans la préface du document édité à l'occasion des vingt ans de *Collège au cinéma*, par la directrice générale du CNC ; ce qui consacre ce terme. :

L'album des 20 ans que j'ai le plaisir de préfacer a pour objet de rappeler cette longue et riche aventure. Je le dédie à tous les passeurs, célèbres ou anonymes, qui la poursuivent dans un contexte marqué par la multiplication des écrans et un changement profond des pratiques culturelles de nos jeunes concitoyens.⁴⁸

D'après ce qui émane des différents propos sur le passeur, nous comprenons que la part transgressive que contient ce statut constitue l'un de ses fondements. Le passeur serait quelqu'un qui prend le risque volontaire, par conviction personnelle et par amour pour le cinéma, de changer de statut symbolique, abandonnant son rôle d'enseignant s'il l'était, pour reprendre la parole et établir un contact moins protégé avec les élèves, où ses goûts personnels entrent en jeu - notamment son rapport plus intime à telle ou telle œuvre d'art -, où le « je », qui pourrait être néfaste dans un rôle d'enseignant, devient pratiquement indispensable. Toute la différence entre enseignement artistique et éducation ou initiation artistique semble clairement se ressentir dans ces propos. De même, lors d'un entretien avec une institutrice de classe de CM2⁴⁹, celle-ci « avoue » - selon ses propres termes - l'importance de la référence culturelle de l'enseignant. Mais elle déclare qu'il est plus facile de parler au nom d'un cinéaste reconnu qu'au nom de soi, « parler toute seule » demande plus d'implication personnelle face au film, ce qui serait parfois dérangeant.

La difficulté d'assumer ce « don de soi » semble résolue pour un cas assez extrême de passeur : « le montreur de films ». L'ancien coordinateur Cinéma du dispositif *École et cinéma* à Paris est qualifié de cette façon par nombre d'enfants interrogés à la sortie du film et dans les classes. Lui se nomme de cette façon également. Lorsqu'il introduit le film devant les enfants assis dans la salle, il ne craint pas de raconter des histoires personnelles pour éclairer un aspect du film. Pour la présentation de *La Vie est immense et pleine de dangers*, documentaire sur un enfant atteint du cancer qui se déroule principalement à l'hôpital Necker, il raconte qu'une longue maladie subie au cours de son enfance, l'ayant obligé à vivre longtemps dans un sanatorium, lui donne une autre

⁴⁸ CAYLA Véronique, « Avant-propos », in : MAGNY Joël (dir.), *Numéro anniversaire Collège au cinéma, 1989/2009*, CNC, 2008, p. 1.

⁴⁹ Extrait d'un entretien mené le 10.11.2004 auprès d'une institutrice parisienne en charge d'une classe de CM2.

approche du film : il exprime ce qu'il voit lui-même du film, mais il invite aussi à s'attarder sur la musique ou sur le jeu d'un personnage.

La description d'une situation précise, analysée dans le cadre de *Lycéens et apprentis au cinéma*⁵⁰, permet de comprendre la légitimité conférée au médiateur défini comme « passeur » :

Un médiateur présente le film *Shining*, de Stanley Kubrick, à deux classes de Terminale dont l'attention est plus que flottante. Au fond de la salle se placent ceux qui font tout sauf écouter le médiateur : ils se cachent à moitié, légèrement courbés dans leur fauteuil, pour pianoter sur leurs téléphones, dessiner sur un bout de papier, bavarder... Malgré le manque de concentration, le médiateur / passeur décide de garder sa ligne discursive et parle de la folie foucaldienne reflétée dans celle du héros du film⁵¹. Proche de la fin de sa présentation, il dit : « *C'est le film qui m'a fait le plus peur quand je l'ai découvert, à 19 ans* ». À ce moment-là, les lycéens réagissent : un brouhaha d'admiration s'élève dans la salle. Un élève placé au fond demande à son camarade : « *Qu'est-ce qu'il a dit ?* ». Suite à sa réponse, l'élève rétorque : « *Ça va être chaud !* ». L'attention fut bien meilleure lors des deux dernières minutes de présentation et la salle se remplit de tension jusqu'à la fin de la projection. Certes, le film lui-même revêt un rôle non négligeable dans l'attention du public : dans *Shining*, la tension est soutenue du début à la fin du film ; mais la franchise du médiateur/passeur, avouant une émotion ressentie intimement face à eux, a peut-être engendré un surcroît d'attention.

Cette mise en scène de soi, ce « je » prononcé par le médiateur/passeur, crée une sorte d'intimité : le passeur se met en « je » et en « jeu ». Serait passeur celui qui aurait la capacité de recevoir et de « déterritorialiser »⁵² pour se perdre et perdre les repères communs. Le passeur se veut être une figure de l'artiste.

⁵⁰ Observation d'une présentation du film *Shining* à deux classes de Terminale d'un lycée parisien dans le cadre de *Lycéens et apprentis au cinéma* au Cinéma des cinéastes, le 18.11.2006.

⁵¹ L'intervenant donne la définition de la folie comme absence d'œuvre, en référence notamment au dicton anglais écrit indéfiniment par le personnage fou interprété par Jack Nicholson dans le film : « All work and no play make Jack a dull boy » [À toujours travailler sans jamais jouer, l'enfant s'abrutit].

⁵² Se déterritorialiser est une façon de créer des lignes de fuite : DELEUZE Gilles, PARNET Claire, *Dialogues*, Paris, Flammarion, 1977, p. 87. J'en reparle un peu plus bas.

L'intervenant : l'éducation du regard

Cette difficulté d'assumer ce don de soi serait moins prégnante pour les médiateurs qui conçoivent leur travail comme celui d'un « intervenant ». Son rôle consiste à permettre, par l'attention, l'écoute et la relance, que le foisonnement des échanges aboutisse à un discours identifié contenant une certaine clarté, une certaine cohérence et une certaine utilité. Le cinéma est étudié avant tout comme un système signifiant structuré. Le contenu des ateliers propose un apprentissage des codes et des règles par lesquels le langage de l'image ferait sens. Il s'agit de questionner le cinéma et les images à partir de concepts déjà répertoriés et définis - comme par exemple le plan, le cadre, le découpage - à l'instar de la grande syntagmatique de Christian Metz⁵³. La directrice du SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE fait part de sa propre expérience :

La pédagogie, ça se nourrit de petites choses. J'ai misé sur l'enfant qui est en moi pour ne pas être prisonnière de théories précédentes en matière de pédagogie. Ça m'a donné une grande liberté d'action car je n'ai pas d'enfant sous la main pour vérifier.⁵⁴

Dans un sens, la conception de la médiation émise par le SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE renvoie dans son entier à la perspective sémiologique que Jacques Piette⁵⁵ développe pour tous les médias. Selon lui, ce courant de conception médiationnelle, qui s'apparente au décodage⁵⁶, vise à enseigner aux enfants la manière dont les médias, le cinéma en l'occurrence, s'y prennent pour « imposer » aux « récepteurs » certains cadres interprétatifs déterminés, certaines connotations particulières. Par le biais d'exercices centrés sur l'analyse d'images, on les amène à réaliser le caractère polysémique des messages et la manière dont le cinéma réussirait à cadrer ce caractère polysémique. Par exemple, les ateliers théoriques présentent des

⁵³ METZ Christian, *Essais sur la signification au cinéma*, Tome I, Paris, Klincksieck, 1968. Christian Metz présente une typologie permettant de dégager des critères de segmentation la bande-image : il donne une typologie des agencements séquentiels dans le film de fiction à partir d'éléments spatio-temporels de narration.

⁵⁴ Matinée de Formation Cinéma et Jeunes publics en bibliothèque organisée par Images en bibliothèques et le SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE, le 11.12.2003.

⁵⁵ PIETTE, Jacques, *Éducation aux médias et fonction critique*, Montréal / Paris, L'Harmattan, 1996.

⁵⁶ « La notion de « décodage » repose sur celle de « code ». C'est pourquoi l'on retrouverait ici la logique communicationnelle du processus codage/décodage (chère à Stuart Hall par exemple), et en amont de cela, la vision linéaire d'un procès mécaniste de communication. [...] le décodage relèverait plutôt d'une transmission qui tend vers la transparence de la conventionnalité. » AÏM Olivier, « Les médias saisis par le "décryptage". Diffusion ou diffusionnisme des SIC ? », *Actes du XV^e Congrès des sciences de l'information et de la communication*, Universités de Bordeaux, 10-12 mai 2006, p. 22.

thèmes à étudier : « La peur au cinéma », « Filmer le repas », « Le plan »... Ici encore, la description d'une situation lors de l'atelier intitulé « La peur au cinéma »⁵⁷ permet de mieux rendre compte du caractère cadré de ces ateliers.

Avant de visionner l'extrait d'un film - film qui fait systématiquement partie du registre des films légitimés, afin de donner une culture cinématographique par la même occasion⁵⁸ - l'intervenant interroge les enfants qui vont regarder l'extrait : par exemple « posez-vous cette question : pourquoi j'ai peur et qui d'autre a peur ? ». Lorsqu'il dévoile, dans le film *L'Homme qui rétrécit*, que l'image du personnage qui lutte contre l'araignée n'est qu'une surimpression de l'image d'une araignée ou encore que la peur que les élèves éprouvent face à l'angoisse du personnage dans le film *La Nuit du chasseur* est due en majeure partie aux moyens formels de l'image qui façonne l'espace filmique de telle façon qu'un couteau semble constamment dessiné, le médiateur procède alors à une mise à nu systématique de la richesse du film, du « mystère »⁵⁹ de cette médiation, dans la mesure où il discrédite la forme de l'image aux yeux des élèves, dans l'optique d'un « décodage » de l'image qui serait « codée ».

Le cinéma est étudié comme un phénomène de langage : le contenu de ces ateliers propose un apprentissage des codes et des règles par lesquels le langage de l'image fait sens. À cet effet, sont réalisés des guides⁶⁰ à l'intention des intervenants et des projectionnistes et des dossiers pédagogiques sont distribués aux enseignants. Dans le guide sur « La peur au cinéma », les intitulés des chapitres sont éclairants : « Signes et conventions », « La peur dans l'espace », « Regard et savoir ». On retrouve également cette idée du film comme langage dans le contenu :

Aussi la peur « au cinéma » naît-elle moins de la réalité d'un danger que de la mise en scène, du montage, de la composition des images et de l'utilisation des sons. Le cinéma

⁵⁷ Observation d'un atelier sur « la peur au cinéma » à deux classes de 3e d'un collège parisien par un intervenant du SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE, le 23.10.2004, à la Cinémathèque des Grands Boulevards.

⁵⁸ La promotion faite par ce biais d'une culture cinématographique légitime révèle en partie la nécessaire et problématique imbrication de la médiation et de la médiatisation.

⁵⁹ Selon une phrase célèbre du cinéaste Jean-Luc Godard, « Le cinéma n'est une technique, ni un art ; un mystère ».

⁶⁰ Voir « Annexe 4 - Guide intervenant et projectionniste » sur « La peur au cinéma ».

distille et module un sentiment de peur en se livrant à ce qu'Hitchcock appelait de la « direction de spectateur ». [...] Le cinéma de la peur est un cinéma de signes.⁶¹

L'objectif est alors d'arracher l'enfant à cette vision sidérante, en employant des pratiques de décodage de l'image. Lors de la présentation aux intervenants des ateliers de sensibilisation organisés par le SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE, la responsable des ateliers tient un discours qui va dans le sens de la conception de l'« animation » telle qu'elle est énoncée ici :

Ces ateliers ne sont pas des cours magistraux mais bien des dialogues avec les élèves. D'où le terme d'atelier. Il s'agit de poser des questions aux élèves, de faire réagir. Un atelier de sensibilisation est fait pour ouvrir des portes, organiser le regard sur l'extrait. Vous devez donc formuler des questions non ouvertes, motivées par un fil directeur que vous maîtrisez mais il faut laisser l'élève s'exprimer mais lui demander de se justifier.⁶²

Cette présentation configure un modèle d'intervention. Elle insiste par ailleurs sur l'importance de situer le lieu dans lequel les élèves viennent : la Cinémathèque, « lieu qui n'est pas anodin ». Il s'agit de « faire passer ça aux élèves, pour expliquer que le cinéma recouvre des champs très divers ». Ainsi, chaque intervention, que l'atelier soit pratique ou théorique, doit commencer par des questions sur une définition de la Cinémathèque et du champ lexical cinématographique, comme la « restauration de films » par exemple. Cependant, dès qu'il s'agit de définir ce qu'est un intervenant et sa fonction, la personne qui présente ces ateliers semble gênée : elle rit un peu du dogmatisme dont fait preuve son discours mais souligne tout de même l'importance des dossiers pédagogiques qu'il faut remettre aux enseignants. De même, elle insiste sur la discipline à maintenir lors des interventions : « Nous sommes responsables de la salle et des groupes ». La personne précise que la transmission des consignes d'un intervenant à l'autre constitue le moment primordial afin que chacun comprenne la pertinence de l'enchaînement d'extraits. Il convient à ce titre de constituer un esprit d'équipe où la sensibilité de chacun des intervenants conduit à une appréhension de l'animation « un peu spécifique ». Ainsi, c'est d'abord le cadre qui prime, puis vient la personne qui anime l'atelier, dont la sensibilité est finalement reconnue comme « spécifique ».

De même, le sens étymologique de la notion d'« intervenant » se retrouve également dans les formations au dispositif *Cinéma, cent ans de jeunesse* que le SERVICE

⁶¹ Guide intervenant et projectionniste sur « La peur au cinéma », p. 1 et p. 3.

⁶² Présentation des ateliers de sensibilisation du SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE, le 16.01.2004.

PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE organise. En effet, des cahiers vierges sont distribués aux élèves. Ceci frappe en comparaison des autres documents généralement distribués aux écoliers, qui sont toujours remplis d'informations à visée didactique. La page blanche - mais quadrillée, cadrée - connote une condition à la création artistique. Elle suggère que les élèves écrivent eux-mêmes tout ce qu'ils veulent durant cette formation et que la force des réalisations faites dans ce cadre provient de leur idée, de leur énergie et non du médiateur, personne nécessaire pour coordonner ces énergies mais non pour les assujettir à une pédagogie directive.

Nous l'avons vu, dans la mise en discours de « la médiation » apparaissent clairement les clivages autour de différentes conceptions. Isolons par exemple les deux idéaux-types de « passeur » et d'« intervenant » : le premier est aux prises avec le « 7^e art » et le second avec la « culture de l'image »⁶³. Mais il faut évidemment imaginer que la réalité est beaucoup moins claire. Entre manières de concevoir et façons de faire, entre les mots et les choses, il existe parfois un écart qu'il est intéressant de creuser. La tentative de créer des idéaux-types selon des échelles de détermination s'avère infructueuse à l'épreuve de la pratique : par exemple, le terme de « passeur » a été utilisé, institutionnalisé, par une association, KYRNEA INTERNATIONAL, et son dispositif *Un été au ciné/cinéville* qui ont changé en 2007 de nom pour PASSEURS D'IMAGES⁶⁴. Par ailleurs, ce terme a tellement circulé qu'il en a perdu sa part transgressive et son sens. Un manuel à l'intention des « parents, enseignants et animateurs souhaitant favoriser la rencontre entre les enfants et le cinéma » a paru en 2008. Le premier chapitre de *1001 Activités autour du cinéma*⁶⁵ s'intitule : « Préparer son rôle de passeur » et l'ensemble de ce qui est écrit est en contradiction avec l'idéologie du « passeur » telle que définie par les écrits antérieurs et les professionnels : les auteurs recommandent de bien « Connaître son public », « Anticiper ses réactions »... et enfin de « Rédiger votre fiche de passeur », tout le contraire d'un geste transgressif parce que spontané et personnel...⁶⁶

⁶³ On pourrait définir ces deux conceptions comme des être culturels, ce que j'expliquerai p. 81.

⁶⁴ Il faut préciser que les actions de KYRNEA INTERNATIONAL se situent dans le hors-temps scolaire ; le mot « passeur » est alors brandi comme une étiquette montrant la diversité de leurs actions mais aussi de leurs territoires.

⁶⁵ LECARME Pierre, MEGE Annabelle, *1001 Activités autour du cinéma*, Paris, Casterman, 2008.

⁶⁶ D'ailleurs, ce manuel est très décrié par certains professionnels.

L'un des objectifs de cette thèse serait de chercher de nouveaux termes pour donner à voir la pratique d'éducation au cinéma d'un passeur. Il ne s'agit pas de définir, encercler, réduire, mais de chercher un « mot valise » pour tenter d'œuvrer au décloisonnement de la pensée sur l'action culturelle cinématographique. Il s'agit alors d'aborder le terme de « médiateur ».

Le médiateur : une méta-figurante

On pourrait penser que le terme de « médiateur » est finalement le plus simple pour qualifier l'activité professionnelle de médiation. En effet, les professionnels sollicitent eux-mêmes le concept de médiation en se présentant parfois comme des médiateurs « sans que cela recouvre une homogénéité de pratiques, de conceptions »⁶⁷. Selon cette acception, la médiation renvoie à l'intermédiaire : « facilitant la communication [elle] est censée favoriser le passage à un état meilleur »⁶⁸. Cependant, le terme de médiateur n'a pas acquis une légitimité dans le domaine du cinéma comme dans d'autres domaines de la médiation culturelle - surtout au musée. En effet, de nombreuses personnes qui se revendiquent de l'Éducation populaire refusent catégoriquement ce terme⁶⁹. En voici un exemple :

La Ligue [de l'enseignement] a abandonné la notion d'Éducation populaire pour parler de médiation culturelle. La médiation culturelle, c'est au plus offrant, il faut répondre à l'attente des gens. Mais l'attente des gens, c'est ce que toi, tu leur proposes. Je suis très anarchiste là-dessus, arrêtons la démagogie ! Quand j'entends la programmation pour *Collège au cinéma* dire : « On a donné une liste de films pour savoir quel film ils [les enseignants] voulaient passer », je trouve ça scandaleux, forcément ils vont choisir les plus connus. Notre boulot, ce n'est pas d'aller dans le sens du poil, dans la médiation, mais là où ça gratte. Donc nous ne sommes pas des médiateurs culturels, surtout pas ! Nous n'avons pas à prendre les gens en charge. [...] Je me suis toujours battu contre la médiation culturelle.⁷⁰

Précisons que Luc Bonfils appartient à une association qui a organisé une journée en décembre 2008 pour réaffirmer son action. Le premier des thèmes de la journée était

⁶⁷ GELLEREAU Michèle, DUFRÊNE Bernadette, « La médiation culturelle, enjeux professionnels et politiques », *Hermès*, n°38, 2004, p. 200.

⁶⁸ DAVALLON Jean, « La médiation : la communication en procès ? », *Médiation & information*, n°19, p. 40.

⁶⁹ Voir « Annexe 11 : article paru dans le Bulletin des ENFANTS DE CINEMA ».

⁷⁰ Extrait d'un entretien mené le 24.03.2004 auprès de l'ancien président de l'association Gros Plan, ancien directeur des UROLEIS.

sous forme de question : « Quels doivent être aujourd'hui les fondements de l'animation culturelle cinématographique et audiovisuelle et de l'Éducation populaire ? ».

Cependant, ce rejet n'est pas partagé par tous, notamment les plus jeunes qui sont moins marqués par l'héritage de l'Éducation populaire. Une jeune médiatrice, qui a été formée au sein de l'UFFEJ, exprime son désaccord comme ceci : « À l'UFFEJ, ils ont des œillères et j'en suis un peu écœurée ». Certains médiateurs interrogés ont adopté ce « nouveau » terme :

[...] la médiation. Je me suis dit : « pourquoi pas ? ». Et, d'année en année, ça m'intéresse de plus en plus, de réfléchir à la façon dont on peut apporter différemment le cinéma aux élèves⁷¹.

D'avantage que la dichotomie passeur/intervenant, les deux idéaux-types les plus opposés sémantiquement paraissent finalement être le « passeur » et le « médiateur » dans la mesure où ils témoignent de deux positionnements divergents vis-à-vis de leur pratique. Il existe ainsi un clivage symbolique entre d'une part, les médiateurs, issus des années 70-80, venant des secteurs de la médiation culturelle - des formes qui paraissent davantage institutionnalisées - tels qu'on peut les voir apparaître dans les musées à cette époque ; d'autre part, les animateurs, issus de l'héritage d'avant-guerre, des ciné-clubs rattachés à divers courants idéologiques⁷². Voilà comment Pierre Moulinier définit le clivage en employant les termes d'action culturelle d'un côté, et d'animation socioculturelle de l'autre :

L'action culturelle a pour fonction de conduire les gens à la culture, alors que l'animation socioculturelle se voue à accoucher la culture que les gens ont en eux. La première travaille sur la création et souhaite une démocratisation de la culture, la seconde vise au développement de la créativité et veut promouvoir la démocratie culturelle.⁷³

Les « passeurs » critiquent le terme de « médiation »⁷⁴ qu'ils pensent issu du marketing et de la communication ; discours qui sous-entend que les œuvres sont

⁷¹ Extrait d'un entretien mené le 06.06.2006 auprès d'un animateur jeune public au CINEMA 93, association de groupement des salles de Seine Saint-Denis.

⁷² Ce clivage est une « version moderne de la guerre d'antan, entre création et animation, culturel et socio-culturel, professionnels et amateurs. » CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? - Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, Éditions de l'Attribut, 2005, p. 97.

⁷³ MOULINIER Pierre, « Action culturelle », WARESQUIEL Emmanuel de (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse/CNRS éditions, 2001, pp. 10-12.

⁷⁴ Un exemple : « La médiation, notion dont la terminologie signale l'allégeance à l'idéologie dominante, devient un marché, là où on aurait pu croire à la permanence de l'engagement de l'État en faveur d'actions

oubliées. Ils argumentent en expliquant que les médiateurs privilégient le public au détriment de l'œuvre, dans un souci de communication davantage que de transmission. Quant aux « médiateurs », ils dénoncent le caractère trop désuet de ce qui s'apparente à de l'animation socioculturelle, inspirant une forme de mépris pour la connotation idéologique sous-jacente : c'est-à-dire l'instrumentalisation de l'œuvre à des fins politiques, religieuses ou d'éducation citoyenne. On assiste à une sorte d'arrachement sémantique, cette auto-dénomination étant plus importante que le contenu lui-même.

Outre ces mésententes sur la façon de se nommer, la médiation est rendue d'autant plus difficile à définir dans le milieu professionnel que l'action culturelle cinématographique est peu visible et surtout très peu lisible. Des structures - régionales, nationales... - travaillent à fédérer de plus petites structures - salles de cinéma indépendantes, associations... Ces structures portent souvent des noms très longs ; elles se font appeler par leurs acronymes dont peu de professionnels du domaine sont capables de restituer la signification : l'ACCOR, l'ACCRIF, l'ADRC, le GNCR, le GRAC, le CLAC, le BLOC, le BLIC et le récent BLAC⁷⁵ pour n'en citer que quelques-uns... Les professionnels rient eux-mêmes de ce verbiage utilisé généralement dans des champs institutionnels. Cette connivence, ce champ restreint qui limite à l'entre-soi fait de ces structures médiatrices des instances qui se veulent importantes, mais, à la fois, ce verbiage continu rassure les professionnels en permettant un dialogue entre eux, donnant à voir cette volonté de créer des forces pour valoriser ces actions.

De même, comme l'écrit Nathalie Montoya, être médiateur n'est pas une profession reconnue institutionnellement - « elle ne constitue pas un "cadre d'emploi" défini par l'INSEE »⁷⁶. Ce vide administratif créé une sorte de flottement aux yeux des médiateurs eux-mêmes, conscients de la précarité de leur statut, d'une légitimité qui n'irait pas de soi. Dans les entretiens menés auprès des médiateurs, il ressort que leur parcours est souvent chaotique, avant de trouver cette voie. De même, les plus anciens ont le sentiment d'être « atypiques », comme l'exprime une médiatrice interrogée :

de formation, de diffusion et de création pour notre jeunesse et tous les publics. » DERFOUFI Medhi, « Menaces sur l'action culturelle cinématographique », *0 de conduite*, n°65, revue de l'UFFEJ, printemps-été 2007, p. 4.

⁷⁵ Voir « Annexe 1 - Acronymes et néologismes employés ».

⁷⁶ MONTOYA Nathalie, « Médiation et médiateurs culturels », *op. cit.*, p. 25.

Je crois qu'aujourd'hui tu peux plus vraiment débarquer dans ce milieu n'y connaissant rien, il faut au moins le BEATEP ou une formation en médiation culturelle, donc là, oui, à ce niveau-là, moi je suis atypique.⁷⁷

Jean-Claude Passeron insiste sur ce clivage lié à la formation - auto-didacte ou non - qui génère les différences de groupes d'acteurs culturels :

Sur le terrain de l'action culturelle, les autodidactes venus du monde associatif et les militants issus d'organisations politiques ou syndicales sont porteurs d'un système spécifique de fins, souvent associé à une connaissance pratique des attitudes des classes populaires comme de leurs valeurs éthiques ou politique. À cette familiarité avec le milieu où s'inscrit leur action les distingue des groupes venus aux métiers ou au fonctionnariat culturel par un itinéraire administratif ou scolaire...⁷⁸

La thèse d'Aurélie Peyrin⁷⁹ apporte à ce sujet des éclairages dans le domaine des médiateurs de musée : elle explique comment ce métier, en cours de professionnalisation, n'est pas encore légitimé. Jean-Claude Passeron introduit son chapitre sur « L'idéologie du médiateur » en parlant « de la précarité et de la brièveté de la tradition professionnelle, toujours génératrice d'insécurité et de pugnacité corporatives »⁸⁰. Cependant, comment institutionnaliser une activité qui se veut à la marge ? Comment rendre compte d'une action d'éducation qui revendique une forme de transgression ? Si la médiation est beaucoup plus clairement définie dans d'autres domaines, est-ce possible chez des professionnels qui revendiquent d'une certaine façon leur marginalité, une forme de transgression que sous-tend le terme de « passeur » ?

Un dernier frein à la clarté du terme de « médiation » provient du problème de l'évaluation de ce type d'action, de la mesure des conséquences : entreprise qui paraît difficile, si ce n'est impossible. Evelyne Bevort et Thierry de Smedt ont fait part de ces difficultés dans un article intitulé : « Peut-on évaluer l'éducation aux médias ? » rédigé en 1997⁸¹. Un symposium international s'est tenu à ce sujet en 2007 ; il avait pour objectif de réfléchir sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle. Les conclusions furent les mêmes que dans l'article écrit dix ans auparavant : ces actions sont jugées très difficilement mesurables. L'accent avait été mis sur les problèmes de

⁷⁷ Extrait d'un entretien mené le 19.09.2006 auprès de la programmatrice jeune public de l'Écran de Saint-Denis - 93.

⁷⁸ PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique, op. cit.*, Paris, Albin Michel, 2006, p. 446.

⁷⁹ PEYRIN Aurélie, *Faire profession de l'amour de l'art, Travail, emploi et identité professionnelle des médiateurs de musées*, Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Pierre-Michel Menger, EHESS, décembre 2005.

⁸⁰ PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique, op. cit.*, p. 474.

⁸¹ BEVORT Evelyne, DE SMEDT Thierry, « Peut-on évaluer l'éducation aux médias ? », *Éducatives : revue de diffusion des savoirs en éducation*, Émergence éditions, décembre 1997. Site : www.clemi.org

l'approche quantitative de l'évaluation : les limites de cette conception ont été clairement mises en évidence ; les comportements des enfants ne sauraient être appréhendés dans leur complexité et leur richesse par une démarche exclusivement quantitative. Seulement, une analyse qualitative se relève tout aussi infructueuse quant à la mise en évidence des effets extrinsèques de l'éducation artistique. Voici un extrait de la synthèse concluant le symposium :

Si l'éducation artistique met en œuvre des fonctions cognitives et des aptitudes ou des attitudes susceptibles d'être mobilisées dans d'autres domaines de la connaissance, cela ne nous dit rien de l'éventuelle plus-value qu'elle peut apporter. Si l'effet sur les résultats scolaires s'explique par la mise en œuvre de schèmes de comportement communs, cognitifs ou sociaux, on peut certainement atteindre le même résultat sans en passer par la mise en œuvre d'un programme d'éducation artistique coûteux et chronophage. Comme cela a été dit, les méthodes indirectes d'apprentissage ne sont jamais aussi efficaces que les méthodes directes.⁸²

Ce symposium, censé mettre en valeur le travail d'éducation artistique, finit par une note pessimiste, alors qu'il rassemblait bon nombre de professionnels et de théoriciens du « métier » de médiateur et que de nombreux programmes avaient été présentés alors⁸³.

J'ai donc tenté de définir des postures face aux différentes conceptions des pratiques de la médiation, en les classant selon quatre idéaux-types, qui me semblent convenir à ce que j'ai observé sur le terrain : le pédagogue, le passeur, l'intervenant et enfin le médiateur. Même si les professionnels sont tous, *a priori*, des médiateurs au sens courant du terme, j'ai dessiné différentes figures de médiateurs - dont l'une se nomme « médiateur » alors que les autres se nomment différemment. Une remarque cependant : le « médiateur » semble d'emblée une figure à part au sein de cette tentative de catégorisation, dans la mesure où elle n'est pas héritière d'un courant de pratique pédagogique forgé par les professionnels du cinéma, mais une notion extérieure, empruntée à un courant de l'action culturelle récente. Elle forme un néologisme marqué par l'hybridité : sa souplesse engendre une aptitude à être perméable aux trois autres

⁸² Symposium européen et international de recherche « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », Centre Pompidou, 10-12 janvier 2007. Intervention de synthèse Jean Marc Lauret, (consulté le 15.07.2007) : <http://www.centrepompidou.fr/PDF/symposium/sessioncloture/syntheseJMLauret.pdf>

⁸³ Cette note finale qui dit ne pas pouvoir évaluer les apports de l'éducation artistique est-elle à l'intention des chercheurs, par exigence scientifique, ou à l'intention des professionnels présents lors de ce symposium également, afin de laisser le mystère de la création et de la circulation artistique entier ?

idéaux-types. J'emploierai d'ailleurs l'expression « les médiateurs »⁸⁴ pour désigner l'ensemble du champ professionnel, toutes les personnes qui travaillent au sein de l'action éducative et culturelle cinématographique, alors que certaines personnes désignées par cette entité - « les médiateurs » - refusent cette appellation.

Rappelons d'ailleurs que l'objectif de cette courte analyse a consisté à tracer les principales représentations de la médiation, et non des catégories de personnes - même si certaines conceptions sont plutôt portées par certaines personnes. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas évoqué la figure de l'animateur, qui est pourtant un terme très usité, mais qui est souvent adopté par les professionnels qui empruntent la figure du passeur, et qui se nomment, dans leur fonction officielle « animateur », souvent « animateur jeune public ». En effet, le courant de l'animation culturelle est peut-être l'héritage de ce qui se nomme aujourd'hui la médiation culturelle. Dans la mesure où ce terme est employé par les professionnels depuis plus longtemps que le terme de médiation, on pourrait dire que le terme d'« animation » est donc une sorte de posture ancienne qui regroupe les différentes figures, à l'instar de « la médiation ». Mais le terme d'« animation » n'a pas donné lieu à une analyse aussi poussée en sciences humaines, et surtout, il ne recouvre pas les mêmes significations que le terme de « médiation ». On ne peut le décliner au pluriel par exemple pour mettre en valeur les différents processus communicationnels - techniques, sociaux et sémiotiques - en jeu dans la situation - même si l'amalgame entre « la médiation » et « les médiations » peuvent conduire à des malentendus.

En somme, l'analyse sur les manières dont se nomment les médiateurs crée un découpage en trois pôles : le premier, idéal-typique⁸⁵, permet de dessiner les contours des différents positionnements idéologiques et pratiques ; le deuxième, socio-discursif, donne à penser les connotations de l'usage de tel ou tel terme ; le troisième concerne enfin la notion de médiation, qui devient ici un concept descriptif permettant de cristalliser les autres positionnements en déplaçant le statut de l'action culturelle selon les différentes conceptions. Ce troisième pôle invite à considérer « la médiation »

⁸⁴ Ou « le médiateur » pour identifier la personne qui vient parler ou animer un atelier autour du cinéma.

⁸⁵ « L'interprétation du sens visé est rendue possible par l'idéal-type : autrement dit c'est une construction abstraite, au statut provisoire, qui se révèle un outil conceptuel de la compréhension causale, susceptible d'ordonner le chaos, l'infinie diversité du réel. » FLEURY Laurent, *Max Weber*, Paris, PUF, 2001, p. 26.

comme surdéterminante : désigner la médiation est le signe d'un savoir sur la communication.

À ce point-là de la réflexion, si le regard sur la médiation était porté du point de vue « pratique », c'est-à-dire des modes selon les modes d'usages ou les champs d'application de la notion qui composent les cadres de cette recherche, l'étape suivante propose une présentation des définitions sémantiques et conceptuelles du mot, en se focalisant sur la médiation cinématographique en particulier.

SECTION 2 - APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE DE LA MEDIATION

Cependant, dans le temps même où se développe une recherche dont les finalités sont autant intellectuelles - comprendre le fonctionnement du champ de la culture et les raisons de son extension - que sociales - faire de la recherche appliquée - s'élabore aussi le mythe d'une médiation culturelle qui devrait résoudre à la fois les problèmes de diffusion de la culture et la fracture sociale. D'où la nécessité de faire le partage entre discours d'accompagnement et discours critiques.⁸⁶

Différents courants des sciences humaines ont abordé la notion de médiation, de l'interactionnisme à la sociologie de l'art en passant par la philosophie. La médiation est l'objet de nombreuses disciplines sur lesquelles je me suis penchée en lisant quelques ouvrages de référence. Si toutes s'accordent à mettre en avant la figure de l'intermédiaire comme tenant de la médiation, elles ne s'entendent pas sur les finalités ni sur ce que sous-tend ce terme.

Une notion polysémique

À l'échelle théorique, la médiation pourrait se définir comme une pratique de communication effective qui se différencie de la simple interaction par la mise en œuvre d'une situation où l'échange n'est pas seulement basé sur la relation entre personnes dans un contexte, mais bien en lien avec des éléments qui sont l'objet de la médiation : œuvres cinématographiques, outils pédagogiques divers - sous formes de supports écrits ou audiovisuels -, objets servant d'appui à l'intervention - écran, télévision, ordinateur... - et la relation de ces intermédiaires entre eux. Une citation de Jean Davallon confirme cette distinction entre médiation et interaction :

La communication comme transmission d'information ou comme mode d'interaction ne permet pas de saisir ensemble la technique et le social, car il manque encore la dimension proprement médiatique. Le modèle de la médiation le peut au contraire dans la mesure où la communication y apparaît comme la mise en œuvre d'un élément tiers rendant possible l'échange social, alors même que les univers de la production et de la réception sont *a priori* par nature disjoints. [Note de bas de page :] Ce modèle fait apparaître toute l'illusion qu'il y a de penser qu'il suffit de « mettre en relation » des

⁸⁶ GELLEREAU Michèle, DUFRÊNE Bernadette, « La médiation culturelle, enjeux professionnels et politiques », *Hermès*, n°38, 2004, p. 204.

producteurs et des récepteurs par des objets signifiants pour qu'il y ait communication. [...] À l'inverse, ce que fait apparaître le modèle de la médiation, c'est moins les éléments (l'information, les sujets sociaux, la relation, etc.) que l'articulation de ces éléments dans un dispositif singulier - le texte, le média, la culture. C'est au fond cette articulation qui apparaît comme le tiers.⁸⁷

Ainsi, ce n'est pas l'interaction entre l'image et l'enfant que les médiateurs cherchent à mettre en valeur, mais la mise en œuvre d'un élément tiers, rendant possible l'échange social, alors même que le cinéma en tant qu'art et l'approche des enfants sont *a priori* disjoints ou en butte à des dysfonctionnements⁸⁸. Il ne suffirait pas de mettre en relation le cinéma et les enfants par des objets signifiants pour qu'il y ait communication. C'est la finalité de la médiation.

Mais ces médiations sont encore multipliées lorsque l'on prend en considération toute l'épaisseur de la situation : non seulement les participants à la médiation qui interagissent lors de cette dernière et lui confèrent un sens propre à chacun, mais également les objets, le contexte sémio-pragmatique, ou encore les conceptions de cette situation, les « cadres de l'expérience », pour reprendre une expression du sociologue Erving Goffman⁸⁹. Par exemple, voici comment cette multiplicité est expliquée par Frédéric Lambert :

L'image est une succession d'actes. D'abord les actes de celui qui la conçoit, la fabrique, la construit, l'invente, auteur individuel ou collectif. Puis les actes de celui qui la montre, lui donne sens dans l'espace public, lui assigne une fonction sociale, la canalise dans un espace institutionnel. Enfin les actes de celui qui la regarde, la modèle, la récupère, se l'approprie, dans ce grand mouvement que sont les mystères de la réception, dans ce travail de braconnage du spectateur.⁹⁰

Cette multiplication des épaisseurs de la médiation se résume dans le terme « ternaire » d'Antoine Hennion. En effet, si l'on considère le terme « ternaire » comme vecteur de variation infinie, la définition qu'en donne Antoine Hennion paraît alors pertinente :

⁸⁷ DAVALLON Jean, « Médiations et médiateurs », *MEI « Médiation & Information »*, n°19, Paris, l'Harmattan, 2004, p. 53.

⁸⁸ Je reviendrai dans la deuxième partie sur les contradictions entre les cadres cinématographiques, les cadres scolaires, et l'univers de l'enfance.

⁸⁹ GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.

⁹⁰ LAMBERT Frédéric, « L'image en actes : l'engagement du regard et les conditions de ses interdits », *Les interdits de l'image, Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, Musée d'Auxerre, 7-9 juillet 2005, Sens, Obsidiane, 2006, p. 99.

Processus ternaire mettant en rapport un sujet, un support d'énonciation et un espace de référence.⁹¹

Ce « processus ternaire » n'est pas anodin. En effet, la trinité est fondatrice de la théologie chrétienne et, comme le souligne Marie-Christine Bordeaux⁹², le lien avec la notion de médiation remonte au fondement de cette théologie. Voici ce qu'elle écrit :

La figure centrale, théologiquement, c'est celle du Christ médiateur selon la tradition établie depuis St Paul. Il est médiateur par sa double nature, à la fois Dieu et homme, et par les circulations et les échanges que permet cette double nature : échange entre force et faiblesse, entre divinité et humanité, entre péché originel et rédemption. C'est son corps, et non un accord verbal, qui est alliance entre deux dimensions du monde et qui les fait coexister ou du moins entrer en contact. Cette figure de la médiation est ternaire dans son processus (Dieu/Christ/homme) et dans son résultat : le corps du Christ n'est pas un simple lieu de contact entre deux mondes qui se rencontrent tout en restant distincts ; c'est le seul lieu où peut se réaliser une transformation de ces deux mondes [...].⁹³

Marie-Christine Bordeaux ajoute que le champ lexical du sacré est très présent dans les discours des professionnels de la médiation. Il est vrai que les registres de la croyance, de la contemplation, d'idéal à atteindre... sont courants. Nous verrons comment la culture en général, et le cinéma en particulier, sont devenues des formes de religiosité à partir des années 50⁹⁴. Pour ne donner qu'un exemple à ce niveau de la réflexion : André Bazin, certes proche des existentialistes chrétiens, parlait de la sainte trinité des ciné-clubs, avec la fameuse présentation-projection-débat⁹⁵.

⁹¹ HENNION Antoine, « De l'étude des médias à l'analyse de la médiation », *Médiaspouvoirs*, n°20, octobre-décembre 1990, cité par : BOUGNOUX Daniel (dir.), *Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Larousse, 1993.

⁹² BORDEAUX Marie-Christine, *La médiation culturelle dans les arts de la scène*, Thèse de sciences de l'information et de la communication, sous la direction de Jean Davallon, 6 novembre 2003, pp. 52-54.

⁹³ *Ibidem*, p. 52.

⁹⁴ Mais il ne faudra pas s'arrêter là, car « Dire que la culture, c'est du religieux évite de passer trop de temps à regarder ce que fabriquent effectivement les spectateurs [...] » même si « La métaphore permet de penser ce qui, dans une proposition culturelle, permet de relier des individus entre eux dans un espace circonscrit et à l'aide de procédures d'aspect ritualisant. » FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime - Objets, public, autorités*, Paris, L'harmattan, 2007, p. 212.

⁹⁵ Antoine de Baecque écrit longuement sur la figure quasi christique d'un des pères de la cinéphilie en ces termes : « André Bazin, principal théoricien chrétien du cinéma, grand défenseur du rituel de la séance de ciné-club et de sa "sainte trinité" (la présentation/la projection/la discussion), qu'il pratique comme d'autres célèbrent la messe ». DE BAECQUE Antoine, *La cinéphilie - Invention d'un regard, histoire d'une culture, 1944-1968*, Paris, Fayard, 2003, p. 40.

Francis Desbarats explique l'essoufflement du débat qui totalise le cinéma : « Ce n'est qu'en 1976 qu'un cinéaste, il s'agit de Nanni Moretti dans *Io sono un autarchico*, manifestera une lassitude exaspérée au sujet de ce type de rencontres : un personnage du film hurle en fuyant une salle de spectacle à l'annonce d'un débat : « Il dibattito, no ! Il dibattito, no ! ». Il est vrai qu'au cours des années soixante-dix, l'inflation des discussions culturelles en a révélé les risques de complaisance et de violence. Ces discussions ne sont plus le cadre de fascinations réglées, elles sont devenues souvent le point de rencontre de volontés totalisantes qui disqualifient bruyamment leurs mises en scène respectives. » DESBARATS

Seulement, de quoi parle-t-on quand on emploie le terme de « médiation » ? *A priori*, trois formes de médiation pourraient être recensées, par type de productions médiatiques : celles occasionnées par l'écrit, qui formalisent une pensée, qui cristallisent une culture ; la médiation orale, c'est-à-dire la parole et le dialogue, et enfin, la médiation audiovisuelle qui constitue, dans le cadre de la médiation à l'image, une sorte de méta-film : un film sur le film. Seulement, dans le cadre de la médiation au cinéma, ce découpage techniciste n'est pas opératoire : il n'envisage les différentes médiations que sous l'angle technique, sans envisager les médiations sociales et sémiotiques qui modèlent de manière aussi déterminante la situation. Dans un objectif de clarification des analyses qui suivent, la question de la médiation au cinéma semble plus pertinente à poser d'abord en termes de formation discursive de l'objet « cinéma ». Ainsi, pour clarifier dès à présent ce qui recouvre la médiation cinématographique, il semble important de s'attarder sur la préposition qui décline l'acte de médiation : médiation *du* cinéma, *par* le cinéma, *au* cinéma. La médiation *du* cinéma, l'ablatif, serait la médiation opérée par le média, la médiation *par* le cinéma, le génitif, serait la médiation issue du médiateur et la médiation *au* cinéma, le datif, serait la médiation en situation ; encore différente de la médiation *dans* le cinéma, qui est la médiation dans la salle, que je ne développerai pas là dans la mesure où elle est une partie de la médiation *au* cinéma.

La médiation *de*, *au* et *par* le cinéma : un triple niveau ?

Toute séquence d'un film de qualité est un réseau de signes et tout grand film devient de ce fait une médiation sociale et spirituelle.⁹⁶

Une première difficulté s'impose ici : la médiation *du* cinéma, la médiation engendrée par le média, est une pratique qui met en question la notion de médiation, entre sa nécessité et son effacement. En effet, penser l'image et son enseignement en

Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*, Sous la direction de Guy Chapouillié, université de Toulouse, mars 2002, p. 5.

⁹⁶ AGEL Henri, « Préface », in : CITTERIO Raymond, LAPEYSSOMIE Bruno, REYNAUD Guy, *Du cinéma à l'école*, Paris, Hachette éducation/CNDP, 1995, p. 5.

termes de médiation peut sembler une tautologie dans la mesure où le cinéma est déjà une médiation en soi : médiation du sujet au monde, dans un rapport symbolique à autrui... Cependant, cette notion heuristique permet d'envisager avec davantage de recul le principal objectif que se donnent les acteurs de ce domaine : donner la possibilité de provoquer une rencontre avec la reconnaissance du même/de l'autre, de ce qui résiste en tout cas, par le biais de l'image. Voici ce que prône la présidente de l'Assemblée des Départements de France :

Notre société doit faire vivre ensemble des gens différents en leur faisant partager des valeurs communes pour qu'ils se respectent. Le cinéma nous permet d'accéder aux traditions, aux modes de vie des autres, de connaître l'Autre. Pour nos jeunes, c'est un moyen d'appivoiser cette altérité.⁹⁷

L'extrait d'un entretien avec un médiateur rend également visible cet objectif :

[...] d'où ma répulsion à montrer à des enfants des films pour des raisons péda. Moi je fais assez confiance au cinéma d'une part, aux spectateurs d'autre part pour n'avoir qu'une chose à faire, c'est mettre en relation les uns les autres.⁹⁸

Dans un sens, je pourrais émettre l'hypothèse que l'éducation à l'image en général n'est ni une exigence, ni une aberration, mais plutôt une évidence au cours du développement de l'enfant. La philosophe Marie-José Mondzain démontre que l'expression « éducation à l'image » constitue une sorte de tautologie dans la mesure où il n'existe pas d'éducation sans image, c'est-à-dire sans rapport à l'autre. Un apprentissage qui ne prendrait pas en compte le rapport à l'autre ne remplirait pas tous les critères d'une éducation. L'initiation à l'image constitue une construction objective de sa propre image dans les rapports entre sujets parlants. À travers toutes les formes de médiation à l'image - miroir, dessin, image animée... - il s'agit de « se voir avec », préalable au « voir ensemble »⁹⁹. Marie-José Mondzain déclare :

On construirait des psychotiques si on n'éduquait pas à l'image, avant même de construire des incultes du cinéma.¹⁰⁰

⁹⁷ LEBRETON Claudy, « Avant-propos », in : MAGNY Joël (dir.), *Numéro anniversaire Collège au cinéma, 1989/2009*, CNC, 2008, p. 2.

⁹⁸ Extrait d'un entretien mené le 24.09.2006 auprès du directeur d'UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS.

⁹⁹ MONDZAIN Marie-José (dir.), *Voir ensemble - Texte de Jean-Toussaint Dessanti*, Paris, L'exception/Gallimard, 2003.

¹⁰⁰ MONDZAIN Marie-José, « Quelle est la place de l'expérience artistique dans le développement de l'enfant ? », Communication aux journées de Porquerolles, 23-26 octobre 2003, Marseille, Alhambra Cinéarseille/Institut de l'Image d'Aix-en-Provence.

Selon cette explication, le principal enjeu de la médiation consiste à ne jamais perdre sa propre image face à celle qui est autre, dans la mesure où l'image de soi sécurise. Il convient alors de travailler avec la peur de se perdre pour mieux se retrouver, sans que celle-ci devienne angoisse. La construction du visible - mais également de son rapport immanent, l'invisible - étant colossale, éduquer reviendrait à construire un rapport au visible à travers le lisible. Marie-José Mondzain donne deux exemples pour étayer son propos : celui du rapport à la lisibilité d'un monde déjà abstrait à travers l'alphabet et ce que les paléontologues nous ont fait découvrir, notamment à propos des mains dessinées à Lascaux par les hommes préhistoriques qui, déjà, mettent en scène des images du monde et le miroir de soi. L'historien George Vigarello¹⁰¹ tient le même propos en dressant une histoire du regard qui passe de la tradition à la modernité lorsque le regard n'est plus la métaphore de la lanterne mais du miroir, qui reflète. Il explique alors comment l'intériorité devient un espace qui prend de l'importance, en donnant l'exemple de romans dans lesquels la question de l'éducation se pose systématiquement, dès lors qu'un aveugle est mis en scène : « Comment arriver à construire un individu alors qu'il ne voit pas ? » questionne-t-il¹⁰². De même, Antoine de Baecque¹⁰³ explique que le cinéma serait non seulement un sanctuaire d'émotions cinéphiles, un récit de l'art du cinéma, une forme visuelle du XX^e siècle, mais également un conservatoire cinématographique des corps et gestes, des habitudes et de la présence des hommes de notre temps. Grâce au cinéma et à l'image en général, toute une histoire et toutes les histoires sont possibles. L'homme se reconnaît dans sa biographie grâce aux images, comme une forme de reconnaissance et même de légitimation de soi dans le monde. « L'homme est un animal qui va au cinéma », comme dirait Giorgio Agamben :

L'homme est le seul être qui s'intéresse aux images en tant que telles. Les animaux s'intéressent beaucoup aux images, mais dans la mesure où ils en sont dupes. On peut montrer à un poisson l'image d'une femelle, et il va éjaculer son sperme, ou montrer à un oiseau l'image d'un autre oiseau pour le piéger, il en sera dupe. Mais quand l'animal se rend compte qu'il s'agit d'une image, il s'en désintéresse totalement. Or l'homme est un animal qui s'intéresse aux images une fois qu'il les a reconnues en tant que telles. C'est pour cela qu'il s'intéresse à la peinture et va au cinéma. Une définition de

¹⁰¹ VIGARELLO George, « Du regard projeté au regard affecté », *Communications*, n°75, Paris, Seuil, 2004, pp. 9-15.

¹⁰² Emission sur France Culture le 18.04.2004.

¹⁰³ DE BAECQUE Antoine, « Un musée du cinéma à Paris », *Les Cahiers de médiologie*, n°11, 1^{er} semestre 2001, pp. 169-177.

l'homme de notre point de vue spécifique pourrait être que l'homme est un animal qui va au cinéma.¹⁰⁴

En effet, on croit que l'expérience d'aller au cinéma, de voir des images, s'arrête à l'action de regarder ces images dans une grande salle obscure ou n'importe où ailleurs : dans la rue face à une affiche, devant son téléviseur, son ordinateur... En fait, la « force »¹⁰⁵ de l'image est tirée du sens que l'on se construit alors. Antoine Hennion, citant Durkheim, explique que « certains objets culturels ne tirent pas leur force d'eux-mêmes, mais du collectif dont ils sont le symbole »¹⁰⁶. Ce qui donne sens à cette expérience réside dans la capacité du spectateur à lier ses propres projections avec la représentation collective.

Ce point de vue amène à penser que le cinéma serait lui-même sujet de médiation entre nous et le monde dans le sens où il accompagnerait notre parcours intellectuel du monde. C'est la médiation qui, à travers notre expérience de visionnement du film en salle, assure la création de notre rapport au monde. Cette construction est permise grâce à l'appropriation de l'objet par l'individu et à sa transformation, ou grâce à la médiation. Selon Bruno Latour¹⁰⁷, dans la phase de médiation, l'objet et le sujet s'interpénètrent pour créer un hybride ni entièrement technique, ni entièrement social ; il s'agit d'une sorte de « création » faite à la fois d'objet et de sujet : une partie de l'objet échappe au sujet et le dépasse, mais, en même temps, le sujet crée l'objet ; de la même manière, une partie du sujet échappe à l'objet, le dépasse et, néanmoins à l'objet crée le sujet. Bruno Latour définit les hybrides comme « des acteurs dotés de la capacité de traduire ce qu'ils transportent, de le redéfinir, de le redéployer, de le trahir aussi »¹⁰⁸. Sans retenir l'aspect statique que la création d'un hybride engendre, ce processus, qui, contrairement à l'idée de Bruno Latour, n'a pas de fin en vue de la création d'un hybride, de transformation par la médiation cinématographique, se situe au cœur de ce travail d'analyse de la situation où des médiations s'opèrent.

De ce point de vue, la médiation par un tiers devient alors un acte superflu puisque le média lui-même constitue la médiation. L'attitude de médiateur la plus proche de cette

¹⁰⁴ AGAMBEN Giorgio, *Image et mémoire*, Paris, Hoëbeke, 1998, pp. 66-67.

¹⁰⁵ Le mot « force » est toujours entendu comme « motivation, influence, impact, pouvoir ». HENNIION Antoine, « De l'étude des médias à l'analyse de la médiation », *op. cit.*, p. 42.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 41.

¹⁰⁷ LATOUR Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes*, Paris, La Découverte, 1991.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 110.

hypothèse, qui se veut la plus radicalement neutre, serait celle que Fernand Deligny adopte. Philippe Meirieu¹⁰⁹, chercheur en Sciences de l'Éducation, explique que ce pédagogue devenait « minéral » et « invisible », créant ainsi une forte présence par l'effacement complet. Il développe un courant intitulé la « pédagogie des situations-problèmes » - dont il reste la figure de référence - qui demande à se taire mais à être là tout à la fois. Travaillant avec des handicapés mentaux - notamment autistes -, selon une thérapie de la création d'objet filmique, Fernand Deligny émet une critique à l'égard du terme « filmer » qui reflète cette position. Il défend le terme de « camérer » au lieu de « filmer » : le cinéma serait le seul art qui confond le geste avec le produit fini, le film.

En peinture, on dit « peindre » et non pas « tableauer », en littérature, « écrire », en sculpture, « sculpter »...¹¹⁰

Le cinéma serait tout ce qui circule entre les trois figures convoquées : le filmé qui est un monde, le filmeur ou ce qui arrive quand le réalisateur filme et le spectateur, qui serait la trace de l'expérience entre le filmé et le filmeur. Dans l'acte de création cinématographique s'opère alors un enjeu de médiation qui fait circuler des mondes pour que se crée un rapport à l'autre. Assumant la subjectivité de ses cadrages, la caméra traduit donc ici un phénomène empathique de partage de l'émotion, d'écoute de l'autre par lequel on cherche à le comprendre sans pour autant se confondre avec. Cette démarche montre l'intégration du réalisateur dans une équipe qui joue un rôle important dans le contact entre les personnes filmées et le spectateur. Comme l'écrit le sémiologue Christian Metz :

S'identifiant à lui comme regard, le spectateur ne peut faire autrement que de s'identifier aussi à la caméra, qui a regardé avant lui ce qu'il regarde à présent.¹¹¹

Le spectateur construit le sens de ce qu'il voit au travers de cette empathie du regard caméra. Le film intitulé *Le Moindre geste*, réalisé par Fernand Deligny de 1961 à 1971, ayant pour objet un autiste qui parle en se promenant dans la campagne, démontre clairement que le média cinéma peut mettre en rapport des mondes et des expériences a

¹⁰⁹ Entretien inédit avec Philippe MEIRIEU réalisé par Jean-Pierre Daniel, directeur de l'Alhambra Cinémarseille. Propos similaires tenus dans : MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.

¹¹⁰ « Camérer, c'est peut-être mettre dans la caméra, dans la boîte, des éclats d'humains et c'est tout ce qu'on peut en retrouver, de l'humain commun, des éclats... ». DELIGNY Fernand, « Ce qui ne se voit pas », *Les Cahiers du cinéma*, n°427, février 1990, p. 23.

¹¹¹ METZ Christian, *Le signifiant imaginaire*, Paris, UGE, 1977, p.70.

priori difficiles d'accès : en l'occurrence, voir évoluer un autiste vers une rencontre avec autrui. S'opposant à Jacques Lacan¹¹², il pense que l'image est ce qui permet un décentrement. Cet art de l'image aurait à ce titre la vertu d'intégrer sans violenter, de sortir de la solitude, de donner confiance et d'épanouir...

Le problème n'est pas tant la relation entre l'homme et l'image que la relation entre tous les éléments qui se tissent lors de la médiation, donc également avant - lors de la présentation du film -, et après - sous forme d'atelier -, la projection de l'image sur l'écran. Le premier point sur lequel s'accorder concerne l'emploi des pronoms : de quoi parle-t-on lorsque l'on dit médiation *de* l'objet filmique, *par* l'œuvre ou, plus couramment, *à*... ? Sur le terrain de l'éducation au cinéma, nous retrouvons ces trois paliers de médiation, qui ne sont pas enfouis comme des strates sans relation les uns avec les autres, mais qui convergent, divergent, s'entrecroisent pour former un tout.

Médiations du cinéma

Le cinéma médiatise les autres arts et le monde. Le cinéma, à son début, ne se pensait pas comme un art : il est difficile de prendre la mesure des multiples créations du début du XX^e siècle, mais nous savons que le cinéma était court, forain, attraction pour music-hall ou exposition universelle, qu'il était d'abord constitué de fiction/documentaire¹¹³, puis qu'il s'est inspiré de tous les autres arts, pour forger ce qu'il est aujourd'hui.

Aux débuts de sa création, en pleine époque de la modernité artistique, avant même qu'on se préoccupe de savoir ce qu'est le cinéma, ce média est pensé comme un « art total », pour reprendre l'expression de Ricciotto Canudo, théoricien à qui l'on doit l'expression « septième art ». Voici ce qu'il écrit à propos de cet art dans son *Manifeste*¹¹⁴ :

¹¹² LACAN Jacques, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.

¹¹³ Un courant important de pré-cinéma appelé chronophotographie, dont Etienne Jules Marey reste la figure la plus connue, était à usage exclusivement scientifique pour tenter de décomposer les mouvements des corps. Ce courant scientifique, précurseur du cinéma, a engendré des cinéastes ayant une visée scientifique, qu'elle soit naturelle ou humaine, des Frères Lumières à Painlevé. Ce dernier donne une définition intéressante de ses réalisations : « Tout film qui par des moyens rationnels ou émotionnels, et à l'aide des prises de vues de phénomènes réels ou de leur reconstitution sincère et justifiée, a pour but d'accroître consciemment les connaissances humaines, ainsi que d'exposer les problèmes et leurs solutions, au point de vue social, économique et culturel. » PAINLEVÉ Jean, « La castration du documentaire », *Les Cahiers du Cinéma*, n°21, mars 1953.

¹¹⁴ CANUDO Ricciotto, *Manifeste des Sept Arts*, Paris, Seguir, 1995, pp. 8-14.

Mais cet art de totale synthèse qu'est le Cinéma, ce nouveau-né fabuleux de la Machine et du Sentiment, commence à cesser ses vagissements, entrant dans son enfance. [...] Nous avons besoin du Cinéma pour créer l'art total vers lequel tous les autres, depuis toujours, ont tendu. [...] Et notre temps a synthétisé d'un élan divin, les multiples expériences de l'homme. [...] Nous avons marié la Science et l'Art, je veux dire les trouvailles, et non les données de la Science, et l'idéal de l'Art, les appliquant l'une à l'autre pour capter et fixer les rythmes de la lumière. C'est le Cinéma. [...] L'Art Septième concilie ainsi tous les autres.

Dans les discours, le cinéma est aujourd'hui encore pétri de tous les autres arts. Les images ricochets - c'est-à-dire une image extraite d'une autre œuvre qui renvoie au film - que l'on trouve dans les *Cahiers de notes* pour enseignants conçus pour chaque film du dispositif *École et cinéma*, montrent que le cinéma renvoie systématiquement à un autre art, que ce soit la danse, la peinture, la sculpture, la littérature, la photographie, la musique... Par exemple, un des rédacteurs de ces cahiers parle de ces images en expliquant ceci : « À condition qu'elle soit prise comme image, elle fait référence au cinéma »¹¹⁵. Cette notion de « référence » est révélatrice de l'idée de renvoi d'un art à l'autre, par le truchement du cinéma. De même, l'exposition « Renoir/Renoir » qui eut lieu à la Cinémathèque à l'automne 2006, qui comparait le père peintre au fils cinéaste, prouve encore cette liaison forte. Cette épaisseur supplémentaire engendrée par le média cinéma - qui comporte du son, de l'image, du rythme, des corps, un dispositif de projection... - est intéressante : un art qui a certes sa dimension propre, mais qui englobe, met en relief et médiatise à sa façon les autres formes d'art.

Et puisqu'il a été érigé comme un art¹¹⁶, alors, comme tous les arts, le cinéma est également une médiation : il peut créer une rencontre avec l'autre, avec un monde, il peut permettre de se construire, psychiquement et intellectuellement, par le biais du symbolique. Cette production de liens vers un monde sensible, engendrés seulement par la projection de l'objet filmique, donc directement par l'œuvre elle-même, correspond à ce que j'appellerais la médiation *du* cinéma.

¹¹⁵ Extrait d'un entretien mené le 03.12.2004 auprès d'un auteur de *Cahiers de notes sur...*

¹¹⁶ Notamment par des personnes comme Marcel L'Herbier, qui ont contribué à sa légitimité en France. Voir BURCH Noël, *Marcel L'Herbier*, Paris, Éditions Seghers, 1973.

Médiations au cinéma

La deuxième forme de médiation semble la plus évidente : il s'agit des médiateurs qui parlent du cinéma, dans une salle ou dans un atelier. C'est l'action de médiation que tous reconnaissent comme telle, dans la mesure où les intervenants disent être les médiateurs. C'est ce que je nommerais la médiation au cinéma. Cette étape n'en est pas moins problématique : si les médiateurs se disent être là pour créer la rencontre et s'effacer par la suite pour laisser place à la médiation du cinéma, comment justifier leur présence, si ce n'est par cet effacement perpétuel ?

Cette médiation au cinéma peut avoir lieu indirectement, par le biais de documents pédagogiques écrits ou visuels, type DVD où apparaît le film agrémenté de bonus... mais aussi tout ce qui touche, de près ou de loin, à l'image : la pellicule, le projecteur, les objets de pré-cinéma comme les folioscopes, thaumatropes... Ces documents sont faits pour rappeler l'œuvre, voire davantage ou au-delà de l'œuvre parfois. L'interaction vivante n'est donc pas la seule à créer cette forme de médiation, les objets inhérents à l'univers de l'éducation au cinéma sont aussi des éléments de médiation au cinéma, vers le cinéma ou parfois dans le cinéma. Ce tout forme ce qui permet d'aller vers le film. L'analyse de quelques-uns de ces objets est indispensable pour comprendre ce qui se joue à l'intérieur des conceptions de la médiation cinématographique.

Médiations par le cinéma

Enfin, les actions de médiation provoquent ce qu'Erving Goffman appelle des interactions en situation. « L'interaction », selon la définition du sociologue, signifie « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence immédiate. »¹¹⁷ Et l'expression « en présence » exprime bien l'idée que l'interaction, si elle concerne les échanges linguistiques, s'étend aussi aux contacts non-verbaux. Ainsi, la dualité du terme « interaction » devient évidente : il est à la fois l'action réciproque entre les participants et le message échangé lui-même dans la mesure où il est l'opérateur de cette action réciproque. En un mot, le processus et le

¹¹⁷ GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, p. 23.

produit ne sont pas séparables l'un de l'autre. C'est ici qu'intervient la médiation par le cinéma, ou dans le lieu « cinéma » quand l'action se déroule dans une salle. Ce palier vient modifier les diverses médiations en situation. Or, c'est la seule donnée de la situation qui est plutôt hasardeuse : comment connaître la façon dont un groupe va réagir ? Le discours, l'évènement, la manière de monter l'œuvre... ont beau être préparés à l'avance, le cadre institué, pour reprendre la métaphore goffmanienne, est fait pour être transgressé.

En somme, pour clarifier le terme éminemment hybride, éminemment multiple de « médiation », j'ai essayé de le découper, comme si la médiation en situation - là où les interactions se forment - apparaissait comme le dernier fil d'un maillage de pré-médiations. Des post-médiations apparaîtraient également : par exemple, après la présentation du film, lorsque l'enfant se trouve face à l'écran ou encore face à l'ouvrage qu'il a fait à partir de ce film - les enfants jouent au film dans la salle puis dans la cour de récréation, utilisent les travaux de cinéma qu'ils réalisent pour un autre usage. Il y aurait donc un ensemble de médiations programmées et un ensemble de médiations qui ne peuvent avoir lieu qu'avec les acteurs en présence ; mais également des médiations en situation - pendant et après la projection ou l'atelier de cinéma. En somme, si ce découpage est arbitraire, il apparaît alors tout un ensemble, une toile de médiations qui se tissent, avant, après et pendant la projection, sur la toile de cinéma.

Ce découpage renvoie déjà à un phénomène qui me semble fondamental quant à une réflexion sur la médiation cinématographique : la temporalité. La médiation se situe dans l'espace, mais également dans le temps. J'analyse ce point fondamental dans les deux autres parties de cette thèse, notamment dans la troisième partie.

L'objectif à présent consiste à structurer une approche des différentes échelles de la médiation, en faisant jouer le rapport entre la définition scientifique du dispositif comme concrétisation des situations de médiations et sa définition professionnelle comme principe d'institutionnalisation, de mise en visibilité d'une action. Seulement, le dispositif est pris dans des médiations et inversement : il s'agit de dialectiser les deux notions qui fondent ce travail.

SECTION 3 - LE DISPOSITIF : LES ANCRAGES DE LA MEDIATION OU LA LOGIQUE DE L'ENTONNOIR

Le terme de « dispositif » est employé dans trois domaines qui concordent dans cette étude : d'abord par les différents acteurs du domaine de l'éducation à l'image comme synonyme de « programme légitimé », puis dans un certain nombre de recherches fondamentales, pour qualifier une configuration précise, une situation médiationnelle techno-sémiotique¹¹⁸, et enfin par des chercheurs qui travaillent précisément sur l'objet « cinéma ».

Le dispositif comme programme institutionnel

Selon son acception professionnelle ou triviale, le « dispositif » se définit comme une structure d'espace de travail, élaborée au sein d'une hiérarchie jouant sur divers degrés de légitimité, dans le cadre d'accords institutionnalisés - souvent interministériels Éducation nationale et Culture & Communication ou Jeunesse & Sports. Les opérations appelées « dispositif » pourraient se classer selon trois types¹¹⁹. Les premières seraient les actions les plus institutionnalisées, sous des formes et à des degrés divers : les opérations régies directement par une instance nationale comme les trois dispositifs nationaux - *École et cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma*¹²⁰ -, les options de détermination L3 et options facultatives cinéma-audiovisuel en lycée, les ateliers artistiques, et, depuis la rentrée 2001, classes à Parcours Artistique et Culturel - classes à PAC -. Il existe ensuite les opérations élaborées nationalement mais mises en

¹¹⁸ Cette perspective n'est pas la seule admise dans les recherches sur le dispositif. Dans le numéro 25 d'Hermès, Jacqueline Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer expliquent en avant-propos que la dimension techno-sémiotique est prise en compte par un certain nombre de chercheurs. JACQUINOT-DELAUNAY Jacqueline, MONNOYER Laurence, « Avant-propos », *Hermès*, n°25, 1999, p. 12.

¹¹⁹ Le détail des différentes structures et hiérarchisations à l'intérieur de ces structures se fera dans le deuxième chapitre de cette partie.

¹²⁰ L'appellation des trois dernières opérations citées est intéressante : le terme qui relie les deux instances, scolaire et cinématographique, permet déjà de repérer des divergences dans la conception de l'interaction entre celles-ci : le « et » de *École et cinéma* indique un lien neutre entre les deux termes, alors que le « au » de *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma* indiquent que les écoliers vont dans un lieu : le cinéma.

œuvre directement par une échelle locale : « projets » d'école, de classe, de zone, IMAGES EN BIBLIOTHEQUES, PASSEURS D'IMAGES¹²¹ ... Il existe enfin les projets locaux, pris en compte au sein de contrats éducatifs locaux, de festivals...¹²²

Ils sont appelés « dispositifs » par les professionnels eux-mêmes, sans que cela recouvre une quelconque similitude avec la notion de dispositif développée dans le cadre théorique des recherches en sciences humaines. Concernant les actions dans les lieux de cinéma, les exploitants de salle peuvent bénéficier d'un « Label jeune public » attribué par l'AFCAE¹²³. Pour obtenir ce label, il faut déjà être classé art & essai et il faut également générer des entrées sur des films classés « jeune public » : la plupart des films des catalogues des dispositifs nationaux, mais également beaucoup de films contemporains. Par un partenariat avec les dispositifs et par une programmation régulière, les exploitants peuvent espérer obtenir ce label : « l'exploitant qui fait le choix de sortir *La Nounou* en sortie nationale, c'est un vrai pari, il fait ce choix et c'est pris en compte »¹²⁴. Est également pris en compte toute l'animation que les exploitants de salle peuvent faire tout au long de l'année. Ces actions sont dites hors dispositif mais elles construisent bien d'autres dispositifs, si nous prenons ce terme sous son acception théorique.

Le dispositif comme cadre théorique

Ainsi, dans le cadre de l'approche théorique, la hiérarchie entre les différents dispositifs selon des échelles d'institutionnalisation n'est pas opératoire, dans la mesure où des dispositifs vont être plus ou moins comparables - ils dégageront une forme de discours ou provoqueront des formes de médiations similaires -, sans toutefois faire partie de la même famille de « dispositifs » selon cette classification professionnelle. Je

¹²¹ Sur le site de « Passeurs d'images », un onglet s'intitule « dispositif » et explique l'histoire du projet, ses objectifs... www.passeursdimages.fr (consulté le 18.03.09)

¹²² Mais, à l'intérieur même de ces dispositifs, seules les filières L3 et les options facultatives s'appuient sur un programme officiel qui, bien que laissant une grande souplesse aux enseignants, invite à des parcours répertoriés par niveaux - en seconde : le plan ; en première : le scénario ; en terminale : le montage. Les autres dispositifs s'appuient sur des projets annuels d'équipes d'enseignants - ateliers et classes à PAC - ou sur des films d'époques et de cinématographies variées, pour l'étude desquels sont édités des brochures spécifiques - dispositifs nationaux. Quelques enseignants, enfin, intègrent, de leur propre chef, le cinéma dans leur emploi du temps disciplinaire, par goût cinéophile entre autre.

¹²³ Association Française du Cinéma d'Art & d'Essai

¹²⁴ Extrait d'un entretien mené le 14.02.2005 auprès de la responsable « Jeune Public » à l'AFCAE.

m'attache davantage aux configurations que dégagent les dispositifs plutôt qu'à leur poids institutionnel. En effet, si l'on s'en tient à la définition qu'en donne Michel Foucault, un des premiers théoriciens à avoir posé les jalons de la pensée contemporaine sur le dispositif, cette notion serait ceci :

Ce que j'essaie de repérer sous ce nom [dispositif], c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. [...] Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. [...] Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte - disons - de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence.¹²⁵

L'usage de ce terme au cours de ce travail recouvre en partie les trois points que soulève le philosophe - les éléments hétérogènes, la nature du lien qui les unit, les injonctions auxquelles ces éléments répondent : un dispositif de médiation cinématographique engendre un ensemble d'éléments complexes qu'il s'agit de tenter de démêler - du moins en partie - pour comprendre ce qui se joue dans la situation où les médiations agissent. Il est question d'étudier quelles sont les principales médiations et la manière dont elles s'articulent. Mais ce qui est singulier, ce qui ne cesse d'évoluer, c'est l'agencement à l'œuvre dans chaque situation où des médiations sont plus ou moins explicitement mises en œuvre dans un contexte d'échange sur le cinéma. Le terme deleuzien d'« agencement » mobilise précisément la multiplicité des objets à saisir pour comprendre les médiations et leurs évolutions perpétuelles. À la suite de Michel Foucault, Gilles Deleuze a travaillé en effet cette notion de dispositif, mais il a, par la suite, employé cette notion d'agencement qui regroupe le fond et la forme, qui articule le tout avec la partie dans une perspective évolutive. Il la définit en ces termes :

Un agencement dans la multiplicité travaille à la fois forcément sur des flux [nommés médiations] sémiotiques, des flux matériels et des flux sociaux. On n'a plus une tripartition entre un champ de réalité, un champ de représentation et un champ de subjectivité. Mais un agencement met en connexion certaines multiplicités prises dans chacun de ces ordres.¹²⁶

¹²⁵ FOUCAULT Michel, « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar*, n°10, juillet 1977, p. 63. Cette définition du dispositif a été donnée par Michel Foucault lors d'un entretien suite à la publication du premier volume de *L'Histoire de la sexualité*.

¹²⁶ DELEUZE Gilles, GUATTARI Felix, *Mille plateaux - Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris, Minuit, 1980, p. 33.

Cette « multiplicité » évoquée par Gilles Deleuze renvoie à sa philosophie de la différence. Le philosophe a créé cette notion d'agencement en opposition à la conception de désir comme manque chez Sigmund Freud. Selon Gilles Deleuze, le désir ouvre à la multiplicité d'agencements¹²⁷. Dans ses dialogues avec Claire Parnet¹²⁸, il prend l'exemple d'une femme qui voit une jupe dans une vitrine et qui est prise du désir de l'acheter en raison d'un agencement complexe : le désir est construit et s'établit dans un agencement où la jupe va avec un rayon de soleil, une rue, en rapport avec un paysage, avec des gens... « Un agencement, objet par excellence du roman, a deux faces : il est agencement collectif d'énonciation, il est agencement mécanique de désir »¹²⁹.

Il emploie par ailleurs le terme « rhizome » de façon concomitante, comme si les rhizomes étaient aux médiations ce que l'agencement est au dispositif.

Les fils de la marionnette, en tant que rhizome ou multiplicité, ne renvoient pas à la volonté supposée d'un artiste ou d'un montreur¹³⁰, mais à la multiplicité des fibres nerveuses qui forment à leur tour une autre marionnette suivant d'autres dimensions connectées aux premières. [...] Un agencement est précisément cette croissance des dimensions dans une multiplicité qui change nécessairement de nature à mesure qu'elle augmente ses connexions. Il n'y a pas de points ou de positions dans un rhizome, comme on en trouve dans une structure, un arbre, une racine. Il n'y a que des lignes.¹³¹

Il utilise alors la métaphore du corps physique comme agencement et explique par ailleurs clairement les processus de médiations : « tout rhizome comprend des lignes de segmentarités d'après lesquelles il est stratifié, territorialisé, organisé, signifié, attribué, etc. ; mais aussi des lignes de déterritorialisation par lesquelles il fuit sans cesse »¹³². Cette notion de déterritorialisation est importante à situer, dans la mesure où elle va :

Et puis il y a encore un autre axe d'après lequel on doit diviser les agencements. Cette fois, c'est d'après les mouvements qui les animent, et qui les fixent ou les emportent, qui fixent ou emportent le désir avec ses états de choses et ses énoncés. Pas d'agencement sans territoire, territorialité, et re-territorialisation qui comprend toutes

¹²⁷ Cette notion d'agencement issue d'une réflexion sur le désir est d'autant plus intéressante que le champ lexical de l'amour du cinéma, du désir de voir des films, est très développé chez les professionnels du cinéma. Un exemple : « Accoler éducation et art peut faire penser à une contradiction si l'on n'y inclut pas la dimension du désir : je crois qu'il faut éduquer les jeunes gens à découvrir ce qu'ils veulent. » DELABOUGLISE Pascal, « Le corps, ce sac cousu autour des orifices du désir - Entretien Ignacio Gàrate-Martinez », *L'art pour quoi faire, à l'école, dans nos vies, une étincelle*, op. cit., p. 50.

¹²⁸ DELEUZE Gilles, « D comme Désir », *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, avec Claire Parnet, Paris, Montparnasse, 2004.

¹²⁹ DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix, *Kafka*, Paris, Minuit, 1975, p. 145:

¹³⁰ Le parallèle avec les figures du médiateur passeur est intéressant à relever ici : j'ai employé les termes de montreur et d'artiste pour désigner le médiateur/passeur.

¹³¹ DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix, *Mille plateaux*, op. cit., p. 15.

¹³² *Ibidem*, p. 16.

sortes d'artifices. Mais pas d'agencement non plus sans pointe de déterritorialisation, sans ligne de fuite, qui l'entraîne à de nouvelles créations, ou bien vers la mort.¹³³

Cette définition de la médiation comme rizhome compris dans un dispositif/agencement où tout évolue sans cesse est représentative des situations de médiation cinématographique. J'emploierai le terme de dispositif pour désigner ce que les professionnels eux-mêmes qualifient du même nom. J'emploierai le terme d'agencement pour développer l'idée d'un dispositif processuel, en cours de définition perpétuel.

Le dispositif cinématographique

Cette métamorphose constante se retrouve à une autre échelle : dans le domaine théorique du cinéma, où la notion de dispositif revêt une dimension qui lui est propre. On pourrait avancer une première définition : au cinéma, « par dispositif, il faut entendre le système de rapports qui s'instaure entre le spectateur et la représentation, tenant compte du mode de production et de monstration de cette représentation. La projection, par exemple, est un élément essentiel du cinématographe. »¹³⁴ Certains théoriciens actuels¹³⁵ situent les premières analyses du cinéma appréhendé comme dispositif dans les années 60-70, avec principalement les filmologues¹³⁶ que sont Christian Metz et Jean-Louis Baudry¹³⁷, qui ont cherché à comprendre les raisons qui font aller au cinéma, dans une approche influencée par le courant psychanalytique. Le dispositif cinématographique se définit par la double projection quasiment simultanée :

¹³³ DELEUZE Gilles, PARNET Claire, *Dialogues*, Paris, Flammarion, 1977, p. 87.

¹³⁴ TORTAJADA Maria, « Machines cinématiques et dispositifs visuels. Cinéma et "pré-cinéma" à l'œuvre chez Alfred Jarry », *1895*, n°40, juillet 2003, pp. 5-23.

¹³⁵ Entre autres quatre apports : AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Rivages, 2007. VANCHERI Luc, *Cinéma contemporains - Du film à l'installation*, Lyon, Aléas, 2009. MEUNIER Jean-Pierre, « Dispositif et théorie de la communication », *Hermès*, n°25, 1999, pp. 83-93. SOUCHIER Emmanuël, GUENEAU Catherine (dir.), *Le dispositif cinématographique face au numérique - Nouvelles perspectives*, Rapport final 2005.

¹³⁶ La filmologie est définie comme une science du cinéma, de son esthétique et de son influence sur la vie sociale. Sur ce point, les grands courants ont été enseignés par Emmanuel Ethis, à travers un article et un ouvrage : ETHIS Emmanuel, *Les Spectateurs du temps - Introduction à une sociologie de la réception des œuvres filmiques*, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, Paris, 2006. ETHIS Emmanuel, « Ce que fait le spectateur au cinéma - Pour une sociologie de la réception des temps filmiques », *Communication & Langages*, n°119, Paris, Retz, 1^{er} trimestre 1999.

¹³⁷ METZ Christian, « Le signifiant imaginaire », pp. 3-55 et BAUDRY Jean-Louis, « Le dispositif : approche métapsychologique de l'impression de réalité », pp. 56-72, *Communications*, n°23, Paris, Seuil, 1975.

de la machine de projection vers l'écran et de l'imaginaire du spectateur vers l'écran. C'est par cette double interaction que l'impression de réalité s'opère. Pour Jean-Louis Baudry, le cinéma est « un dispositif susceptible de fabriquer une impression de réalité »¹³⁸ ; l'emploi du terme « dispositif » par Christian Metz est plus flou : il sert aussi bien à qualifier le « dispositif scopique [...] le dispositif de la salle, le dispositif mental [...] » et le dispositif de l'institution cinématographique comme système socio-économique¹³⁹. Dans son acception usuelle contemporaine dans le cadre théorique, la définition qu'en donnent Emmanuël Souchier et Catherine Guéneau serait une manière de résumer les différentes définitions :

Le dispositif pourrait se définir comme le processus de médiation technique visant à construire une relation déterminée entre le film et son public. Le dispositif, en programmant un type de médiation avec le spectateur, construirait en partie notre relation aux images.¹⁴⁰

Remarquons que cette définition met en lumière un aspect récurrent du dispositif : sa matérialité. En effet, le terme de « dispositif » sert avant tout à ne pas minorer l'aspect technique, à prendre en compte aussi bien le caractère technique que social ou sémiotique d'une situation où se jouent des médiations¹⁴¹. Hugues Peeters et Philippe Charlier vont jusqu'à dire que « le dispositif est un concept qui a servi à prendre en considération la dimension technique de certains phénomènes sociaux »¹⁴². Il est question du « dispositif cinématographique » afin d'unifier toutes les pratiques de projection qui ont pu exister, de la présentation du cinématographe dans les foires aux installations dans les expositions d'art contemporain. Cette notion de dispositif cinématographique est matière à débat dans le domaine de la recherche en esthétique. Par exemple, un colloque international, qui s'est tenu à ce propos en 2007, fait l'objet d'un numéro des *Cahiers Louis Lumière*¹⁴³. Luc Vancheri, dans son ouvrage intitulé *Cinémas contemporains*, interroge la notion de dispositif cinématographique en lien

¹³⁸ BAUDRY Jean-Louis, « Le dispositif : approche métapsychologique de l'impression de réalité », *op. cit.*, p. 62.

¹³⁹ METZ Christian, « Le signifiant imaginaire », *op. cit.*, p. 6, p. 34, p. 38, p. 42, p. 52.

¹⁴⁰ SOUCHIER Emmanuël, GUÉNEAU Catherine (dir.), *Le dispositif cinématographique face au numérique - Nouvelles perspectives*, *op. cit.*, p. 50.

¹⁴¹ L'ouvrage dirigé par Cécile Tardy et Yves Jeanneret donne à la matérialité des objets toute son importance : TARDY Cécile, JEANNERET Yves (dir.), *L'écriture des médias informatisés - Espaces de pratiques*, Hermès/Lavoisier, 2007.

¹⁴² PEETERS Hugues et CHARLIER Philippe, « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, n°25, CNRS Éditions, 1999, p. 16.

¹⁴³ *Cahiers Louis Lumières*, n°4, Paris, ENS Louis Lumière, juin 2007. Textes issus du colloque international organisé par l'ENS Louis Lumière et l'Université de Marne-la-Vallée/LISAA.

avec les autres espaces que la salle de cinéma où il y a pourtant, ce qu'on nomme « du cinéma », c'est-à-dire de la projection d'images. Voici l'une de ses thèses :

Ainsi a-t-il fallu défaire le dispositif cinématographique pour pouvoir en considérer les possibilités et les effets. Mais il a surtout été nécessaire d'empêcher que la notion de cinéma ne se fixe sur un quelconque dispositif, et qu'avec lui le mouvement ne devienne seulement l'égal de l'image-mouvement. La réussite du cinéma historique, on le sait de longue date, c'est-à-dire depuis que Malraux en a ressaisi l'intuition passée, n'a pas été d'animer l'image fixe, elle est bien plus profondément d'avoir transformé la notion même d'image en la liant au mouvement et à la durée.¹⁴⁴

Cette assimilation du dispositif cinématographique non pas à une animation de l'image fixe mais à la transformation de la notion d'image fera l'objet du début de la deuxième partie.

Le dispositif : « lieu » de cristallisation des médiations

Ainsi, qu'il s'agisse du dispositif comme programme scolaire¹⁴⁵, du dispositif dans une certaine acception théorique ou du dispositif cinématographique, on comprend que l'opposition de départ entre les acceptions théoriques et professionnelles de la notion de dispositif n'est pas opérante dans le cadre de cette thèse. En effet, malgré la plasticité du terme, toutes les définitions s'accordent sur ce point : un dispositif est un agencement complexe qui permet, à un moment donné, de nommer une situation, de lui donner une existence - par sa matérialité et par sa conception -, une épaisseur autre que ce par quoi elle pourrait être définie traditionnellement. Par exemple, les professionnels de la médiation cinématographique emploient le terme de « dispositif » d'abord pour montrer le caractère éminemment complexe des actions mises en œuvre, mais aussi pour éviter de parler d'institution par exemple ; ce qui donnerait au programme mis en place un caractère trop *normé* symboliquement¹⁴⁶. Le terme « dispositif » permettrait en somme de pallier les peurs découlant de l'institutionnalisation d'une action, c'est-à-dire de procéder à une légitimation de fait, qui empêcherait les différents acteurs de ce secteur un investissement ou une marge d'appropriation du programme. Les professionnels

¹⁴⁴ VANCHERI Luc, *Cinémas contemporains - Du film à l'installation*, op. cit., pp. 74-75.

¹⁴⁵ Il est intéressant de remarquer que lorsqu'on recherche des références sur l'internet avec les termes « cinéma dispositif », on ne tombe que sur des sites institutionnels liés aux actions pédagogiques.

¹⁴⁶ Il est amusant de constater que ce terme renvoie dans le domaine professionnel étudié à un usage qui minore l'aspect institutionnel alors que pour Michel Foucault par exemple, le dispositif est également largement constitué de normes.

cherchent à maintenir la part transgressive contenue dans leur conception de la médiation, à éviter toute normalisation de leurs actions ; tout en sachant pertinemment que ces actions, en s'offrant des liens avec l'institution, s'assurent une certaine pérennité et une visibilité accrue¹⁴⁷.

Mais j'utilise le terme de « dispositif » pour désigner ce que les professionnels comprennent derrière ce même terme, mais également dans un usage particulier et volontairement restreint : la salle de cinéma et les activités qui s'y déroulent - dans le cadre d'un festival, d'une projection, scolaire la plupart du temps -, les ateliers dans des cadres fixes - institutions du type Cinémathèque française - et ceux dans des cadres fixés par la médiation - filmage, montage, pratique techniciste... J'emploie cette notion dans sa définition la plus restreinte - un cadre où se joue à la fois du technique, du sémiotique et du social -, je n'aurai donc pas recours à Michel Foucault mais plutôt à Gilles Deleuze pour expliquer les agencements lors de ce type de situations. Malgré cette restriction, les modes d'appréhension du dispositif sont multiples. Comment analyser alors un dispositif dans la mesure où cet objet n'est jamais fini, saisissable dans sa totalité ?

Pour ce faire, trois notions seront abordées au cours de cette thèse. D'abord celle de panoplie¹⁴⁸ que j'emprunte à Sarah Labelle, c'est-à-dire la mise en place de dispositifs qui préfigurent en partie les pratiques communicationnelles, des injonctions mobilisées en passant par la matérialité des corps. Ensuite celle de contrôle : une fois le dispositif préfiguré, on prétend intervenir, on prétend en contrôler les paramètres. Enfin, celle d'interprétation : notion de choix opéré par les acteurs en fonction des contraintes, des savoirs, du ressenti... Ces trois notions ne sont pas des moments séparés les uns des autres, mais ce découpage théorique permet d'observer toutes les étapes de l'établissement du dispositif.

Si l'on considère le cinéma comme un média, on pourrait dire, à l'instar de Jean Davallon, que « le média comme dispositif est au centre d'un espace social qu'il

¹⁴⁷ J'en parle dans un passage de la partie 2, chapitre 2, section 1 intitulée « L'institutionnalisation de la médiation ».

¹⁴⁸ « Étymologiquement, la *panoplia* désigne l'ensemble des armes données au fantassin pour se rendre au combat. Cette qualification permet de mettre en évidence un ensemble de dispositifs à la fois hétérogènes et convergents. » LABELLE Sarah, *La ville inscrite dans « la société de l'information » : formes d'investissement d'un objet symbolique*, Thèse sous la direction d'Yves Jeanneret, CELSA/Paris IV-Sorbonne, 2007, p. 24.

contribue à organiser et qui lui sert en même temps de soubassement »¹⁴⁹. Ainsi, la relative indétermination conceptuelle autour de la notion de « dispositif » aide à s'en saisir de la manière la plus souple, afin de rendre compte d'un processus de mise en place de médiations, sur un terrain éminemment complexe où se jouent des conceptions, des pratiques, des interprétations...

D'autre part, j'ai déjà eu recours à la notion d'« être culturel » établie par Yves Jeanneret pour nommer différents objets qui convoquent des conceptions déterminées. L'« être culturel » est « un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugements »¹⁵⁰. Ainsi, le cinéma dans ses représentations adoptées par les acteurs de la médiation est un « être culturel » qui pourrait se diviser même en différents êtres : le cinéma comme « 7^e art », le cinéma comme « culture de l'image ». D'autres êtres culturels façonnent le dispositif des médiations, je les décrirai en deuxième et troisième parties. À ce niveau de présentation, ce qu'il convient de retenir, c'est ce qu'écrit le chercheur pour développer cette définition :

Il s'agit de configurations dynamiques qui traduisent l'élaboration historique des ressources et enjeux de la culture pour une société : des postures, des savoirs, des valeurs, qui ne se comprennent pas les uns sans les autres et qui reposent sur une panoplie¹⁵¹ d'objets et de procédures, sans toutefois se résumer à ce seul inventaire technique. Je cherche ainsi à approcher une réalité qui, précisément, advient dans des processus historiques complexes auxquels l'analyse s'attachera. Les êtres culturels sont, pour reprendre le terme heureux de Joëlle Le Marec (2002), des « composites ». Ces mixtes d'objets, de représentations et de pratiques fournissent aux formes culturelles d'une société leurs repères d'interprétation et de valeur ; ils servent d'opérateurs pour les représentations du monde, mais aussi pour les postures culturelles et les catégories de jugement qu'une culture peut reconnaître.

L'élaboration de la panoplie¹⁵² composée des différents « êtres culturels » qui forgent le dispositif des médiations est une étape décisive dans la fabrication de l'analyse, afin

¹⁴⁹ DAVALLON Jean, « Le musée est-il vraiment un média ? », *Publics et Musées*, n°2, « Regards sur l'évolution des musées », Lyon, PUL, décembre 1992, p. 103.

¹⁵⁰ JEANNERET Yves, *Penser la trivialité - Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*, op. cit., p. 16.

¹⁵¹ J'emprunte le terme de « panoplie » à Sarah Labelle. Il a pour intérêt de donner un statut à des construits, matériels et procéduraux, qui hantent en quelque sorte les sociétés, sans supposer quelque chose comme un « système » ou un « dispositif » - entendu au sens macrosocial - qui leur donnerait une cohérence ou une fonction unique.

¹⁵² Contrairement à Sarah Labelle et Yves Jeanneret, je maintiens cependant une configuration en termes de dispositif de « la médiation cinématographique » au sein duquel se déploient des « êtres culturels », des « panoplies » et des médiations.

de comprendre ce qui participe - parfois puissamment - à l'édiction des normes de ces médiations.

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Brosser un tableau de toutes les définitions qui existent autour des termes de médiation et de dispositif s'avère une entreprise fastidieuse. Il n'a été fait état que des définitions qui retracent le cheminement parcouru pour arriver à étudier le terrain de la médiation au, par et du cinéma, pris dans des dispositifs. Si le terme de « médiation » pose problème pour les professionnels et suscite tant d'écrits théoriques, il devient d'autant plus intéressant, pour comprendre tout ce qui se cache derrière ce terme, son rejet ou son adoption.

D'ailleurs, travailler sur la médiation cinématographique en particulier n'est pas anodin : les théories issues de différents courants ont travaillé la notion de médiation à partir d'un champ lexical du spectacle, théâtral souvent, mais cela se transpose dans la pratique cinématographique. Par exemple, l'interactionniste Erving Goffman ne parle que d'acteurs, de scène... et évoque assez peu, proportionnellement, les notions d'art, de culture - et de cinéma. En fait, le sociologue s'intéresse au masque, non pas à l'image. Mais le réinvestissement du théâtre, de la mise en scène, s'opère dans la salle de cinéma, en situation - d'où l'intérêt que je porte à ce sociologue mobilisé en troisième partie de cette recherche. Il semblerait que beaucoup des figures théoriques de référence, qui ont inspiré les penseurs de la médiation, aient laissé le cinéma de côté - Roland Barthes, qui avoue aimer davantage la salle que les films, écrit pourtant un petit article sur le cinéma¹⁵³. Il explique aussi ses pratiques cinématographiques :

Pour moi, je ne vais pas très souvent au cinéma, à peine une fois par semaine. Quant au choix du film, il n'est jamais, au fond, tout à fait libre ; sans doute aimerais-je mieux aller au cinéma seul, car, pour moi, le cinéma est une activité entièrement projective ; mais, par suite de la vie sociale, il se trouve le plus souvent qu'on va au cinéma à deux ou à plusieurs, et, à partir de ce moment-là, le choix devenait, qu'on le veuille ou non, embarrassé. Si je choisissais de façon purement spontanée, il faudrait que mon choix ait un caractère d'improvisation totale, libéré de toute espèce d'impératif culturel ou crypto-culturel, guidé par les forces les plus obscures de moi-même. Ce qui pose un problème dans la vie de l'usager de cinéma, c'est qu'il y a une sorte de morale plus ou moins diffuse, des films qu'il faut voir, des impératifs, forcément d'origine culturelle, qui sont assez forts quand on appartient à un milieu culturel (ne serait-ce que parce qu'il faut aller contre pour être libre). Quelquefois, cela a du bon, comme tous les snobismes. On est toujours un peu en train de dialoguer avec cette espèce de loi du goût

¹⁵³ BARTHES Roland, « En sortant du cinéma », *Œuvres complètes IV*, Paris, Seuil, 2002, pp. 778-782.

cinématographique, qui est probablement d'autant plus forte que cette culture cinématographique est fraîche.¹⁵⁴

Or, à l'inverse, on sait tout le fantasmagorique suscité par l'arrivée de ce média dans les années 20 : il est un des premiers médias à avoir fait couler autant d'encre ; ce que j'expliquerai en deuxième partie.

L'idée qui anime ce travail consiste en partie à revenir à ce vieux média qui occupe une place particulière dans les conceptions théoriques et sociales pour expliquer en quoi la médiation cinématographique donne à voir un tout médiationnel, un agencement propice à la réflexion sur la médiation dans son sens le plus simple, et à la fois le plus élaboré. Le plus simple dans la mesure où il s'agit du spectacle dans sa forme la plus élémentaire : un média et un public sont mis en relation. Le plus élaboré par toutes les configurations possibles dans le développement de sa conception : du spectacle de foire aux installations d'art contemporain en passant par le multiplexe et la vidéo sur internet, le cinéma a suivi les évolutions du loisir de masse. C'est aussi cette transformation et cette complexité qui imposent le terme de « dispositif ». On pourrait presque parler d'injonction au dispositif pour mieux baliser un terrain complexe où même la juridiction s'y perd. En effet, une nouvelle loi est en train d'être discutée, depuis janvier 2010, pour tenter de nommer toutes les manières de projeter de l'image animée et cadrer ces diverses projections¹⁵⁵. Elle fait l'objet de débats houleux car il s'agit de nommer officiellement les actions, donc de légitimer des pratiques d'actions culturelles cinématographiques.

Ainsi, la recherche sur la médiation et le dispositif, par l'impossibilité d'une définition unidimensionnelle, ne peuvent être considérés comme des objets univoques, puisque les points d'entrée de l'analyse sont multiples, perméables entre eux ou quasiment contradictoires, selon qu'il est question de déchiffrement du sens, ou de la production du sens par le médiateur par exemple... L'évolution de la recherche sur la médiation, située au croisement de plusieurs disciplines, est révélatrice de la circulation de certains paradigmes entre les disciplines. Le repérage de ces mouvements, ces

¹⁵⁴ BARTHES Roland, *Œuvres complètes II*, Paris, Seuil, 2002, pp. 255-266.

¹⁵⁵ Par exemple, le terme « ciné-club » est écarté pour englober toutes les projections hors d'une salle de cinéma classique en « séances non commerciales » ; ce qui scandalise notamment les membres de la Fédération française des ciné-clubs.

glissements d'objets, comme le pointage des amalgames entraînés par une définition stratifiée, constituent une base explicative de la complexité du discours sur la médiation, à la fois homogène et hétérogène à l'extrême. On a pu commencer d'observer que les professionnels ont une posture ambiguë face à ce terme. Une méfiance généralisée semble l'entourer, même si la médiation suscite quelques enthousiasmes. Voici un exemple de cette mise en garde systématique :

À mon avis, le terme de médiation artistique est piégé, en tout cas ambigu. Faute d'une approche théorique qui saisisse les conditions de la médiation et les moyens de sa mise en œuvre, on risque de lui donner le même flou, la même valeur « narcotique », que celle acquise par le terme d'animation.¹⁵⁶

Une recherche théorique et pragmatique sur la notion de « médiation » a permis de passer d'une définition à une autre. De démarche d'appropriation et des modalités de mise en relation de la production artistique avec les publics, la médiation est devenue une pratique de communication effective qui met en œuvre une situation où l'échange n'est pas seulement basé sur la relation entre personnes dans un contexte, mais bien en lien avec des éléments qui sont l'objet de la médiation : œuvres cinématographiques, outils pédagogiques divers - sous formes de supports écrits ou audiovisuels -, objets servant d'appui à l'intervention - écran, télévision, ordinateur... - et la relation de ces intermédiaires entre eux. Les différentes postures de médiateurs - le pédagogue, le passeur, l'intervenant et enfin le médiateur -, les différentes formes de la médiation - médiation du, par et au cinéma - ont mis en exergue la plasticité du terme.

Sans vouloir remédier au problème de plasticité, de porosité du terme, l'objectif est de lui donner un aspect heuristique, en tirant tous les fils tissés dans une situation de médiation. Pour cela, il convient de présenter les méthodes et terrains qui ont sous-tendu cette recherche.

¹⁵⁶ CAUNE Jean, « La médiation artistique, un concept, une histoire », in : ESTHER Francis, SAEZ Guy, HENNION Antoine *et al.*, *Passages Public(s) - Points de vue sur la médiation artistique et culturelle*, op. cit., p. 40.

Chapitre 2

Pour une analyse diachronique et synchronique des objets de recherche

J'ai, pour ma part, choisi l'éclectisme méthodologique, car la scientificité d'une lecture non seulement se définit par la nature de sa méthode, mais consiste aussi à choisir les outils adéquats qui apportent une réponse à une question donnée.¹

Le « terrain » de ce travail est éminemment pléthorique - on sait que « la richesse de la médiation culturelle réside sans doute dans la multiplicité de ses approches »² - ; il rend nécessaire une méthodologie tout aussi protéiforme : le travail sur les discours - à entendre au sens large - produits par la médiation, requiert une méthode multiple, que j'ai qualifiée de « cubisme épistémologique » au début de cette partie. En effet, construire un objet de recherche, ce n'est pas seulement déplacer, varier, croiser les regards ou les approches : c'est surtout acquérir une vision kaléidoscopique, car la médiation cinématographique constitue un exemple de polyphonie au sens de Bakhtine, puisque « plusieurs voix parlent ensemble au même endroit », de telle façon que s'ouvrent des espaces d'écoute et de compréhension n'appelant aucune synthèse de cette pluralité, mais plutôt une sorte de résolution, au sens musical, d'assonances et de dissonances dans ce que Bakhtine appelle la « grande temporalité », c'est-à-dire celle du « dialogue infini et inachevé où nul sens ne meurt »³.

La multiplicité des approches employées pour analyser la médiation cinématographique se justifie également par ce qui est au cœur de ces médiations : l'image, qui, rappelons-le encore, est « mise en rapport » comme le dit le cinéaste Jean-Luc Godard, repris par Bruno Péquignot⁴.

¹ SOUCHIER Emmanuël, *Raymond Queneau*, Paris, Seuil, 1991, p. 7.

² BARDUGONI Catherine, in : ESTHER Francis, SAEZ Guy, HENNION Antoine *et al.*, *Passages Public(s) - Points de vue sur la médiation artistique et culturelle*, op. cit., 1995, p. 38.

³ BAKHTINE Michaël, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 392.

⁴ PÉQUIGNOT Bruno, « Amour de l'image et lien social », *Champs visuels*, n°3, L'Harmattan, novembre 1996, p. 174.

Un tel objet force à travailler selon différentes méthodes. En effet, durant ces années de recherche, la prolixité des productions écrites autour des notions de médiation et d'éducation à l'image, l'effervescence discursive et son évolution, sont des paramètres qui ont déterminé l'organisation empirique de la recherche : j'ai constitué une sorte de veille en même temps que de découverte de sens nouveaux, sur ces notions et sur l'évolution des pratiques de médiation. Mes démarches et processus méthodologiques ont ainsi été soumis et adaptés aux exigences du terrain, à sa labilité et aux métamorphoses qui y ont cours. Ainsi, la posture que j'ai employée s'inspire de l'approche ethno-sémiotique des usages développée par Joëlle Le Marec⁵ qui prend en compte les objets autant que les pratiques. Il ne s'agit pas de séparer d'un côté l'analyse du corpus et de l'autre les entretiens et ce qui est d'usage d'appeler l'observation participante : les entretiens permettent de comprendre les représentations sous-jacentes à la mise en forme des textes et les textes contiennent en eux-mêmes des implications de communication et des prescriptions d'usages.

L'analyse des médiations mises en œuvre par les dispositifs m'amène en effet à les envisager comme des « composites » qui nécessitent différentes dimensions d'analyse. Le regard se porte alors sur les discours, les pratiques et les usages aux prises avec des productions discursives dans des situations de médiation. Ces échelles ne visent pas à adopter une posture statique d'inventaire des récurrences mais une posture dynamique de description des transformations. Cette posture dynamique est en lien avec le mouvement des dispositifs de médiation, pris dans des espaces et un contexte à préciser, afin de donner à voir la dimension spatio-temporelle des termes de médiation et de dispositif.

⁵ LE MAREC Joëlle, *Ce que le « terrain » fait aux concepts - Vers une théorie des composites*, HRD sous la direction de Baudouin Jurdant, université Paris 7, 2002.

SECTION 1 - APPROCHE PLURIELLE DES MEDIATIONS CINEMATOGRAPHIQUES COMME OBJET DE RECHERCHE

Au début de ma recherche, j'ai départagé quatre échelles d'analyse afin de tenter une catégorisation des médiations observées : sous forme de zoom, de focal, d'entonnoir, j'ai opéré à une « descente en généralité »⁶, du contexte le plus large vers la situation la plus précise ; pour ensuite, de la situation précise, remonter vers le cadre général. Ces quatre échelles permettent de structurer une approche des différentes facettes des médiations, toujours en jonglant avec le rapport entre la définition scientifique du dispositif comme concrétisation d'une situation de médiation et sa définition professionnelle comme institutionnalisation ou mise en visibilité. Une topologie des formes de médiation s'étudie à partir de là.

Première échelle : l'horizon d'attente de la médiation⁷

La première échelle est historique et comparative, elle permet de comprendre d'où proviennent les conceptions de la médiation qui sont à l'œuvre aujourd'hui. Cette exploration diachronique situe l'objet social que constitue la médiation au cinéma et, au-delà, les querelles qu'elle a provoquées tout au long du XX^e siècle. Les mouvements populaires et leurs militants, les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture et les autres institutions ont façonné l'éducation à l'image cinématographique en objet dense, complexe, nourri de ses multiples définitions et angles d'approche, usages sociaux et champs de mobilisation, dans la mesure où « toute profession médiatrice engendre une idéologie tendant à absolutiser la médiation qu'elle pratique »⁸. La médiation telle qu'elle se conçoit aujourd'hui émane surtout des conséquences de ce débat séculaire, et notamment de l'imbrication problématique de l'art au sein du

⁶ WRONA Adeline, *Face aux portraits - Essai sur les représentations de l'individu dans les médias d'actualité*, Mémoire d'habilitation à diriger les recherches dirigé par Emmanuël Souchier, CELSA/Paris IV-Sorbonne, 2010, p. 12.

⁷ J'emploie le terme de l'École de Constance sciemment : en tant que destinataire des textes historiques, je me situe à l'échelle d'une réceptrice qui interprète selon ses propres modalités, afin d'argumenter le développement de sa pensée.

⁸ PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique, op. cit.*, p. 446.

dispositif scolaire et des politiques de démocratisation de la culture. Il existe en effet plusieurs façons d'entendre la médiation cinématographique, qui n'ont pas le même objectif et qui parfois s'opposent entre elles. Les controverses actuelles proviennent de constructions élaborées au fil des années, au cours d'expériences inspirées de figures devenues mythiques qui viennent légitimer l'une ou l'autre façon de procéder.

Cette échelle fait également apparaître les idéologies liées à l'image en général - depuis Platon jusqu'à nos jours - et au cinéma en tant qu'objet appartenant à la fois au monde des médias et à celui de l'art. Fouiller l'histoire de cet objet permet donc de saisir son enveloppe, le contexte présent, la « mémoire collective »⁹ qui feraient de la médiation cinématographique un travail particulier par rapport aux autres arts et surtout aux autres médias.

Penser la médiation culturelle comme système de médiations, c'est abolir les hiérarchies implicites entre les diverses formes de médiation et s'interroger sur les principes d'intelligibilité de l'action culturelle. De fait restituer la dimension historique, c'est montrer que toute action de médiation s'inscrit dans un contexte qui n'est jamais stabilisé mais évolue en fonction d'intérêts sociaux.¹⁰

Pour ce faire, j'ai étudié les traces écrites de plusieurs associations : les comptes rendus des réunions du groupe AFCAE/Jeune public depuis sa création en 1975¹¹, certaines publications des ENFANTS DE CINEMA depuis 1994, d'UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS, ou encore celles du SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE, l'UFFEJ... Des ouvrages écrits par d'anciens militants¹² ou historiens¹³ sur la question sont venus appuyer le propos. Mais c'est surtout les entretiens avec les personnes les plus âgées¹⁴ qui travaillent dans ce domaine depuis de longues années - parfois cinquante ans pour ceux des plus âgés -, qui m'ont fait prendre conscience de cette

⁹ HALBWACHS Maurice, *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997.

¹⁰ GELLEREAU Michèle, DUFRÈNE Bernadette, « La médiation culturelle, enjeux professionnels et politiques », *op. cit.*, p. 201.

¹¹ La consultation de ces archives ne s'est pas faite sans une certaine émotion : d'une part, la façon dont j'ai pu y accéder m'a fait comprendre que c'était un véritable privilège que de pouvoir les consulter quotidiennement dans une salle où ils étaient jalousement gardés, d'autre part, voir ces papiers jaunis, tapés à la machine, ces comptes-rendus comportant pourtant tant de point d'exclamation m'a fait comprendre l'importance de cette lutte.

¹² Notamment l'ouvrage de LAHY-HOLLEBECQUE Marie, *L'Enfant au royaume des images - Essai sur le cinéma et les jeunes*, Paris, Union rationaliste, 1956.

¹³ La thèse de DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*, Sous la direction de Guy Chapouillié, Université de Toulouse, 2002, a été d'un grand soutien notamment.

¹⁴ Comme l'a dit Amadou Ampathé Bâ à l'UNESCO en 1960 : « Un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ». Les entretiens avec ces personnes constituent la mémoire vive de ces idéologies.

histoire. Il ne s'agit pas pour autant de faire de l'histoire au sens de Maurice Halbwachs :

Toute mémoire collective a pour support un groupe limité dans l'espace et dans le temps. On ne peut rassembler en un tableau unique la totalité des événements passés qu'à la condition de les détacher de la mémoire des groupes qui en gardaient le souvenir, de découper les attaches par où ils se sont produits, de n'en retenir que le schéma chronologique et spatial.¹⁵

L'idée est davantage de garder le lien entre la mémoire des hommes et leurs actions en situation pour en tracer les héritages, mais aussi les glissements, les fissures... Car cette mémoire collective « tire sa force et sa durée de ce qu'elle a pour support un ensemble d'hommes »¹⁶. Cet ensemble d'hommes est à identifier : il s'agit de personnes qui sont des figures récurrentes dans les discours sur l'éducation au cinéma et qui sont encore pris en exemple par les plus jeunes. Ainsi, retracer les grandes idées directrices de l'éducation à l'image permet de comprendre les manières de penser des médiateurs contemporains qui agissent dans ce domaine. Par exemple, à l'écoute des plus âgés d'entre eux, on pourrait croire qu'ils ont tous été pionniers de cette pratique, au début de leur carrière.

Les « vétérans » ont connu des cinémas sans tarification spéciale pour le public jeune, avec des copies de mauvaise qualité pour des films encore plus douteux, soi-disant spécifiquement pour enfants, importés notamment des pays communistes. Par exemple, si on en croit une pédagogue et écrivaine des années 40, Marie Lahy-Hollebecque, qui a rédigé un ouvrage intitulé *L'Enfant au royaume des images*, publié en 1956, elle-même aurait été à l'initiative de la médiation cinématographique :

Si, en tant que pionniers, nous jugions légitime de poser notre candidature, nous voulions aussi entraîner à nos côtés un certain nombre de jeunes associations... Certaines, plus ambitieuses comme celle de Valence, cherchèrent à prendre la tête du mouvement et, nous ignorant, fondèrent une « fédération des Ciné-Clubs pour les jeunes » aux réunions de laquelle on omit presque toujours de nous convoquer.¹⁷

¹⁵ HALBWACHS Maurice, *La Mémoire collective*, op. cit., p. 137.

¹⁶ *Ibidem*, p. 107.

¹⁷ LAHY-HOLLEBECQUE Marie, *L'Enfant au royaume des images - Essai sur le cinéma et les jeunes*, op. cit., p. 50.

À travers ce propos, on sent que, derrière l'envie d'être le premier, se cachent déjà des luttes entre les différentes structures. Gérard Lefèvre¹⁸ emploie également ce terme, en relatant des actions qui datent des années 60, soit vingt ans plus tard :

En octobre 1960, j'ai eu l'idée du premier ciné-club des jeunes et je commençais en février 1961 et j'étais chez Lecoq, pour un travail de comédien à ce moment-là [...] J'étais un peu un des pionniers, même si la Fédération Jean Vigo était intéressée. J'ai tout de suite été le plus gros club affilié à la Fédération Jean Vigo, à s'occuper des enfants.

Cet interlocuteur nuance son propos cependant : « j'étais *un peu* un des pionniers », mais le terme fort de « pionnier » est présent - dans son propos, on sent par ailleurs toujours la lutte entre les différentes structures. Un auteur militant évoque aussi ce « mouvement pionnier » :

[...] une des grandes leçons du mouvement pionnier de l'éducation artistique et culturelle, c'est précisément la solidarité et l'émulation nées des échanges, des rencontres, de la mise en réseau des acteurs de terrain - stages associatifs, universités d'été, assises nationales, séminaires conjoints, rencontres...¹⁹

Il fait remonter ce « mouvement pionnier » à une période beaucoup plus récente, puisque dans le même paragraphe, pour étayer son affirmation, il parle d'une rencontre qui eut lieu en 1992 :

Tous ceux qui participèrent au Congrès fondateur de Porto, en 1992, se souviennent avec émotion des échanges à la fois riches et violents avec nos amis anglais, de notre découverte des Philippins et des Australiens, de l'accueil portugais, de ce professeur de théâtre kenyan...²⁰

Enfin, et contre toute attente, ce serait, selon un autre auteur, le ministère de l'Agriculture qui insuffla les premières actions de manière institutionnelle :

Mais en France les pouvoirs publics ne commencent à s'intéresser aux possibilités éducatrices du cinéma qu'à la veille de la guerre et dans ce domaine le ministère de l'Agriculture est pionnier.²¹

Nous l'avons vu, le mythe du fondateur est très prégnant²². Ce phénomène de « pionniérisme » n'est pas nouveau car il est toujours difficile de dater les premiers

¹⁸ Extrait d'un entretien mené le 24.09.2006 auprès de l'ancien directeur de l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS.

¹⁹ CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, op. cit., p. 111.

²⁰ *Ibidem*, p. 112.

²¹ MURRAY LEVINE Alison J., « Cinéma, propagande agricole et population rurales en France, 1919-1939 », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°83, juillet-septembre 2004, p. 24.

programmes. Toujours est-il qu'il est intéressant de voir que l'histoire construit les mythes²³, c'est-à-dire un outil idéologique, d'où l'importance de s'y attacher quand l'analyse concerne les discours rapportés aux pratiques. Au-delà du « pionérisme » qui est un phénomène transcendant le seul domaine de l'action culturelle cinématographique, cette analyse a fait apparaître des contradictions, des désaccords, plus ou moins importants entre ceux qui se sont attachés à reconstituer l'histoire de l'éducation au cinéma. Au sein de mon travail de reconstitution du fil -que j'ai tenté de remonter au plus loin - qui a forgé les conceptions de la médiation, beaucoup d'opinions opposées ont émergé. Par exemple, lorsque Pascal Ory ou encore Antoine Beau racontent que ce fut le Front populaire l'évènement le plus marquant²⁴ pour l'éducation au cinéma et la médiation culturelle en général, Francis Desbarats, Jacques Rigaud ou Marc Fumaroli érigent la période de 1945-50 et de mai 68 comme moments-clefs. Cet exemple, comme tant d'autres rencontrés au fil de cette recherche, prouve le caractère artificiel de la construction historique de ces mythes. Pour autant, il s'agit de les prendre au sérieux, car ils sont à la fois l'horizon de pensée et l'inconscient collectif de la médiation. Noter leur occurrence, prendre en compte les plus emblématiques, est un des objectifs de l'analyse des conceptions de la médiation.

Deuxième échelle : le parcours socio-institutionnel des conceptions de la médiation

La deuxième échelle est institutionnelle, là où les grandes conceptions actuelles s'élaborent. L'analyse synchronique qui est faite se focalise alors sur des objets qui sont

²² Certains sociologues en parlent pour le théâtre : ETHIS Emmanuel (dir.), *Avignon, le public réinventé. Le Festival sous le regard des sciences sociales*, Paris, La Documentation Française, 2002. ETHIS Emmanuel, FABIANI Jean-Louis, MALINAS Damien, *Avignon ou le public participant - Une sociologie du spectateur réinventé*, Paris, La Documentation française, 2008.

²³ BARTHES Roland, *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957.

²⁴ « Vu sous cet angle, le Front populaire, qu'il ait ici gauchi des initiatives antérieures, là fondé une tradition, propose une réponse durable, par-delà la brièveté apparente de son inscription temporelle. Elle privilégie la troisième ligne, la popularisation d'une culture donnée sinon comme unique du moins comme unifiée, ou en voie de l'être, ou appelée à l'être, par une sorte de nécessité progressiste, une culture réconciliée parce que réconciliatrice. [...] on peut parler de mythe du Front populaire. Mais d'abord c'est un peu court : si on oppose le mythe à la réalité, on s'interdit de voir cette évidence aperçue par un observateur aussi défavorablement... Ensuite, c'est bien mal comprendre l'histoire que de la supposer mue plus par des calculs rationnels que par la force des images. » ORY Pascal, *La belle illusion - Culture et politique sous le signe du Front populaire 1935-1938*, Paris, Plon, 1994, p. 848.

apparus suffisamment riches pour révéler toute l'amplitude programmatrice de ces différents types de médiation, c'est-à-dire les méta-discours sur les pratiques. Les matériaux sont les objets qui circulent : documents plus ou moins officiels - circulaires ministérielles, chartes, prospectus informatifs... - mais aussi une observation des activités de constitution des dispositifs, au sens professionnel du terme : institutionnalisation des actions, méthodologies revendiquées, rencontres entre acteurs, mise en visibilité, argumentations, etc. Il s'agit de faire émerger la forme structurante, l'architexte²⁵ du champ d'observation : décrire les relations réciproques du cinéma et de la médiation à l'objet cinéma. L'objectif est de voir que, derrière un programme unique concernant la médiation à l'art cinématographique, plusieurs logiques plus ou moins contradictoires apparaissent.

Non seulement les logiques des acteurs construisent d'autres formes de médiations conçues au départ, mais la recherche investie alors reformule et constitue un plan médiationnel, transcendant toutes les logiques mises en œuvre. L'hypothèse qui consiste à dire que la médiation produit une activité de transformation, qui imprime sa forme à ce qu'elle montre, est enrichie d'un niveau plus profond :

Ce principe concerne les effets de la pratique de recherche qui, en découpant des formes observables et en recomposant des corpus à partir de ces découpes, modifie à la fois la découpe et le corpus construit.²⁶

Troisième échelle : analyse sémio-discursive des objets de la médiation

La troisième échelle est sémiotique puisqu'il s'agit d'examiner la production des documents à destination du public : à usage pédagogique - DVD, objets de cinéma, textes écrits... - ou informationnels - plaquettes informatives, prospectus, programmes de cinéma... - mais aussi les lois, manifestes, bulletins officiels, réseaux, sites internet ... et enfin les lieux : la salle de cinéma dans la production concrète du dispositif, les

²⁵ Un principe d'architextualité régit ainsi l'inscription des objets à l'intérieur des dispositifs : « le texte à l'écran est placé en abîme dans une autre structure textuelle qui lui permet d'exister » selon la définition donnée par Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier, in : ABLALI Driss, DUCARD Dominique (dir.), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Paris, Honoré Champion / Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009, p. 159.

²⁶ BONACCORSI Julia, *Le Devoir-lire, métamorphoses du discours culturel sur la lecture - Le cas de la lecture oralisée*, Thèse sous la direction de Daniel Jacobi, Université d'Avignon, 2004, p. 427.

salles d'ateliers conçues pour animer des interventions ou encore les salles de classe. J'ai opéré à une sélection de certains des objets, sans vouloir restituer l'ensemble des objets : cela me paraissait d'une part inenvisageable compte-tenu de leur nombre, d'autre part inutile selon l'objectif fixé. L'investissement porté sur certains objets et leurs mises en situations, leurs usages, la manière dont ils sont conçus et agencés permet de comprendre les conceptions pratiques de communication de ce type de médiation.

Une analyse sémiotique des objets permet de rendre compte, une fois encore, des conceptions de la médiation, mais également des glissements de sens engendrés par l'interprétation de ces documents, leur mise en œuvre. La comparaison des différents objets et lieux permet d'abord de cerner à nouveau les différentes conceptions de la médiation. Par exemple, l'analyse des documents produits pour *École et cinéma*, en comparaison avec ceux édités dans le cadre de l'opération *Collège au cinéma* et enfin ceux de *Lycéens et apprentis au cinéma*, révèle des divergences quant au regard porté non seulement sur le cinéma - objet à prendre au sérieux ou média ludique - mais également quant à l'exploitation du film en classe - grammaire de l'image, didactisme scolaire ou appréhension de l'œuvre en comparaison avec d'autres - et enfin par rapport à l'élève - récepteur d'émotion ou matière grise à nourrir. Les films montrés aux enfants ont un statut important et particulier dans ce type d'analyse dans la mesure où ils sont ce vers quoi tend la situation de médiation.

Quatrième échelle : les médiations en acte

Enfin, la dernière échelle est situationnelle, analysée de façon anthropologique. Il s'agit d'investir les descriptions pour expliciter en détails la notion de médiation en situation, sachant que chaque situation géographique est différente, en fonction de son histoire, du public, des objets... Cette description prend en compte les situations où se mettent en place les relations, les dialogues, les objets triviaux ou infra-ordinaires, les façons de faire chargées de représentations mobilisées. La médiation, en situation, orchestre l'adoption de certains codes comportementaux propres à chacun des acteurs : médiateurs, enfants, enseignants, directeurs d'écoles, projectionnistes, gérants de salles, personnes rattachées aux institutions, mais également le maniement des objets comme les *Cahiers de notes sur...*, la télécommande de la télévision et cette dernière, les

folioscopes, thaumatropes... L'observation porte sur des situations de médiation en acte avec l'objectif de déplier les différentes logiques qui s'y entrecroisent : observation participante ou non - situations uniquement observées et situations où je suis l'animatrice - relevant toutes du même choix pragmatique général. C'est-à-dire de la médiation réalisée en salle avec des enfants en cadre scolaire, en présence de l'enseignant²⁷.

L'analyse porte ainsi sur les différents rapports qui s'instaurent entre le dispositif de médiation et les différents acteurs au fil des séances et des ateliers, au cours d'une année ou même de plusieurs années, pour les enseignants fidèles ou pour les enfants qui ont l'occasion de participer à *École et cinéma* à différentes étapes de leur scolarité. Les statuts, les rôles et les fonctions des personnes et des objets qui sont engagés dans ce processus sont en perpétuel mouvement. Prenons l'exemple de l'enseignant. Sa fonction principale est l'enseignement, il a le statut de professeur/maître, ses rôles sont précis. Dans le cadre d'une projection dans une salle de cinéma ou lors d'un atelier en classe, il garde sa fonction mais celle-ci est transformée par l'intervenant qui vient parler du film ou animer un atelier sur le cinéma, donc instruire les élèves à sa place. Son rôle n'est plus celui de professeur, il devient spectateur au même titre que ses élèves : le rôle qui lui incombe consiste à accompagner l'élève dans l'expérience qu'il vit alors. Dans ces interactions-là, on met en mouvement les médiations. La notion même de médiateur est remise en cause. L'ordonnement des stratégies à l'intérieur de la médiation rend visible les glissements de sens que cette dernière va subir.

En somme, de l'analyse des macro-discours, ou « discours d'escorte », qui organisent la médiation, à l'exploration des représentations mises en œuvre dans la pratique quotidienne des acteurs, les différentes échelles vont du contexte à la situation, autrement dit du « macro » au « micro ». Seulement, rien n'est linéaire : nous verrons comment, dans la pratique, intervient des éléments de redéfinitions du « macro ».

La question est donc de savoir comment, à partir des descriptions, mettre en valeur les différents niveaux de médiation en acte ; en distinguant ce qui participe du dispositif,

²⁷ Concernant mes observations dans les salles de cinéma, le fait d'assister sur un temps bref aux projections d'un même film est assez étrange. Tous les jours, je regarde le film autrement, je joue avec ce regard et cette écoute - en fermant les yeux, en me focalisant sur un enfant, un autre, un adulte, puis le groupe ou en regardant le film tout en écoutant les enfants et inversement... Je cherche à capter, et à anticiper, les moments où le public va réagir.

des formes de médiation à l'œuvre et des institutions et en traçant les liens entre les structures, repérés par les discours, les objets et les postures des acteurs. Ces explorations visent à appréhender ce que Michel Foucault nomme « les conditions d'énonciabilité » des énoncés qui « ne sont pas simplement la signalisation, au niveau des performances verbales, de ce qui a pu se dérouler dans l'ordre de l'esprit ou dans l'ordre des choses ; mais qui sont apparues grâce à tout un jeu de relations qui caractérisent en propre le niveau discursif »²⁸. En effet, la médiation est un « phénomène d'énonciation qui utilise le langage [...] ; mais aussi un espace d'énonciation, préparé ou construit pour que les choses puissent être vues et entendues »²⁹. Ainsi, la médiation n'est pas transmission de sens : elle est production, diffusion et réception d'un sens, ceci de manière conjointe. La médiation crée un sens nouveau. Une étude sur la médiation ne peut qu'employer une méthodologie médiationnelle, qui prend les différentes facettes de la médiation de façon à les articuler et à restituer les sens de la médiation.

Observer les médiations comme processus d'élaboration de la signification des situations, plutôt que, dans une sémiotique structurale, celle des objets eux-mêmes, revient à admettre que le sens des choses n'est jamais un résultat spontané, immédiat, mais l'aboutissement d'un cheminement complexe, et même que ce sens n'est arrêté que pour le chercheur car ce sens continue d'évoluer³⁰.

Au-delà d'une réaffirmation de cette évidence notionnelle, l'enjeu est de remonter ce cheminement, précisément lorsqu'il parcourt les situations de communication où le médiateur, en tant que personne qui produit un discours, intervient directement. Construire un objet de recherche tel que la médiation cinématographique demande donc d'étudier les formes instituées, qui posent les cadres des médiations, et institutantes, c'est-à-dire les actes qui ont lieu lors de la mise en place des dispositifs. J'en viens donc à présenter ces formes.

²⁸ FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 169.

²⁹ CAUNE Jean, « La médiation artistique, un concept, une histoire », in : ESTHER Francis, SAEZ Guy, HENNION Antoine *et al.*, *Passages Public(s) - Points de vue sur la médiation artistique et culturelle*, *op. cit.*, p. 50.

³⁰ C'est par cette évolution perpétuelle que les modèles de Michel Foucault et de Gilles Deleuze trouvent peut-être leurs limites.

SECTION 2 - CONSTELLATIONS DES LIEUX ET ACTEURS DE LA MEDIATION

L'ensemble de l'étude se déploie principalement autour d'une organisation complexe intitulée *École et cinéma*, en parcourant quelques-unes des relations qu'elle entretient, à différentes échelles, avec d'autres organisations. *École et cinéma* est un dispositif national qui consiste à projeter trois à huit films par an à des écoliers, de la grande section de maternelle au CM2. À la suite d'une circulaire diffusée dans les écoles ou par le bouche à oreille, les instituteurs s'inscrivent au dispositif et sont tenus d'emmener leur classe voir les films programmés dans une salle de cinéma associée au programme, la plus proche de leur école ou dans la salle des fêtes du village si un circuit itinérant fait partie du projet. Ce dispositif est coordonné à l'échelle départementale par un « coordinateur Cinéma » - exploitant d'une salle ou de plusieurs, membre d'une association ou d'une structure regroupant des cinémas environnants, ou d'associations d'Éducation populaire organisant des festivals... - et par un « coordinateur Éducation nationale » issu des inspections départementales, très souvent conseiller pédagogique en arts visuels ou en musique ou même en culture humaniste, mais aussi professeur détaché ou relai, inspecteur départemental, de circonscription... Ces coordinateurs sont chargés de mettre en place les séances de cinéma lors de matinées scolaires, programmant les venues des classes inscrites par le biais de l'instituteur volontaire. Ils doivent également organiser des séances de pré-projection des films et des journées de formation à l'enseignement du cinéma en classe pour les instituteurs, et enfin des ateliers dans les classes, à la suite de la projection du film en salle. *École et cinéma* est une entité qui repose sur le volontariat - ce sont les enseignants qui décident ou non de s'inscrire -, qui ne se veut pas généralisable et différente de la simple séance scolaire par la programmation au cours de l'année de plusieurs films choisis parmi un catalogue de soixante-dix films en 2009/2010, catalogue chaque année enrichi.

LES ENFANTS DE CINEMA est l'association coordonnatrice d'*École et cinéma* à échelle nationale. Ses missions sont de différents ordres. Elle évalue d'abord le dispositif par le biais d'un questionnaire qualitatif et quantitatif donné aux coordinateurs à chaque fin d'année scolaire. Avec le concours d'une commission nationale, elle choisit ensuite les films qui entrent au catalogue chaque année - en moyenne 3 à 5 films par an. Elle réunit

également chaque année, durant quatre jours, les 186 coordinateurs des 93 départements participants autour d'une réflexion sous forme d'ateliers, de conférences plénières, de projections, de débats et d'ateliers. Ces journées s'intitulent « les Rencontres nationales » ; le compte rendu figure dans un document édité annuellement : *Les Actes de la Rencontre École et cinéma*. Elle est par ailleurs instance de réflexion autour du cinéma et de l'enfance, par son « groupe de réflexion » qui se réunit mensuellement, mais aussi par des projections régulières dans un cinéma parisien, accompagnées d'un débat. LES ENFANTS DE CINEMA est enfin une structure qui sert d'interface entre les ministères de tutelle - Culture & Communication et Éducation nationale - et les coordinateurs départementaux. Par exemple, c'est elle qui réclame au CNC des subventions supplémentaires que les DRAC doivent fournir au coordinateur Cinéma. C'est elle aussi qui règle d'éventuels litiges entre les deux coordinateurs. Cette structure joue le rôle d'intermédiaire entre « le terrain » et « les tutelles », mais aussi entre « les tutelles » elles-mêmes et parfois entre les différents membres du « terrain ». Les salariés des ENFANTS DE CINEMA sont amenés à aller aux réunions qui se déroulent dans les départements - réunions bilans et de choix de programmation pour l'année suivante, se déroulant souvent en fin ou début d'année. L'association est aussi, par son envergure nationale, amenée à se positionner face aux conflits politiques qui opposent les tutelles et les acteurs de terrain. Par exemple, elle fait partie du BLAC, Collectif national de l'action culturelle cinématographique et audiovisuelle : certaines réunions³¹ de ce collectif se déroulent dans les locaux des ENFANTS DE CINEMA. Enfin, l'association édite des affichettes des films, des ouvrages et des DVD, mais surtout des documents pédagogiques à destination des enseignants, les *Cahiers de notes sur...* tel ou tel film et les cartes postales remises aux écoliers. Ceux-ci font partie du corpus d'objets médiateurs que j'analyse.

J'ai choisi ce dispositif pour plusieurs raisons : en premier lieu, il me paraît emblématique de la complexité organisationnelle que recouvre un tel programme de médiation. En effet, il fait intervenir toutes les dimensions des collectivités territoriales selon des échelles emboîtées - nationale, régionale, départementale, locale -, mais également les différentes instances administratives du premier degré de l'Éducation

³¹ Celles du groupe de travail intitulé « Éducation artistique et observatoire de l'action culturelle » qui ont lieu bimensuellement, mais également les réunions du Bureau, dans la mesure où le Délégué général des ENFANTS DE CINEMA en fait partie.

nationale et des structures cinématographiques. Ensuite, *École et cinéma* est le dispositif le plus fortement hiérarchisé, par la présence de cette association intermédiaire, LES ENFANTS DE CINEMA. Les autres dispositifs scolaires nationaux, *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma*, sont directement gérés par le CNC qui occupe les mêmes fonctions que LES ENFANTS DE CINEMA et délègue ensuite le travail de coordination aux structures départementales et régionales - comme les Pôles régionaux d'éducation à l'image quand ils existent. Par ailleurs, ce dispositif constitue la forme la plus institutionnalisée des programmes d'éducation au cinéma, dans la mesure où ils concernent 10% des écoliers français - le nouveau slogan d'*École et cinéma* est : « le premier dispositif d'éducation artistique ». Suivant l'objectif qui consiste à analyser les processus d'institutionnalisation de ce genre d'action, il me paraît intéressant de se pencher sur ses formes les plus abouties³².

C'est surtout le terrain que je connais le mieux : j'y suis entrée par l'ancienne association « coordinatrice Cinéma » d'*École et cinéma* à Paris : UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS. J'ai d'abord observé le travail du coordinateur puis j'ai été membre de son association, qui a été dissoute en juin 2005 pour des raisons politiques de conception du programme³³. J'ai alors travaillé dans l'association qui s'est créée pour reprendre le dispositif, ENFANCES AU CINEMA, pendant deux ans. Depuis janvier 2009, je suis salariée au sein des ENFANTS DE CINEMA, tout en ayant participé à l'association auparavant - co-écriture de l'évaluation des 10 ans d'*École et cinéma* de mars 2005 à mai 2006, participation aux Rencontres nationales des coordinateurs et rédaction des Actes de ces Rencontres. J'ai été membre du conseil d'administration de mai 2006 à juin 2007, puis membre du Bureau jusqu'en décembre 2008.

Cependant, ce dispositif n'est pas le seul analysé. D'autres situations sont décrites dans ce travail, selon des implications qui invitent à une réflexivité sur l'inscription du

³² En fait, l'analyse des médiations ne nécessite pas forcément un terrain aussi complexe, mais il est intéressant d'analyser l'emboîtement de ces différentes échelles intermédiaires et d'observer précisément les agissements d'une échelle qui se veut avoir comme fonction principal d'être intermédiaire entre des instances, elles-mêmes intermédiaires...

³³ Le directeur de l'association tenait à présenter toutes les séances parisiennes : seuls 150 enseignants pouvaient donc participer au dispositif, car seule une séance par matinée était envisageable. Or, la capitale est pourvue d'un nombre important de salles de cinéma et d'enseignants. L'association nationale LES ENFANTS DE CINEMA voulait que ce département connaisse une extension à la mesure de la moyenne nationale - 10% des écoliers. *École et cinéma* à Paris touche en 2009/2010 plus de 1 500 enseignants, le dispositif a été multiplié par 10 en 5 ans.

chercheur au sein de ses objets de recherche - sujet dont parle Aude Seurrat dans sa thèse³⁴. Je décrirai les contextes de ces situations et la position que j'ai tenue le cas échéant. Ainsi, la posture méthodologique choisie est adaptée à chacun de ces lieux, dont l'hétérogénéité en termes de substance - des objets de médiation dont l'épaisseur varie - et de statut - en action ou en représentation dans le cadre de mon travail, en observation participante ou non dans le cadre de ma recherche -, ne peut être prise en considération par une méthode unique. Pour toutes les situations, j'ai cherché à collecter à la fois des formes inscrites du discours, des formes contextuelles et la « matérialité sémiotique » des formes observées. Ces trois entrées ont pour fonction de réunir le matériau d'analyse de la médiation cinématographique.

Le point commun à tous les dispositifs observés repose sur le lien avec le cadre scolaire. D'ailleurs, comme l'indique l'intitulé officiel des actions nationales évoquées, il s'agit de faire entrer en contact l'*École et [le] cinéma*, le *Collège au cinéma*³⁵... C'est aussi l'une des raisons pour lesquelles j'ai choisi de me focaliser sur *École et cinéma* : l'association repose sur le principe du partenariat entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, dès la création du programme. Le binôme coordinateur Cinéma/Éducation nationale est l'une des spécificités marquantes d'*École et cinéma*, contrairement aux autres dispositifs où les coordinateurs sont uniquement des structures culturelles. Les fondateurs du programme revendiquent cette dualité tutélaire et pensent que la réussite de ce programme est en grande partie liée à ce partenariat. Si la tutelle et le travail conjoint des deux ministères ont permis l'initiation de ce programme, il convient de comprendre dans quelle mesure cette complémentarité se reflète sur le terrain, à plus petite échelle, dans les actions concrètes missionnées pour coordonner et mettre en œuvre le dispositif sur chaque département. Cet ancrage dans l'institution scolaire n'est pas anodin. Il a des répercussions sur la façon dont se conçoit et se met en œuvre la médiation, en situation ou dans la fabrication de documents, sous formes écrite ou autres.

³⁴ SEURRAT Aude, *Les médias en kits pour promouvoir « la diversité » - Étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité »*, Thèse sous la direction d'Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, CELSA/Paris IV-Sorbonne, 2009, pp. 66-73.

³⁵ Il est intéressant de remarquer déjà la prégnance de la référence scolaire dans tous ces projets.

Ces dispositifs reposent donc sur deux sortes de pôles. Le premier, socio-institutionnel, serait la médiation de la culture en marge de l'école, avec une surdétermination par l'école. Le second est le pôle industriel car la dimension socio-économique de cette activité est sous-jacente aux programmes. Par exemple, le dispositif *Collège au cinéma* a été explicitement créé pour faire des recettes et inciter les jeunes à fréquenter les salles de cinéma :

[*Collège au cinéma*] est vraiment la première opération d'ampleur et dont l'objectif est simple, d'ailleurs les trois dispositifs ont la même finalité : donner aux élèves les bases d'une culture cinématographique, éveiller leur curiosité et leur plaisir du cinéma. *Collège au cinéma* se met aussi en place dans une période de baisse de la fréquentation. Comme toujours le CNC et ses partenaires, notamment la Fédération nationale des cinémas français, c'est-à-dire les exploitants, cherchent un peu des solutions pour faire remonter un peu la fréquentation.³⁶

C'est la raison pour laquelle nous avons affaire à une logique de mixité des acteurs, qu'il convient d'exposer à présent en donnant à voir, sous forme succincte et à grands traits, les principaux enjeux qui se trament pour chacun de ces acteurs. Pour tenter de clarifier ce terrain aux ramifications multiples, voici comment nous pourrions hiérarchiser les différentes structures :

À une première échelle se situent les administrations qui gèrent les subventions, organisent la répartition des rôles, rédigent les programmes pédagogiques et les lois relatives à l'éducation à l'image... Aux communes reviennent la tutelle de l'école élémentaire et préélémentaire, la gestion des centres de loisirs, le financement partiel ou total de diverses structures culturelles et artistiques, l'accompagnement de programmes de création et d'action culturelle, parfois l'embauche de professeurs spécialisés comme ceux de la Ville de Paris. S'ajoute, depuis peu, « l'organisation et le financement des missions d'enseignement initial et d'éducation artistique des établissements

³⁶ Extrait d'un entretien mené le 28.02.2008 auprès de l'inspecteur et conseiller de la Création, des Enseignements artistiques et de l'Action culturelle au ministère de la Culture et responsable du département de l'Éducation artistique au sein du service de la diffusion culturelle du CNC.

Il l'écrit également : « Au début des années 1987, la baisse de la fréquentation cinématographique et le constat que pour beaucoup de jeunes, la découverte du cinéma tendait désormais à s'effectuer par le truchement des vidéocassettes et de la télévision, incitèrent la Fédération Nationale des Cinémas Français à proposer au ministère de la Culture un projet d'initiation à l'art cinématographique intitulé « les classes cinéma » qui visait à réapprendre aux jeunes à voir des films dans leur format d'origine, c'est-à-dire en salle [...] ». FORNI Pierre « Prémices & premiers pas 1987/1989 », in : MAGNY Joël (dir.), *Numéro anniversaire Collège au cinéma, 1989/2009*, CNC, 2008, p. 7.

d'enseignement public »³⁷. Aux départements sont délégués la tutelle des collèges, le soutien aux initiatives en milieu rural, la participation au financement d'établissements culturels et à leurs programmes. Les régions ont la responsabilité de la tutelle des lycées et de la formation professionnelle. Institutions plus récentes, elles essaient aujourd'hui de trouver leur spécificité. À l'État incombe enfin la responsabilité pédagogique générale, la formation des enseignants, la détermination des programmes et des diplômes, le souci de l'aménagement et de l'égalité des chances entre les territoires, la tutelle de grandes institutions culturelles.

Concernant les dispositifs scolaires, les DRAC gèrent essentiellement les subventions versées aux coordinations Cinéma. Les communes, les communautés de commune, les conseils régionaux ou généraux, les coopératives scolaires... aident à financer le transport des élèves si besoin est, ainsi que le ticket de cinéma. Puis viennent les institutions garantes du travail fait sur le terrain, qui ont pour mission de faire appliquer les directives ministérielles : le CNC, du côté de la Culture, et, du côté de l'Éducation nationale, trois principales institutions dont les rôles sont circonscrits : la DDAI - Délégation au Développement et aux Affaires Internationales -, la DESCO - Direction de l'Enseignement Scolaire - et le SCÉRÈN³⁸-CNDP et les CRDP - Centre Régional/National de Documentation Pédagogique.

À cette échelle se placent bien sûr les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, mais aussi ceux susceptibles d'intervenir dans ce domaine : Jeunesse et Sports notamment, qui est le ministère dont dépendent les associations d'Éducation populaire... Les deux principaux ministères ont par exemple instauré une loi obligeant les écoles à mettre en place des « projets » d'écoles ou de classes. Beaucoup de directeurs utilisent *École et cinéma* comme support à ce « projet ». Un autre exemple, les classes à PAC³⁹, mises en place par Jack Lang en 2000, qui ont pour objectif de faire vivre des programmes à initiative privée, reliant un artiste à un enseignant. Dans le nouveau programme pédagogique, *École et cinéma* est nommé⁴⁰, ce qui prouve son degré d'institutionnalisation et son ancrage dans le système scolaire.

³⁷ Loi du 13.09.2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

³⁸ Service Culture, Éditions, Ressources, pour l'Éducation Nationale.

³⁹ Projet Artistique et Culturel.

⁴⁰ « D'une manière générale, il est nécessaire de permettre à tous les élèves d'entrer en contact avec les artistes et les œuvres et de fréquenter les institutions culturelles. Il importe de prévoir les conditions d'une pratique artistique de qualité. [...] Parmi les arts concernés par l'éducation artistique et culturelle, vous

À une autre échelle se situent les structures qui sont en contact avec le terrain, les associations qui ne reposent bien souvent que sur des subventions dans la mesure où elles ne font aucun bénéfice sur les séances. C'est le cas non seulement de l'association nationale LES ENFANTS DE CINEMA mais également de toutes les associations qui regroupent des salles de cinéma et qui font un travail de coordination des dispositifs d'éducation cinématographique : c'est le cas notamment de nombreux Pôles régionaux d'éducation artistiques. Autre exemple, l'ASSOCIATION DES CINEMAS DE RECHERCHE EN ILE-DE-FRANCE gère *Lycéens et apprentis au cinéma* en Ile-de-France, tandis que LES CINEMAS INDEPENDANTS PARISIENS gèrent *Collège au cinéma*. On assiste ainsi à une imbrication des dispositifs⁴¹. Viennent ensuite les salles de cinéma, parfois en concurrence dans une même ville, qui refusent de faire circuler les copies entre elles... Les petites salles, qui n'ont pas la capacité d'accueillir plus de deux ou trois classes par matinée scolaire, ne gagnent pas d'argent sur ces séances matinales : le ticket est à 2,30 € par enfant en moyenne - la séance est gratuite pour les accompagnateurs, parents et enseignants. Or, il faut payer un projectionniste, chauffer une salle, gérer la circulation des copies... Les petits exploitants disent accepter ce travail par pur militantisme. Cependant, par cette action, les salles gagnent en visibilité dans le quartier ou la commune⁴² et les institutions telles que le CNC peuvent augmenter les subventions grâce à ce travail - notamment par le biais du label « jeune public ». Actuellement, certains multiplexes font la demande d'accueillir ce genre de dispositif. Leurs salles étant grandes, la visée lucrative est la raison principale de leur motivation. Cependant, la plupart des coordinateurs, mais surtout LES ENFANTS DE CINEMA - qui est l'instance de décision, avec la DRAC et les coordinateurs - veulent refuser ce type de salles. Voici comment se justifie un professionnel : « L'idée a été de dire que nous [les professionnels de l'action culturelle cinématographique] ne sommes pas contre les multiplexes, mais simplement pas sur la

accorderont toute sa place au cinéma. Les dispositifs nationaux - *École et cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens au cinéma* - feront l'objet d'une attention particulière ». BO n°21 du 21.05.2009 - Circulaire n°2009-068 du 20.05.2009.

⁴¹ Cette imbrication pourrait révéler une autre raison à la difficulté de mise en visibilité, du caractère hybride de l'action, dont je parle dans la première section du premier chapitre.

⁴² « Cinéma'Aude gère 4 salles qui participent à *École et cinéma*, des petites salles, qui ont tout intérêt à se rapprocher des classes du village ou de la petite ville pour créer des liens, se faire connaître... Je me souviens de mon expérience première de projectionniste où, quand je croisais des enfants dans la rue, ils me reconnaissaient et disaient : "Oh ! C'est monsieur Cinéma !" C'était pourtant dans une ville assez grande... Ce lien créé par *École et cinéma* allait souvent bien au-delà par la suite ! ». Entretien du coordinateur Cinéma de l'Aude mené le 10.05.2010 et retranscrit dans l'*Évaluation nationale d'École et cinéma, année scolaire 2008/2009*, Paris, LES ENFANTS DE CINEMA, 2010, p. 62.

même logique : eux vendent un produit, nous accueillons un public pour créer des rencontres. »⁴³

Enfin, on arrive à ce que les professionnels appellent « le terrain » : il comprend d'abord des enseignants. Ceux-ci sont classés selon deux catégories : ceux qui considèrent ces séances uniquement comme des sorties et ceux, davantage motivés, qui les intègrent dans une initiative globale. Ces derniers expliquent que ces sorties hors les murs scolaires sont avant tout une entrée dans un autre lieu, et une expérience artistique, reprenant le discours des professionnels. « Le terrain » comprend également les directeurs d'école qui incitent leurs enseignants à s'inscrire ou, au contraire, d'autres qui les bloquent dans leur volonté. « Le terrain » est aussi bien sûr constitué des enfants, mais également des intervenants qui présentent les séances ou animent les ateliers, des projectionnistes, des directeurs de salles...

Il s'agit de considérer ces structures comme des réalisations qui sont autant de manifestations de la diversité et de l'expressivité des acteurs dans leur compréhension et leur interprétation de la médiation. S'interroger sur ces politiques publiques concerne non seulement leur contenu et leurs objectifs, mais aussi les modalités d'élaboration d'un cadre commun d'action. Chacune de ces structures est intermédiaire entre un ensemble d'acteurs et un autre, selon des emboitements toujours plus précis... Il s'agit alors de se demander quels sont la place et le rôle des acteurs dans cette élaboration.

Les acteurs que j'ai observés et ceux avec lesquels je me suis entretenue se sont davantage imposés que je ne les ai choisis, puisque l'unique fil conducteur consistait à saisir toutes les occasions qui se présentaient grâce aux propositions des différents acteurs de ce domaine. J'ai tenté de balayer le champ des possibles : de la personne responsable d'une grosse structure, aux prises avec des questions d'ordre économique, aux personnes travaillant dans les administrations, davantage préoccupées par l'aspect politique, en passant par des médiateurs « jeune public », professeurs des écoles mais aussi des concepteurs d'objets pédagogiques et des acteurs de l'industrie cinématographique - distributeurs, exploitants... Dans ce panel, j'ai interrogé des personnes âgées, militants de longue date dans le secteur ou, au contraire, de jeunes animateurs réalisant leurs premiers pas dans le domaine. Mais, au fur et à mesure de

⁴³ Propos tenus lors du conseil d'administration des ENFANTS DE CINEMA le 04.11.2009.

l'avancée de l'enquête, j'ai compris que le terrain était d'autant plus difficile à comprendre que les discours sur la médiation issus des personnes du terrain se recourent avec ceux des théoriciens. Ces discours sont difficilement classables, la frontière entre le terrain et la théorie est ténue : de nombreux colloques et séminaires réunissent des personnes qui pensent, écrivent et font la médiation cinématographique⁴⁴. J'ai aussi contribué à l'écriture et au débat lors de ces réflexions. Je vais donc analyser certains documents dont je suis en partie l'auteur⁴⁵.

Participante active plus qu'observatrice participante, je me suis engagée dans « le terrain » jusqu'à oublier qu'il ne devait être qu'« un terrain ». Car ce travail comporte une origine double. Il est le fruit d'une double passion entretenue depuis plusieurs années maintenant : celle de la médiation au cinéma comme activité et comme objet de recherche. Cette immersion dans le domaine que j'étudie a été sans doute bénéfique. J'ai acquis une connaissance concrète de ce domaine, j'ai ressenti ce que Laurent Fleury, reprenant Max Weber, nomme « le sens visé subjectivement par l'acteur »⁴⁶ :

Pour comprendre comment les acteurs construisent leur monde, il faut se transposer dans le leur. L'enjeu reste bien d'identifier le « sens visé subjectivement par l'acteur » sans lui substituer le sens reconstruit objectivement par l'observateur. Le « rapport aux valeurs » tient dans la prise de conscience du savant de la subjectivité de ses propres choix et de ses propres valeurs à l'origine de ses partis-pris de recherche que forment son découpage du réel et sa mise en pensée de la réalité.⁴⁷

Je me suis donc immergée dans le terrain, sans pour autant oublier que ces pratiques en question sont toujours le reflet d'une construction sociale où rien n'est défini *a priori*, où tout est en définition et en perpétuelle remise en question : ce sont des dynamiques qu'il faut restituer en termes de processus. Ainsi, lorsque je tente de construire une distance, face au flux de la réalité - comme le temps de l'étude le permet -, le débat sur l'éducation au cinéma, les enjeux qu'il soulève, les conflits qu'il

⁴⁴ Deux chercheuses ont analysé ces formes hybrides dans leurs thèses : LABELLE Sarah, *La ville inscrite dans « la société de l'information » : formes d'investissement d'un objet symbolique*, op. cit. et BONACCORSI Julia, *Le Devoir-lire, métamorphoses du discours culturel sur la lecture : Le cas de la lecture oralisée*, Thèse sous la direction de Daniel Jacobi, Université d'Avignon, 2004.

⁴⁵ Je travaille dans ce milieu depuis 10 ans, de manière plus ou moins bénévole, dans divers instituts culturels et associations, dont une que j'ai contribué à créer en septembre 2009 - et dont je suis trésorière.

⁴⁶ « La notion de "sens" veut dire ici ou bien (a) le sens visé subjectivement en réalité, α) par un agent dans un cas historique donné, β) en moyen ou approximativement par des agents dans une masse donnée de cas, ou bien (b) ce même sens visé subjectivement dans un *pur* type construit conceptuellement par l'agent ou les agents conçus comme des types. » WEBER Max, *Économie et société - Tome 1 : Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1995, p. 28.

⁴⁷ FLEURY Laurent, *Max Weber, op. cit.*, p. 24.

provoque, en somme, les lignes de force de ces règles apparaissent, se laissent « surprendre ». S'en saisir, pour un instant du moins, arrache alors au tragique et au burlesque de la mise en scène humaine. La posture idéale, dans ce type de « recherche-action », est ce que décrit Jean-Claude Passeron du comportement de Richard Hoggart face à ses objets de recherche :

Sa biographie même, en l'éloignant sans cesse d'un milieu dont il ne détachait ni ses regards ni ses sentiments, lui a fourni non seulement le matériau mais aussi les angles de vue successifs qui, recomposés avec méthode, font tout le relief d'une image sociale, lorsque l'observation d'une singularité est travaillée par le désir d'objectivité, lequel n'est pas autre chose, dans les sciences sociales, que le désir de rendre justice au sens des conduites, de toutes les conduites, de leur cohérence comme de leurs incohérences, en n'oubliant aucune information.⁴⁸

Sans prétendre avoir tenu une telle posture, j'ai aussi eu des moments de critique systématique, comme pour mieux rejeter ce qui me paraissait pourtant être la meilleure position. Avec le temps, j'ai appris à contrôler mes émotions face aux différents discours. J'ai compris qu'il s'agissait de chercher avant toute chose à comprendre notre place - et la place que les autres nous accordent - dans ces formes de médiation ainsi que la façon dont je reçois et entends ce qui se trame. À ce titre, Pierre Bourdieu note que :

C'est seulement dans la mesure où il est capable de s'objectiver lui-même qu'il [le sociologue] peut, tout en restant à la place qui lui est inexorablement assignée par le monde social, se porter en pensée au lieu où se trouve placé son objet - qui est aussi, au moins dans une certaine mesure, son alter ego.⁴⁹

Si cette tentative d'objectivation paraît nécessaire à certains moments, elle se révèle parfois infructueuse et la subjectivité permet à son tour de saisir un sens particulier de la situation, grâce à une interprétation des plus personnelles qui soit. Il faut donc toujours garder à l'esprit la mixité et la complexité de cette situation d'observatrice engagée, de façon à construire l'approche la plus juste possible, l'objectif poursuivi étant toujours de faire de la médiation à la fois un appui conceptuel et une condition d'intelligibilité du dispositif.

Ainsi, la posture qui consiste à se situer à la croisée de la recherche et du professionnel permet de se saisir de l'objet d'une manière particulièrement concrète : non plus se mettre à la place de, mais y être, et voir ce qui se passe à ce moment-là. Il

⁴⁸ PASSERON Jean-Claude (dir.), *Richard Hoggart en France*, Paris, BPI-centre Georges Pompidou, 1999, p. 225.

⁴⁹ BOURDIEU Pierre *et al.*, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 925.

convient ensuite de revenir vers une position plus objective pour observer l'autre dans la position qu'on a à peu près occupée. Ces allers-retours peuvent parfois conduire à une forme de dédoublement difficilement gérable, quant il s'agit de critiquer une posture que l'on a soi-même adoptée, d'analyser un discours que l'on a soi-même écrit ou prononcé et retranscrit⁵⁰. Mais cette tentative de décollement de soi, de ses convictions, permet d'enrichir le point de vue sur les enjeux de la situation. Ressentir physiquement les tensions - que ce soit dans une réunion, dans un déjeuner ou dans une classe -, parce qu'on est partisan de l'une ou l'autre des positions débattues, vivre les émotions avec les autres spectateurs, parce que le film suscite des réactions spontanées auxquelles je suis sensible... bref, ce vécu quotidien de la médiation cinématographique - depuis le début de mes recherches sur ce sujet⁵¹ - a donné à ce travail une épaisseur, voire une valeur quasi testimoniale - de 10 ans - de la médiation cinématographique telle qu'elle s'est développée en France.

⁵⁰ J'ai notamment, par ordre chronologique, créé le dossier de présentation de l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS pour une meilleure communication - dans l'objectif de préparation des 20 ans de l'association, et pour d'autres demandes de subvention -, j'ai collaboré à l'évaluation nationale des 10 ans d'*École et cinéma*, j'ai entièrement rédigé celles des années scolaires 2007/2008 et 2008/2009. J'ai également écrit plusieurs articles dans la revue *O de conduite*, j'ai tenu le bulletin de l'association LES ENFANTS DE CINEMA, j'ai retranscrit, agencé et mis en page les Actes des Rencontres nationales *École et cinéma* des années 2008 et 2009 et les États Généraux de l'action culturelle cinématographique des 8-9 janvier 2008. J'ai également écrit dans diverses brochures et pour l'internet des critiques de films pour enfants, des analyses sur le cinéma pour enfants en général, j'ai retranscrit un nombre incalculable de comptes rendus de conseils d'administrations, de réunions de bureaux, d'assemblées générales, de réunions de groupes de réflexion, de conférences... J'ai enfin mené plusieurs conférences, débats, tables rondes... sur le sujet, lors de festivals, journées de réflexion...

⁵¹ J'ai travaillé en Licence de cinéma et audiovisuel sur un mémoire intitulé « Les cadres de l'expérience cinématographique en milieu scolaire » en 2000/2001, puis j'ai écrit sur les larmes des spectateurs dans les salles obscures en Master 1. J'ai obtenu un Master 2 Recherche sur le sujet de la médiation cinématographique en 2004. J'ai commencé ma thèse en septembre 2004.

Conclusion de la première partie

En somme, à travers la présentation des notions et des méthodologies employées, la notion de « médiation » se densifie jusqu'à obtenir une épaisseur, un poids peut-être davantage quantifiable que qualifiable, en terme d'espace et de temps notamment¹. En effet, la médiation comme intermédiaire entre différents éléments - le film et le spectateur entre autres -, s'est très vite démultipliée, se transformant en processus qui permet de passer d'un état de fait à un autre. La médiation n'est donc plus un intermédiaire entre le film et son spectateur, mais une tentative de circulation symbolique des hommes entre eux. C'est la raison pour laquelle j'ai insisté sur l'intention de la médiation : la façon dont est conçu un document pédagogique, un discours sur un film, une façon de mener un atelier, sont autant de tentatives d'influencer le regard porté sur l'œuvre. Mais ces médiations sont prises dans des dispositifs, des agencements qui vont donner un sens nouveau, parfois insoupçonné, à ces intentions. L'interprétation qui en découle, pour chacun des acteurs de la situation, est alors plurielle. La polyvalence d'un dispositif et d'une notion, la médiation, qui permettent de croiser plusieurs champs disciplinaires, inscrit d'emblée les médiations dans une multiplicité qui est au cœur du processus cinématographique.

En somme, la médiation pourrait se définir non pas comme transmission de sens, mais bien comme production, diffusion et interprétation d'un sens, ceci de manière conjointe. À l'instar de Walter Benjamin, la question de savoir comment sont pensées ces productions et comment elles sont reçues conjointement, à la fois par le producteur du discours - médiatique ou oral - mais également par le public, constitue le cœur de

¹ C'est l'objet de la troisième partie.

mon travail. Or, à travers *L'œuvre d'art à l'heure de sa reproductibilité technique*², Walter Benjamin pose la question suivante : comment la pensée de la production de l'œuvre est-elle intrinsèquement liée à sa réception ? Ainsi, pris sous cet angle d'analyse, l'ensemble de cette étude est éclairant. Le titre même évoque cet éclairage : la question de Walter Benjamin est de savoir comment la reproductibilité change notre manière de percevoir et, inversement, comment les changements sociaux amènent des changements techniques³. D'ailleurs, l'auteur retrace l'histoire de l'art et de ses techniques, non pas de manière linéaire, mais en donnant des exemples particulièrement éloquents. La lecture de cet ouvrage permet de penser les croisements, les glissements entre production et réception. Or, les médiations sont à la fois des phénomènes de production et de réception, dans un schéma qui n'est pas linéaire mais rhizomique. Tout est en perpétuel basculement, en perpétuel devenir⁴.

Pour finir, portons un regard réflexif sur les pratiques de recherche dans le domaine de la médiation. Cette réflexion⁵ porte sur les relations entre deux espaces de mise en forme des savoirs sur le cinéma : d'une part les Sciences de l'Information et de la Communication qui cherchent à explorer des objets médiatiques et, d'autre part, les médiateurs qui travaillent sur ces mêmes objets. Comment s'emparer des programmes de médiation au cinéma comme objets de recherche ? Lorsqu'un film est interprété, que ce soit par les SIC, par les publics, ou encore par les professionnels des médias, des médiations se produisent - médiations sociales, techniques, sémiotiques... Or, les actions de médiation s'inscrivent dans des logiques pédagogiques et tiennent certains discours sur le cinéma. En tenant des discours sur celles-ci, elles les placent dans un contexte différent de celui de la pratique quotidienne, du regard « trivial »⁶. Ces actions visent à apporter au public jeune un regard différent sur les contenus

² BENJAMIN Walter, « L'œuvre d'art à l'heure de sa reproductibilité technique » [dernière version de 1939], *Œuvres III*, Paris, Gallimard, 2000, pp. 267-316.

³ C'est d'ailleurs un titre qui pourrait s'adapter à plusieurs périodes de l'histoire.

⁴ On constate un champ lexical du mouvement très développé chez Walter Benjamin.

⁵ Ce regard réflexif est issu d'un article écrit avec SEURRAT Aude, BOUTIN Perrine, « Éducation aux médias et Sciences de l'Information et de la Communication : quelles définitions de la médiation ? », 16^{ème} Congrès Sfsic 2008, Compiègne. Article sur le site (consulté le 21.03.2010) : http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article143

⁶ J'emploie ce terme dans le sens d'Yves Jeanneret pour qui la trivialité désigne « sans déterminisme technique, les pratiques et productions liées à la circulation sociale des objets de savoir ». JEANNERET Yves, « La mystérieuse matérialité des objets de savoir », *Métamorphoses médiatiques, pratiques d'écriture et médiation des savoirs*, Rapport final de recherche, CELSA/Paris IV-Sorbonne, février 2005.

cinématographiques et, par là-même, contribuent à instaurer des médiations entre les spectateurs et le cinéma. En quoi visent-elles à influencer les médiations présentes dans les pratiques triviales ? Quelles médiations mettent-elles en œuvre afin d'approfondir, d'orienter ou de changer ces pratiques ?

Saisir ces programmes comme des processus de médiation amène à d'autres définitions du concept de « médiation », analysées au sein des SIC ou des disciplines telles que la sociologie de l'art ou la sociologie des sciences. Dans cette optique, les discours produits par les acteurs professionnels de ce domaine sur les objets, les façons de faire la médiation, intéressent le chercheur qui se penche alors sur les représentations sous-jacentes. En effet, les visées des actions de médiation sont rarement explicites : certaines s'inscrivent immédiatement sous l'enseigne exclusivement pédagogique ou sociale, tandis que d'autres relèvent directement des services de communication ou de relations avec le public des institutions - culturelles ou autres. Certaines actions taisent leur nom tandis que d'autres revendiquent - parfois prudemment - l'héritage des mouvements d'Éducation populaire ou de l'histoire idéologique d'un pays.

École et cinéma envisage l'éducation au cinéma comme une finalité, témoignant d'une certaine vision du cinéma en participant à une forme d'injonction à regarder autrement le cinéma. *École et cinéma* se veut en effet un programme de réhabilitation du film comme œuvre d'art afin de provoquer une rencontre esthétique ; les médiateurs sont là pour donner toute son importance au film et pour faire s'exprimer les émotions des enfants. Comme son nom l'indique, *École et cinéma* a pour objectif de faire se rencontrer les écoliers et le cinéma. Aux enseignants la charge pédagogique : ils exploitent le film à leur manière. Quant aux médiateurs, ils considèrent souvent que leur rôle est d'être les simples intermédiaires d'une expérience esthétique : des « passeurs ». Selon leur conception, ce programme consiste à rendre accessible le cinéma au plus grand nombre et non pas à faire en sorte que le cinéma soit happé par le « pédagogisme », le « sémiologique ». *École et cinéma* souhaite plutôt permettre les conditions d'une rencontre esthétique. Cette optique témoigne néanmoins d'une volonté de changer les rapports que les enfants entretiennent avec le cinéma.

Que ce soit pour créer de la proximité ou de la distance, le médiateur ne peut pas être transparent et a toujours un rôle essentiel dans l'échange communicationnel, tout comme le chercheur en SIC qui appréhende les modalités de cet échange. Dans cette

proximité entre SIC et médiation cinématographique, comment passe-t-on des objets concrets que sont ces programmes aux objets de recherche⁷ ?

Ainsi, même si la médiation cinématographique et les SIC se saisissent d'objets similaires et peuvent solliciter des méthodologies apparentées, il convient de souligner l'aspect programmatique⁸ des initiatives de médiation étudiées. On passe des objets aux optiques. L'éducation au cinéma n'est plus dans ce cadre un sujet de recherche mais un objet de recherche. Une partie des recherches en SIC se penche sur la façon dont circulent les savoirs et vise à mettre au jour les médiations à l'œuvre. Quant aux pratiques professionnelles observées, elles se focalisent davantage sur les contenus d'enseignement et sur les difficultés d'appropriation par les élèves. Dans ce cadre, l'analyse se porte sur les médiations provoquées ; alors que les professionnels sont principalement dans l'analyse des contenus eux-mêmes.

L'analyse des rapports entre éducation aux médias et SIC met bien en lumière la polyphonie du concept de médiation. L'objectif n'est pas d'anéantir cette polyphonie, mais de mettre en œuvre une approche communicationnelle qui vise à révéler les différentes conceptions et les processus d'apparition. La réflexivité paraît être au cœur de cette approche communicationnelle puisqu'elle permet « ce va-et-vient entre les différentes échelles de l'objet, entre le moment où il est identifié et perçu, celui où il est collecté, celui où il est analysé. La réflexivité s'appréhende comme la trajectoire de la recherche qui relève à la fois du concret et du conceptuel de la recherche »⁹.

Ces ensembles de médiations qui se superposent les uns aux autres ne forment pas des couches, des strates superposables pour autant. Par exemple, les discours d'intention d'un réalisateur et celui d'un enfant face au film lui-même, ou encore celui d'un enseignant, se recoupent parfois. Il est donc intéressant d'analyser les similitudes, les oppositions, à l'intérieur de dispositifs divergents, et l'influence de ces dispositifs sur l'interprétation. L'intérêt n'est pas de penser un programme en termes de diffusion, mais d'appréhender ses aspects diffus.

⁷ DAVALLON Jean, « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Hermès*, n 38, 2004.

⁸ Sans pour autant considérer que les SIC ne sont pas elles aussi traversées de courants idéologiques.

⁹ LABELLE Sarah, *La ville inscrite dans « la société de l'information » - Formes d'investissement d'un objet symbolique*, op. cit., p. 65.

J'en viens ainsi à la deuxième partie de ce travail qui brosse un portrait des représentations des médiations, selon une perspective conjointement diachronique et synchronique : le premier chapitre aborde l'histoire des idéologies qui ont forgé la médiation et le second les idéologies qui structurent l'ordonnement des médiations. L'objectif est de traiter de l'histoire des conceptions de l'image et plus précisément de la médiation cinématographique, des ciné-clubs à nos jours, pour comprendre comment elle se conçoit aujourd'hui à travers le traitement de ces héritages.

Deuxième partie

La médiation cinématographique : entre évidence, chimère et nécessité

Introduction de la deuxième partie

Les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans les conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé. La tradition de toutes les générations mortes pèse d'un poids très lourd sur le cerveau des vivants. Et même quand ils semblent occupés à se transformer, eux et les choses, à créer quelque chose de tout à fait nouveau, c'est précisément à ces époques de crise révolutionnaire qu'ils évoquent craintivement les esprits du passé, qu'ils leur empruntent leurs normes, leurs mots d'ordre, leurs costumes, pour apparaître sur la nouvelle scène de l'histoire sous ce déguisement respectable et avec ce langage emprunté.¹

Le cinéma présente une silhouette contrastée : il est un art, le septième ; il est aussi une industrie, tant pour la création que pour la diffusion. D'autre part, il n'attire plus le même public, ni en quantité ni en qualité. Puis il est comme hésitant entre ses deux origines, de spectacle populaire et de production artistique². En même temps, il existe et se développe à la fois sur d'autres supports et dans d'autres lieux que la salle obscure et l'écran immaculé. La question est d'ailleurs posée de savoir s'il s'agit encore de « cinéma » en tant que dispositif cinématographique³. De plus, tout en se modifiant au travers des dispositifs de la grande diffusion, il réapparaît dans le champ de l'école comme objet de culture, langage, patrimoine, création, instrument de formation et... objet d'éducation.

Pour comprendre ce qu'est la médiation cinématographique, il semble important de remonter le fil de sa construction sociale. Pour ce faire, l'étymologie aide à poser les jalons d'une définition de la culture. Selon le *Dictionnaire historique de la*

¹ MARX Karl, *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, 1968, p. 15.

² DARRÉ Yann, « Notes pour un article sur "Le cinéma et le populaire" », *Actes de la recherche en sciences sociales - Cinéma et intellectuels, la production de la légitimité artistique*, n°161-162, Paris, Seuil, mars 2006, p. 133.

Autre exemple : l'appel du 24.02.2007 de la cinéaste Pascale Ferran sur la précarisation des films « du milieu », c'est-à-dire ni grosses productions populaires, ni films art & essai à petit budget ; ce qui montre le corollaire économique de cette problématique. Cet appel a provoqué l'écriture à 13 mains, par le Club des 13, de l'ouvrage *Le milieu n'est plus un pont mais une faille*, Paris, Stock, 2008.

³ À ce sujet, l'ouvrage de Luc Vancheri est très éclairant : VANCHERI Luc, *Cinéma contemporains - Du film à l'installation*, op. cit., 2009.

langue française⁴, c'est au XX^e siècle, sous l'influence conjuguée de l'allemand *kultur* et de l'anglais *culture* dans l'usage qu'en font les ethnologues américains comme Malinowski, que le terme « culture » reçoit sa définition ethnologique et anthropologique d'« ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines »⁵. Jean-Louis Fabiani rappelle dès le début de son ouvrage intitulé *Après la culture légitime*, l'importance de cette définition anthropologique :

Au plus près de l'anthropologie classique, on peut envisager que la culture désigne l'ensemble des dispositifs symboliques qui permettent de reconnaître la cohésion d'un groupe social à travers l'ensemble des signes et des pratiques qu'il déploie dans un espace organisé et relativement homogène.⁶

La force de la culture résiderait dans cette capacité à reconnaître l'autre comme un semblable et donc à se comporter de manière relativement similaire - ou en opposition. Par ailleurs, Edgar Morin en donne une définition presque anthropomorphique pour saisir la puissance de la culture. Selon lui, la culture serait un « corps complexe de normes, mythes et symboles qui pénètrent l'individu dans son intimité, structurent ses instincts, orientent ses émotions ».⁷ Eu égard à cette définition, le film représente alors un dédoublement des êtres et des choses et cette sensibilité validerait un « universel anthropologique ». Cette définition évoque par ailleurs la puissance de la culture par la manière dont elle est reçue et comment elle se répercute dans le système social. La culture serait ce qui nourrit, de façon quasi littérale, le corps social quotidiennement⁸. Il est question de comprendre le ressenti, la manière dont est incorporé, l'empreinte laissée, l'appropriation faite par le

⁴ REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert, 1992, pp. 542-543 pour le terme « culture ».

⁵ MAUSS Marcel, *Essai sur le don - Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives*, Paris, PUF, 2001, cité par REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert, 1992, p. 543.

⁶ FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime - Objets, public, autorités*, op. cit., p. 9.

⁷ MORIN Edgar, *L'esprit du temps - Tome 2, Nécrose*, Paris, Grasset, 1975, p. 13. Par ailleurs, dans *Le cinéma ou l'homme imaginaire : essai d'anthropologie sociologique* (Paris, Minuit, 1956), l'anthropologue distingue par ailleurs deux sortes de participation face à l'écran, l'une pratique ou physique et l'autre psychique, pour finalement les rassembler dans une attitude générale du spectateur qu'il nomme « active - passivité ».

⁸ Il est intéressant de noter que les hebdomadaires culturels sortent le mercredi, comme les films ; ce qui pourrait laisser entendre une domination du cinéma au sein des loisirs culturels. Mais ce qui m'intéresse n'est pas de savoir si le cinéma est dominant, mais plutôt de comprendre ce phénomène de temporalité, de langage, de mise en scène, de circulation, d'objectalité, ses logiques contractuelles et enfin sa gestualité.

quotidien de la culture : à la fois phénoménologie et esthesis sociale. Pour prendre l'exemple du cinéma, Antoine de Baecque nous raconte que :

[Le cinéma] est devenu de plus en plus fragile si l'on considère son audience et sa puissance économique, mais il est toujours plus présent dans la mythologie de notre temps, associant prestige symbolique et culturel, le glamour de la star et la légitimité de l'auteur de film.⁹

À l'image de Serge Daney, l'ambition est de regarder les signes produits par l'industrie cinématographique qu'est le cinéma et ce que cette dernière a engendré dans l'action culturelle pour comprendre ce à quoi elle renvoie, dans la mémoire collective comme dans celle qui la fait se transformer chaque jour.

Le ciné-fils n'a pu vivre au présent du cinéma que parce qu'il a choisi d'occuper successivement la place du « cinéphile », puis celle du « nouveau spectateur », de l'« iconoclaste », enfin du « dévoreur du tout-image », armé, à chaque reprise, de la plus grande lucidité possible.¹⁰

Un regard rétrospectif sur l'histoire qui a posé les jalons des représentations utilisées dans le champ de la médiation cinématographique s'avère plus que nécessaire ; non pas seulement pour les prendre en compte, mais également pour mieux saisir l'ambivalence entre la « plus grande lucidité possible » et ce regard porté sur la puissance du cinéma, parfois médusé, parfois critique à l'excès.

Ainsi, dans cette partie, il est question d'expliquer les contradictions qui travaillent la médiation cinématographique à l'échelle du cadre, de ses formes de médiations, c'est-à-dire des représentations. En effet, tenter de comprendre l'importance prise aujourd'hui par le domaine de l'éducation artistique demande de revenir à son point de départ. Seulement, ce point de départ est différent suivant l'angle de prise de vue.

Le premier chapitre aborde la façon dont le statut du cinéma en France a joué un rôle si spécifique, ravivant des débats houleux et séculaires. Il est intéressant de se pencher sur le discours qui concerne ce média, d'autant que celui-ci est, comme nous l'avons vu précédemment, une médiation à double tranchant par son dispositif

⁹ DE BAECQUE Antoine, *La cinéphilie*, op. cit., p. 365.

¹⁰ *Ibidem*, p. 377.

même : un regard renvoyé à un autre regard¹¹. L'histoire que charrient les conceptions de l'image en général, que j'expliquerai en premier lieu, aide à comprendre l'enjeu du cinéma en particulier. Il va être question d'image et de cinéma comme si l'un et l'autre étaient synonymes. Je mobiliserai même à ce stade davantage la notion d'image que celle de cinéma. En effet, les conceptions de la médiation cinématographique sont en grande partie déterminées par les conceptions élaborées au fil des siècles autour de l'image. Car, comme l'écrit Igor Babou :

L'image constitue l'une de ces catégories couramment mobilisées. L'évidence et la généralisation même de son usage imposent que l'on interroge le sens de cette catégorie et les implications théoriques et méthodologiques de cet usage commun à la recherche et aux acteurs sociaux.¹²

J'interrogerai donc « le sens de cette catégorie » en termes d'implication dans le domaine de la médiation cinématographique, à la suite de l'étude diachronique. Puis, il s'agit de cerner comment, à partir de là, des discours sur cette médiation se sont formés, des courants idéologiques sont apparus ; l'idée étant de prendre position par rapport à des discours, entre l'échelle historique et l'étendue théorique : cette recherche consiste en partie à articuler les deux. Prendre position signifie que je pense que la médiation cinématographique travaille le discours comme une injonction : « l'image permet à l'enfant d'être meilleur en mathématiques ou de mieux affronter des problèmes, de s'ouvrir au monde et aux autres... » - comme le diraient également des pédagogues passionnés de sport ou de théâtre -.

Pour ce faire, je reviens dans le second chapitre sur les discours en les classant par types d'injonctions : le simple fait que ces représentations - la médiation comme valeur, son institutionnalisation... - ne soient pas complètement légitimes semble les contraindre à être d'autant plus affirmatifs - ce que l'on retrouve dans les divers

¹¹ J'écris « regard » en référence à une phrase : « il n'y a de rencontre qu'à partir du moment où la personne qui approche l'œuvre lui renvoie son regard », écrite par Nicolas Frize in : hors-série *Beaux Arts magazine*, septembre 2009.

Car, comme le dit le cinéaste Wim Wenders, le cinéma est une question de regard : « pourquoi je filme ? Eh bien : parce c'est trop incroyable de ne pas le faire ! Quelque chose se passe, on voit la chose se passer, on la filme en train de se passer, la caméra la regarde, la garde. Elle [la chose] est sur la pellicule, on peut la regarder de nouveau -re-garder ! La chose n'est plus là, mais le regard est là, la vérité du regard sur ce moment, la vérité de l'existence de cette chose, elle n'est pas perdue, mon regard n'est pas perdu, moi peut-être mais pas ce moment-là de ma vie [...] »

WENDERS Wim, « Réponse à l'enquête "pourquoi filmez-vous ?" - 700 cinéastes du monde entier répondent », numéro hors-série de *Libération*, mai 1987, p. 10.

¹² BABOU Igor, « Une approche communicationnelle globale », *Communication & Langages*, n°157, 2008, p. 37.

documents et discours. Puis enfin, je reviens sur mon terrain, *École et cinéma*, pour rendre plus probantes les analyses faites en amont et montrer comment un seul terrain peut cristalliser, croiser toutes ces problématiques.

L'analyse de la thèse porte bien sur des programmes français, mais une comparaison avec d'autres démarches hors du territoire a été effectuée pour enrichir cette analyse et comprendre ce que signifie la spécificité de la culture française, la manière dont elle a été construite en France, la fameuse « planche de salut » dont parle Alain Bergala¹³.

¹³ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma - Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, op. cit., p. 9.

Chapitre 1

Légitimation et institutionnalisation des modes de médiation : un dessein qui prend corps, entre positivité et politique publique

Sur de longues périodes de l'histoire, avec tout le mode d'existence des communautés humaines, on voit également se transformer leur façon de percevoir. La manière dont opère la perception - le médium dans lequel elle s'effectue - ne dépend pas seulement de la nature humaine, mais aussi de l'histoire.¹

Dans cette citation, Walter Benjamin donne à l'histoire toute son importance. En effet, les façons dont le cinéma est perçu sont prises dans plusieurs processus de transformation des conceptions de cet objet. Pierre Bourdieu mêle également production et perception en insistant sur l'importance de l'histoire au sein des croisements production/perception : « comme la production artistique en tant qu'elle s'engendre dans un champ, la perception esthétique, en tant qu'elle est différentielle, relationnelle, attentive aux écarts qui font les styles, est nécessairement historique ». Il précise l'importance qu'il donne à l'histoire en parlant du regard en général :

« L'œil » est un produit de l'histoire reproduit par l'éducation. [...] Le regard pur est une invention historique qui est corrélatrice de l'apparition d'un champ de production artistique autonome, c'est-à-dire capable d'imposer ses propres normes tant dans la production que dans la consommation de ses produits.²

Il s'agit de prendre au sérieux les discours sur l'image en général et le cinéma en particulier, pour comprendre comment ces discours ont fait émerger des normes quant aux postures à adopter face à l'objet cinéma et à sa médiation. En quelque sorte, ce chapitre prend la forme d'un palimpseste qui se construit par destruction et reconstruction successives, tout en gardant l'historique des traces anciennes, afin d'amener une clarification des enjeux idéologiques de la médiation

¹ BENJAMIN Walter, « L'œuvre d'art à l'heure de sa reproductibilité technique », *op. cit.*, p. 277.

² BOURDIEU Pierre, *La distinction - Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979, p. II.

cinématographique contemporaine. Maurice Halbwachs donne encore une autre explication à l'enjeu d'historicité :

C'est qu'en général l'histoire ne commence qu'au point où finit la tradition, au moment où s'éteint ou se décompose la mémoire sociale. Tant qu'un souvenir subsiste, il est inutile de le fixer par écrit, ni même de le fixer purement et simplement. Aussi le besoin d'écrire l'histoire d'une période, d'une société, et même d'une personne ne s'éveille-t-il que lorsqu'elles sont déjà trop éloignées dans le passé pour qu'on ait la chance de trouver longtemps encore autour de soi beaucoup de témoins qui en conservent quelque souvenir.³

Faire un travail d'historien revient ici davantage à rendre hommage à ces actions qui ont forgé des façons de concevoir la médiation cinématographique, tout en gardant à l'esprit le caractère extrêmement déterminant, voire normatif, de ces actes. Ainsi, ce chapitre raconte la manière dont le cinéma est devenu un objet en soi, à prendre au sérieux : l'histoire du cinéma, de ses formes de médiation - au cinéma, avec et par le cinéma. Il s'agit de comprendre ce qui a animé les acteurs.

Je commence donc par une sorte de genèse des idéologies concurrentes pour accompagner les enfants : les sources d'inspiration qui ont fait la médiation.

La médiation culturelle peut ainsi contribuer à tisser un lien entre le passé, le présent et l'avenir, à introduire des brèches par lesquelles l'évènement, la trouvaille, l'innovation peuvent s'insérer pour construire ce sens qui n'est jamais donné.⁴

Retracer l'histoire de la médiation permet d'abord de comprendre d'où proviennent les conceptions de la médiation qui sont à l'œuvre aujourd'hui et, en les exposant, de cerner grossièrement ces différents courants idéologiques. Ces idéologies érigent des gestes médiationnels divergents : des écoles de pensée s'opposent aujourd'hui à ce sujet, comme nous l'avons vu dans la première partie. Seulement, pour tenter de comprendre le prisme dans lequel se trouvent nouées les problématiques liées à la médiation cinématographique, je pars du commencement des débats, aux fondements de la culture occidentale chrétienne. Ce retour en arrière permet d'éclairer deux points cruciaux : en effet, les conflits anciens ont régi les conflits modernes qui accompagnent la médiation cinématographique, d'abord perçue comme action sur « l'image », comme art.

³ HALBWACHS Maurice, *La mémoire collective*, op. cit., p. 130.

⁴ CAUNE Jean, *Pour une éthique de la médiation*, op. cit., p. 271.

Ce chapitre articule donc un regard rétrospectif sur la pensée de l'image et de son accompagnement, avec un examen des problématiques soulevées quotidiennement dans le milieu de la médiation au cinéma. Je finis par une entrée problématique dans le cadre scolaire, puisque le terrain exploré se situe essentiellement au sein de cette institution. Je reprends les différentes conceptions soulevées au fur et à mesure de mon exposé afin de les situer dans les différents courants pédagogiques encore empreints de ces conceptions.

Rappelons que cet aperçu n'a pas pour objectif d'être celui d'un historien, mais d'un chercheur en sciences de l'information et de la communication qui veut comprendre comment les discours sur l'histoire, qui se contredisent parfois, ont tracé des lignes de conduite, des conceptions face au cinéma comme objet de médiation. Comme l'écrit précisément Jacques Rancière :

Il n'est évidemment pas question de prendre cette « mystique » du cinéma pour la réalité empirique des formes d'existence de l'industrie et de l'art cinématographique. Il ne s'agit ici que de définir le type d'historicité dans laquelle se formule la nature artistique du cinéma.⁵

⁵ RANCIÈRE Jacques, « De l'historicité au cinéma », in : DE BAECQUE Antoine, DELAGE Christian (dir.), *De l'histoire au cinéma*, Bruxelles, Complexe, 1998, p. 52. D'ailleurs, l'ensemble de l'ouvrage est intéressant pour comprendre le processus conceptuel qui ont donné au cinéma sa valeur actuelle.

SECTION 1 - DU BESOIN DE FIGURATION AU DESIR DE CULTURE : COMMENT LE CINEMA EST-IL DEvenu UN ART ?

L'histoire politique est prise dans une histoire plus large : celle qui émane des représentations de l'image par les sociétés⁶. Le travail consiste à remonter à la source des pensées qui éclairent encore les rôles et les statuts que nous attribuons aux images et à l'école.

Pour comprendre ce que véhiculent l'image et ses techniques d'animation - image animée et animation de l'image -, il faut donc se pencher sur leurs rôles bien avant l'invention du cinéma. Analyser les conceptions de la médiation qui sont à l'œuvre aujourd'hui demande de revenir aux premières représentations iconiques et de comprendre les différents courants de pensée qui ont émergé à travers les siècles. Le geste médiationnel a hérité d'une pensée de l'image qui remonte aux premières théories esthétiques, aux premières réflexions émises sur l'image, qui vont jusqu'à aujourd'hui, à une époque de discussion intense autour de l'expression « 7^e art », attribuée au cinéma.

Image fixe idolâtrée

Dans *Les origines de la pensée grecque*, Jean-Pierre Vernant démontre que ce sont les Grecs, les premiers, qui, en instaurant un régime démocratique, tentent une sorte de démocratisation de la culture. Cet historien étudie entre autres la réforme religieuse qui intervint en Grèce entre le VIII^e et le VII^e siècle avant J.-C. Les prérogatives religieuses - les sacerdoce -, qui jusqu'ici étaient le privilège des grandes familles aristocratiques, vont être annexées par la cité, « démocratisées ». Si bien que les statuettes sacrées et les objets rituels ne vont plus personnifier les Dieux, manifester en eux-mêmes la puissance divine, mais les représenter pour tous, à la manière d'une image :

⁶ Il s'agit ici de la société occidentale.

Dans cet espace impersonnel tourné vers le dehors et qui projette désormais à l'extérieur le décor de ses frises sculptées, les vieilles idoles se transforment à leur tour : elles perdent, avec leur caractère secret, leur vertu de symboles efficaces ; les voilà devenues des « images », sans autre fonction rituelle que d'être vues, sans autre réalité religieuse que leur appartenance.⁷

Au IV^e siècle avant J.-C., Platon raconte, par le biais de l'allégorie de la caverne⁸, comment les hommes se retrouvent prisonniers de leur illusion à force de regarder des ombres sur une paroi, des images animées qu'ils croient être la réalité. Il faut se dégager de cette illusion pour accéder à la seule chose qui vaille : l'Idée, c'est-à-dire le réel, le monde éternel des Idées ; le monde sensible, des apparences étant son opposé puisqu'en perpétuel mouvement. Il est intéressant de remarquer, déjà chez Platon, une critique de la sidération⁹ par l'image : les hommes, au fond de la caverne, sont assis à regarder ce qui pourrait ressembler à du cinéma, puisque ce sont des marionnettes dont les ombres sont projetées¹⁰. La visée principale consiste à arracher l'individu à cette vision sidérante pour l'entraîner vers une compréhension. Le monde sensible est celui des hommes, non des philosophes, qui se laissent bernés par les apparences. Platon démontre que le monde des Idées préexiste au monde sensible, à l'apparence, puisque celui-ci permet de reconnaître l'apparence : la table n'est pas réductible à cette table, mais il existe une multitude de tables qui sont réunies dans l'Idée de table. De là découle un courant de pensée très puissant qui subsiste encore aujourd'hui. Selon Philippe Meirieu, l'enseignement est encore très largement imprégné de cette conception. Il donne l'exemple de l'arithmétique :

Tracer un triangle au tableau dans une classe de CP et expliquer qu'il a trois sommets, se heurte à la représentation des enfants selon laquelle le triangle est une montagne avec un sommet unique en haut. Le professeur d'arithmétique va devoir faire entendre que le triangle n'est pas une montagne, que c'est un concept et que, dans un concept, il peut y avoir des sommets en bas alors que, dans les montagnes, les sommets ne sont qu'en haut.¹¹

Philippe Meirieu explique ensuite que l'éducation se définit ainsi, en grande partie, comme une forme d'arrachement à la puissance de l'image, pour accéder à ce

⁷ VERNANT Jean-Pierre, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 1981, p. 50.

⁸ PLATON, *La République*, Livre VII, Paris, Garnier, 1966, pp. 273-276.

⁹ Terme cher à Philippe Meirieu.

¹⁰ Le parallèle entre le cinéma ou le spectacle par extension et la caverne de Platon a très souvent été discuté.

¹¹ MEIRIEU Philippe, *Images - De la sidération à l'éducation*, Conférence lors de la Rencontre nationale *École et cinéma* à Paris, les 14-16 octobre 2004.

Consultable sur le site : www.enfants-de-cinema.com (consulté le 10.11.2008)

qui serait le concept, ou au-delà, la théorie et le système. Selon cette conception, le cinéma ne serait alors tolérable que s'il permet d'accéder à la littérature¹².

Mais avant de faire le lien avec les courants pédagogiques, revenons aux VII^e et VIII^e siècles, à une époque où, pendant près d'un siècle, une querelle partage le monde byzantin en « iconoclastes » ou « iconomaques » et « iconophiles » ou « iconodules ». L'Église byzantine, sous la pression d'un rapport de forces surgi entre elle et le pouvoir, sut élaborer une construction politique subtile de la maîtrise de l'image, clef de la « détermination à régner » selon Marie-José Mondzain¹³.

Le concile de Nicée II - en 787 - réfute une première fois les arguments de l'empereur iconoclaste Constantin V. Avec la reprise des conclusions de ce concile, on assiste à l'avènement d'une conception prépondérante de l'image dans la tradition chrétienne. Le décret adopté par les Pères stipule que « l'hommage rendu à l'icône va au prototype » : non seulement n'est pas idolâtre celui qui vénère les icônes de dieu - ou du Christ, de la Vierge, des anges, des saints... -, mais celui qui refuse cet hommage est hérétique puisque ce refus revient à nier l'Incarnation de Dieu en la figure du Christ, image de Dieu à l'image de l'homme. Ainsi Philippe Meirieu pense que l'Église apostolique et romaine eut « le génie des intermédiaires. Entre Dieu et les pécheurs, [on] intercala un moyen terme : le dogme de l'Incarnation. C'est donc qu'une chair pouvait être, ô scandale, le "tabernacle du Saint-Esprit". D'un corps divin, lui-même matière, il pouvait par conséquent y avoir image matérielle. »¹⁴

En 802, une nouvelle crise de l'image sacrée refait surface : les arguments utilisés en 787 contre l'iconoclasme d'État ne sont plus suffisants. C'est alors que Nicéphore écrit *Les Antirrhétiques*, entre 818 et 820, et retravaille les objections faites à l'iconoclasme de Constantin, puis s'oppose jusqu'à sa mort à l'empereur Léon V. L'idée de Nicéphore et des iconodules, fut de lier l'icône - artefact figuratif - et l'Incarnation du Christ, partie prenante de la Trinité. L'icône est par la technique ce que le Christ est naturellement ; mais l'un comme l'autre sont avant

¹² C'est là, selon moi, la source de beaucoup d'erreurs en pédagogie du cinéma : le cinéma est un regard sur le réel, non pas le monde des apparences, il n'a rien à voir avec le monde sensible critiqué par Platon.

¹³ MONDZAIN Marie-José, *Image, icône, économie - Les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*, Paris, Seuil, 1996.

¹⁴ DEBRAY Régis, *Vie et mort de l'image - Une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard, 1992, p. 100.

tout l'ordre économique. L'économie est un passage qui, soit dans l'iconicité, soit par l'incarnation, prend une dimension corporelle et visible. Ainsi Nicéphore propose une doctrine de l'icône fondée sur le caractère relationnel et médiateur qu'il faut reconnaître dans l'image. Pour l'iconophile, l'image artificielle - ou l'icône¹⁵ - donne à voir l'invisible - dieu ou l'image naturelle - au sens où elle révèle non plus des entités mais où elle use de leurs figurations pour instaurer des relations que la divinité entretient avec celui qui se trouve devant l'icône. Marie-José Mondzain résume la pensée de l'image en :

[...] une conception économique de l'image naturelle fondatrice, de l'image artificielle et d'une conception économique de l'image artificielle qui vient à son tour fonder le pouvoir temporel.¹⁶

Néanmoins, il semble important de souligner que la querelle n'est pas aussi manichéenne qu'elle est exposée ici : Jack Goody¹⁷, selon une prise de vue plus large, mais également Jérôme Cottin¹⁸ et Jean-Joseph Goux¹⁹ nous apprennent qu'il existe différentes formes d'iconoclasme - certaines modérées, d'autres plus radicales - comme il se propage diverses iconophilies. Toujours est-il que cette querelle permet de montrer clairement le caractère médiateur de l'icône, et de l'image par extension. Celles-ci représentent toujours quelque chose à la place de cette dite chose. Par extension, on retrouve le film projeté sur l'écran comme dispositif de médiation.

En somme, cette querelle permet à l'Église chrétienne de s'ouvrir aux multiples techniques de l'image. Ainsi apparaît au Moyen Age, à partir du VI^e siècle, l'idée de l'image comme enluminure : elle devient ce qui permet d'apporter au texte un petit supplément qui le rend attractif. Dans les livres saints ou les ouvrages de l'époque,

¹⁵ Peirce parle de « ressemblance native », ou encore dit qu'un signe est iconique quand « il peut représenter son objet principalement par sa similarité ». PEIRCE Charles Sanders, *Écrits sur le signe*, Paris, Seuil, 1978, p. 149.

¹⁶ MONDZAIN, Marie-José, *Image, icône, économie - Les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*, op. cit., p. 14.

¹⁷ GOODY Jack, *La Peur des représentations - L'ambivalence à l'égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*, Paris, La Découverte, 2003.

¹⁸ COTTIN Jérôme, « Les iconoclastes réformées et l'esthétique contemporaine du vide », *Les interdits de l'image, Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, op. cit., pp. 37-46.

¹⁹ GOUX Jean-Joseph, *Les Iconoclastes*, Paris, Seuil, 1978.

quelques décorations viennent attirer le regard pour mieux l'accrocher au texte par la suite.

C'est le miel au bord de la coupe, qui permet d'avaler la mauvaise potion.²⁰

De même, les peintures murales dans les églises ont pour mission d'« élever les âmes ». Et tous les jeux d'optique seront utilisés à des fins d'« édification des foules »²¹. La transmission des connaissances s'est d'abord faite par l'intermédiaire du support image qui est par essence le support éducatif accessible au peuple. La première incursion de l'image animée dans le processus éducatif est la fameuse lanterne magique, vers 1640. Cet appareillage technique a été utilisé à des fins morales et religieuses dans un premier temps, puis l'on a vu son apparition dans les écoles à la fin du XIX^e siècle par l'intermédiaire de la politique éducative promulguée par Jules Ferry. Par exemple, Jacques Perriault souligne que c'est un ecclésiastique allemand, Athanase Kircher, qui produisit une exégèse des usages théologiques possibles des premières lanternes magiques :

Le père Kircher situe la lanterne magique dans une panoplie de dispositifs d'illusion très divers, qui ont pour but commun de provoquer la croyance des catéchumènes. Il lui confère [...] une grande importance comme instrument pour la propagation de la foi.²²

Pendant de nombreux siècles, cette conception-là prédomine : au XII^e siècle, les cathédrales se parent de vitraux et d'orgues majestueux pour offrir aux fidèles les premiers espaces audiovisuels. Bien plus tard, les encycliques de Pie XI sur le cinéma en 1936, et de son successeur, Pie XII, sur la télévision en 1957, montrent que l'Église n'a jamais été prise de court par les technologies de l'image et de la communication visuelle de masse et a toujours su les exploiter, en tout cas se les approprier. Le détour par la manipulation de l'image par l'Église n'est pas anodin. Comme il a été vu plus haut, les comparaisons du cinéma et de la religion sont fréquentes tant ce média eut une influence importante au début du XX^e siècle²³.

²⁰ MEIRIEU Philippe, LIESENBORGHS Jacques, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Bruxelles, Labor, 2005, p. 153.

²¹ DEBRAY Régis, *Vie et mort de l'image*, op. cit., pp. 99-113.

²² PERRIAULT Jacques, *La Logique de l'usage - Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989, p. 25.

²³ J'expliquerai d'autres raisons de ce détour en troisième partie.

Image animée idolâtrée

Sans entrer dans l'exposé des peurs que suscitent aujourd'hui les nouvelles technologies de l'information et l'usage jugé excessif de l'image, notamment par les enfants, il est nécessaire de s'arrêter sur un point qui semble majeur concernant le type d'image qui nous intéresse, le cinéma. En effet, sa production et sa perception sont l'objet de craintes sans cesse renouvelées au cours de son existence. Donnons trois exemples de craintes dites comme telles ou affirmées comme danger. La première est celle du Premier ministre André Malraux, dans les années 50 :

Il est bien vrai que le niveau mental du cinéma, et surtout son niveau sentimental, sont assez bas. [...] La production cinématographique n'appartient pas à la culture au sens ancien du mot, mais la sélection des ciné-clubs lui appartient certainement. Toute qualité des œuvres concourt à la qualité de l'homme.²⁴

La seconde réserve est émise par un sociologue du cinéma. C'est un discours quasi contemporain, qui retrace l'histoire de la cinéphilie :

L'institutionnalisation et la professionnalisation de la cinéphilie militante, prévues et craintes par les mouvements de ciné-clubs des années 1970, ont sans doute, en effet, contribué à diminuer l'influence des ciné-clubs dont l'importance dans la formation des vocations de cinéphiles, de cinéastes et d'enseignants est énorme. Aujourd'hui, « faire aimer le cinéma » est devenu un, ou plutôt des métiers. Paradoxalement, il semble que ce mouvement ait fait évoluer la passion du cinéma vers une cinéphilie moyenne, plus large mais moins cultivée et moins inventive.²⁵

Enfin, un autre sociologue exprime d'autres craintes quant à la qualité technique du cinéma liée à l'arrivée du cinéma numérique :

Les films de cinéma de qualité argentique sont souvent ceux qui continuent d'offrir le plus d'émotions.²⁶

Ce média n'a de cesse d'être un objet de débat, jusqu'à sa définition en tant qu'objet d'art. Sa qualification a d'ailleurs toujours posé problème. J'évoque deux raisons techniques rapidement - qui pourraient faire l'objet de développements passionnants dans un autre cadre. En premier lieu, la projection cinématographique

²⁴ MALRAUX André, « Allocution prononcée à New-York le 15 mai 1962 », *La politique, la culture - Discours, articles, entretiens*, Paris, Gallimard, 1996, p. 288.

²⁵ DARRÉ Yann, « Esquisse d'une sociologie du cinéma », *op. cit.*, p. 129.

²⁶ ETHIS Emmanuel, « Le cinéma, cet art subtil du rendez-vous », *Communication & Langages*, n°154, décembre 2007, p. 20.

est au fondement de mythes - la fille du potier Dibutadès²⁷ et la caverne platonicienne -, qui en fait le point de rencontre originel de l'histoire de la représentation artistique et de la représentation cognitive. Sur le modèle du transport physique des images, se calque un sens second, qui cristallise la projection cinématographique en un processus à la fois mental et affectif. En second lieu, le montage - c'est-à-dire le choix et l'assemblage des divers plans d'un film pour en assurer la continuité - constitue une opération qui a très souvent été analysée pour être l'art de la manipulation la plus flagrante. Le montage est, selon Alain Weber, « une manipulation qui apparaît comme une action de synthèse procédant par une succession de possibles, par voie d'éliminations progressives »²⁸. Plus radicalement, Pierre Sorlin affirme que le montage est une « interprétation inévitable [...] qui ne montre pas la réalité mais la vérité ou le mensonge »²⁹. Erving Goffman évoque « la multiplicité des cadres »³⁰, citant Bela Balzas, pour expliquer les nombreux moyens mis en place par le cinéma afin de manipuler l'émotion du spectateur.

Outre son dispositif technique et matériel, le cinéma en tant que « blocs d'espace-temps »³¹ a connu de nombreuses définitions et traversé diverses inquiétudes. Guy Cavagnac³² nous rappelle qu'au début du XX^e siècle, l'attitude des intellectuels face au cinéma est d'abord faite de mépris, de refus, de prémonition. Pour beaucoup, le cinéma se réduisait à du pur spectacle, à une attraction foraine basement populaire et éloignée d'une quelconque vertu artistique. Il n'existait pour l'heure ni ciné-club, ni revue spécialisée défendant la valeur artistique du cinéma. La fascination que produisaient ces images en mouvement n'éveillait qu'une réelle méfiance à l'égard

²⁷ Beaucoup d'historiens de l'art font remonter l'origine du dessin à cette anecdote racontée par Pline L'Ancien : PLINE L'ANCIEN, *Histoire naturelle*, Livre XXXV, Paris, Les Belles Lettres, 1997, § 152, p. 133. « En utilisant lui aussi la terre, le potier Dibutadès de Sicyone découvrit le premier l'art de modeler des portraits en argile ; cela se passait à Corinthe et il dut son invention à sa fille, qui était amoureuse d'un jeune homme ; celui-ci partant pour l'étranger, elle entoura d'une ligne l'ombre de son visage projetée sur le mur par la lumière d'une lanterne ; son père appliqua l'argile sur l'esquisse, en fit un relief qu'il mit à durcir au feu avec le reste de ses poteries, après l'avoir fait sécher. »

²⁸ WEBER Alain, « Idéologie du montage ou l'art de la manipulation », *Les Cahiers du cinéma*, n°216-217, 1983.

²⁹ SORLIN Pierre, *Sociologie du cinéma - Ouverture pour l'histoire de demain*, Paris, Aubier Montaigne, 1977, p. 223 et p. 241.

³⁰ « [...] le réalisateur dispose en effet d'un outil qui lui permet de montrer un cours d'action selon différentes perspectives temporelles - temporalité souvent plus courte que dans la réalité » GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, op. cit., note en bas de p. 260.

³¹ Selon la définition de Gilles Deleuze. Nous pourrions ajouter le caractère sonore de la plupart de ces blocs.

³² CAVAGNAC Guy, « Sexe, politique et religion : la censure au cinéma », *Les interdits de l'image - Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, op. cit., pp. 129-142.

de cette invention. Son introduction dans le cadre scolaire n'allait donc pas de soi, et des voix ne manquaient pas de s'élever contre ce nouvel « outil ». Edouard Poulain, en 1917, évoquait la façon dont le cinéma « distille le poison moral aux enfants et aux gens du peuple » dans l'un de ses ouvrages, dont l'intitulé explicite clairement le point de vue : *Contre le cinéma, école du vice et du crime. Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*³³. L'image d'un cinéma vecteur de valeurs dangereuses pour la société a la peau dure. Guy Cavagnac énumère différentes définitions³⁴ :

L'auteur Rémy de Gourmont écrit : « Cette action que l'on voit se dérouler à une vitesse démente, cet amas de gestes peu cohérents donnent de la vie une représentation beaucoup moins exacte que les plus plates descriptions. » L'écrivain Anatole France n'est pas beaucoup plus élogieux : « Le cinéma matérialise le pire idéal populaire... Il ne s'agit pas de la fin du monde, mais de la fin d'une civilisation. » Et l'homme de lettres et critique littéraire René Doumic de dire simplement : « Le cinéma ? Un inquiétant retour à la barbarie. » La citation la plus connue reste celle de l'écrivain et poète Georges Duhamel : « Le cinéma est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables ahuries par leur besogne et leurs soucis. » Enfin, il est souvent rapporté que les frères Lumière qualifièrent leur création - le cinéma - d'« invention sans avenir ».

Si le cinéma suscite tant de critiques, c'est d'abord parce qu'il se développe avec une ampleur inégalée en terme de loisir de masse. En effet, malgré le peu de considération de certains pour cet objet, Jean Caune souligne l'importance que le cinéma prend presque dès sa naissance :

Notons l'importance prise par le cinéma avec la naissance des ciné-clubs en 1920. Le cinéma occupera une place comme art, mais aussi comme moyen d'Éducation populaire. Comme le remarquera plus tard André Bazin, au-delà de l'importance économique du cinéma, celui-ci représente pour la population urbaine, et pour une fraction de plus en plus large de la population rurale, le support quasi exclusif de

³³ POULAIN Edouard, *Contre le cinéma, école du vice et du crime - Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*, Besançon, 1917, p. 29 ; cité par GAUTHIER Christophe, *La passion du cinéma*, op. cit., p. 17.

Ce titre renvoie l'idée que le cinéma est bien un objet pédagogique, malgré lui. Cela renvoie à la problématique indiquée dans l'intitulé même de l'ouvrage suivant : SICARD Monique, *L'année 1895, l'image écartelée entre voir et savoir*, Paris, Synthélabo, 1994.

³⁴ Ces citations sont toutes issues de l'article suivant : CAVAGNAC Guy, « Sexe, politique et religion : la censure au cinéma », *Les interdits de l'image - Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, op. cit., pp. 132-133.

ses rapports à l'art. C'est cette donnée qui fera de lui un « art de masse » particulièrement important.³⁵

Le cinéma eut le monopole, pendant une période circonscrite, de la diffusion d'images en mouvement :

Il y aurait ainsi quinze ou vingt ans, de l'arrivée du parlant à l'après-guerre, où le cinéma comme tel, « le cinéma, seul », disait Serge Daney, a eu la charge exclusive de l'image en mouvement et de son expérience propre du temps.³⁶

Il est difficile de dater de façon précise, mais on sait que, à partir des années 20, le cinéma devient progressivement un loisir de masse, jusque dans les années 70, avec l'arrivée généralisée de la télévision dans les foyers. Effectivement, ce média se massifie dès le début de sa création. Mais cela n'explique pas les raisons qui ont transformé le cinéma en art - le cirque, par exemple, était encore sous la tutelle du ministère de l'Agriculture jusque dans les années 80. Le néologisme « artification »³⁷ permet de situer les aspects dynamiques du passage de l'objet à l'art, de son émergence et de sa construction. Pratique foraine au départ, la pratique cinématographique a été transformée en pratique artistique. Plusieurs raisons ont poussé Ricciotto Canudo à concevoir cette expression, comme le raconte Jacques Aumont :

Lorsque Canudo invente cette étiquette [le 7^e art], c'est d'abord comme slogan destiné à promouvoir le dernier-né de la famille des arts, et par là-même, à neutraliser un peu son pouvoir de contestation de cette famille traditionnelle. Dire que le cinéma est un art, c'est l'ennoblir, mais c'est aussi l'assagir.³⁸

Cette idée d'assagissement est à relever : Ricciotto Canudo écrit son *Manifeste des sept arts* en 1922³⁹, année de création de l'URSS. Si le cinéma est un loisir

³⁵ CAUNE Jean, *La culture en action - de Vilar à Lang, le sens perdu*, Grenoble, PUG, 1992, p. 43.

³⁶ BELLOUR Raymond (cord.), « Cinéma et arts contemporains », *États Généraux du film documentaire*, Lussas, 14-20 août 2005, site : <http://www.lussasdoc.com/etatsgeneraux/2005/programmation.php?id=11> (consulté le 30.04.2007)

³⁷ Je redonne la définition écrite en introduction : « processus par lequel les acteurs sociaux en viennent à considérer un objet ou une activité comme de l'art, là où ils ne le faisaient pas auparavant » *Qu'est-ce que l'artification ?* Journées d'étude organisées par le Lahic/Iiac, à la Bibliothèque Nationale de France les 8-9 décembre 2006.

Site : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/71/36/PDF/Artific.pdf> (consulté le 23.03.2007)

³⁸ AUMONT Jacques (dir.), « Le septième art », *Le septième art, le cinéma parmi les arts - Conférences du Collège d'Histoire de l'Art Cinématographique 2001-2002*, Paris, Léo Scheer, 2003, pp. 7-8.

³⁹ CANUDO Ricciotto, *Manifeste des sept arts*, Paris, Séguier, 1995, paru pour la première fois dans la revue belge *7 arts*, sous le titre « Les sept arts », n°4, Bruxelles, 23 nov. 1922, pp. 1-2 et repris pratiquement sans modification dans *La Gazette des sept arts*, n°2, 25 janvier 1923, p. 2.

populaire, qui permet de réunir dans des salles bruyantes et animées, contrairement au théâtre très normé⁴⁰, la « populace », ne faut-il pas s'en prémunir et l'assagir, pour qu'il ne devienne pas un moyen de propagande d'opposition au régime, lieu où se fomenterait une possible révolte ?

Pourtant, la notion de « septième art » pour désigner le cinéma a toujours été remise en cause. Walter Benjamin dénonce ces pratiques d'artification qui mènent trop loin selon lui : « De même, les théoriciens du cinéma éprouvent le besoin de faire de ce média un objet non seulement artistique, mais culturel. »⁴¹ De même, certains chercheurs contemporains se posent la question suivante : le cinéma n'a-t-il jamais été un art ? Cantonné au départ aux films courts, plutôt de type documentaire, il s'est transformé petit à petit en objet multiforme, multi-format, de caractère hybride empruntant à différentes techniques de fabrication. Selon Jacques Aumont, l'idée du septième art est datée. Erik Bulloot interprète les écrits de Ricciotto Canudo en expliquant que le cinéma serait un art du fait de la promesse de l'être - un art -, promesse faite lors des balbutiements de ce média. Il va plus loin :

Le cinéma a-t-il accompli toutes ses virtualités ? C'est le souvenir de sa promesse conjuguée au futur antérieur qui pose désormais la question. Le cinéma comme art n'est pas synchrone ; il est peut-être bègue. Il *aura été* le septième art au titre de sa seule promesse. Il est, plus exactement, un art de la promesse dont l'histoire renouvelle les avatars. Il transforme, au gré de son histoire, la part infinie, inépuisable, intacte de la promesse. Il tire son art d'une puissance artistique qui ne demande qu'à s'actualiser sans jamais y parvenir totalement.⁴²

On le voit, le cinéma est l'objet de discussion intense, du fait de son histoire, mais également de sa technicité :

Le cinéma connaît aujourd'hui un certain nombre de déplacements techniques et esthétiques. Si l'arrivée du numérique suppose une démocratisation relative des pratiques, force est de constater que le cinéma a perdu sa place de témoin majeur, voire d'acteur, au profit du rôle accru des médias. Les distinctions entre amateur et professionnel, analogique et numérique, fiction et documentaire, ont déjoué leur

⁴⁰ Voici ce qu'écrit un journaliste de 1909 : « Une autre cause de la faveur du public pour le cinéma, réside dans la facilité qu'il a de pouvoir s'y abreuver, fumer, causer. L'œil seul est intéressé, l'œil seul suit les péripéties que lui offre le film, le spectateur est libre de toute autre contrainte, alors qu'au théâtre il doit apporter toute son attention à l'œuvre représentée. » Cette relative anomie dans les salles de cinéma a rapidement été combattue. La discipline des corps est présente par des arrêtés préfectoraux, des commandements écrits dans les salles. Voici par exemple les conseils de la revue *Mon ciné* en 1924 : « Le public ne doit pas lire les sous-titres à haute voix, ne pas siffler sans motif, ni fredonner avec l'orchestre, ne pas applaudir... Un vrai cinéophile s'abstient de ces manifestations ».

⁴¹ BENJAMIN Walter, « L'œuvre d'art à l'heure de sa reproductibilité technique », *op. cit.*, p. 286.

⁴² BULLOT Erik, « La promesse », in : AUMONT Jacques (dir.), *Le septième art, le cinéma parmi les arts - Conférences du Collège d'Histoire de l'Art Cinématographique 2001-2002*, *op. cit.*, p. 70.

caractère catégorique. Le cinéma d'auteur, devenu un label culturel, est l'objet d'une crise d'identité.⁴³

Or, chaque phénomène technique de masse connaît la même critique : la télévision et l'internet sont fréquemment en ligne de mire aujourd'hui, ceci depuis les années 70 pour la télévision. De cette conception découle une opposition farouche entre deux courants de pensée en France : les personnes pour qui le cinéma est un art - malgré tout, presque malgré lui - et ceux pour qui le cinéma fait partie de la famille des médias, donc pour qui c'est un objet plus ou moins dangereux qu'il faut décrypter pour ne pas tomber dans ses pièges. La critique s'est étendue à la télévision puis aux autres médias de masse - internet, jeux vidéo... En effet, l'arrivée de la télévision a suscité les mêmes débats. Mais un consensus autour de la non-artificialité de la télévision est très vite apparu :

Il est vrai néanmoins que l'apposition de l'image change beaucoup de choses et pourrait *a priori* faire de la télévision un art majeur aux ressources variées et subtiles comme le cinéma. Mais d'abord cette image comme je l'ai dit, est relativement imparfaite, et selon toute vraisemblance le restera longtemps. Cette imperfection et sa petitesse ne permettent pas de considérer la télévision comme un art plastique. La chose est déjà discutable au cinéma, elle ne l'est même plus à la télévision. On ne demande pas à son image d'être belle mais simplement d'être lisible, et pour y parvenir il faut bannir les petits détails et les personnages cadrés trop loin.⁴⁴

Ainsi, cet historique nous a rappelé l'importance de l'image dans la mémoire sociale qui irrigue l'action culturelle, de l'Antiquité à nos jours ainsi que la position du cinéma, héritière de ces courants de pensée en tant qu'image animée⁴⁵. Aujourd'hui, les conceptions, mêmes anciennes, perdurent. Comme l'écrivent Antoine Hennion et Bruno Latour :

On ne peut qu'alterner entre une dénonciation du social projeté dans de simples objets - la sociologie de la culture - et la reconnaissance du beau éternel indépendant de la société - l'esthétique. Alternance brutale de l'iconoclasme à l'iconophilie - que les premiers appellent idolâtrie. Sans avoir la violence sanglante

⁴³ BELLOUR Raymond (dir.), « Cinéma et arts contemporains », *États Généraux du film documentaire*, Lussas, 14-20 août 2005.

⁴⁴ BAZIN André, « L'avenir esthétique de la télévision : la TV est le plus humain des arts mécaniques », *Les Cahiers du cinéma*, n°631, février 2008, p. 81.

⁴⁵ « Ceci confirme que si questions de l'image il y a, dans le cadre d'une réflexion sur les sciences, il convient d'élargir l'empan des analyses en l'ouvrant aux pratiques des acteurs et à l'ensemble des médiations qui structurent leur rapport à l'image. Mais pour cela, on ne peut se contenter d'études centrées sur l'image comme surface d'inscription de signes. » BABOU Igor, « Une approche communicationnelle globale », *op. cit.*, p. 45.

des querelles byzantines, l'éternelle querelle des images de la sociologie de l'art ne pourrait à elle seule se pacifier aisément. [...] Parlez avec un marionnettiste, et il vous parlera de ce que ses marionnettes lui font faire. Illusion ! Fétichisme coupable ! Eternelle prétention des artistes à être dépassés par leurs productions !, disent les iconoclastes. Non, affirment les iconophiles, propos justes, qui pèsent précisément ce que le passage par une autre matière, une autre figure, modifie dans le rapport des forces. La traduction par la figure médiatrice modifie toujours ce qui est traduit.⁴⁶

L'histoire du cinéma, de son avènement à nos jours, n'institue pas seulement le cinéma comme art, elle le transforme en objet politique, voire idéologique, et en objet d'éducation, objet traversé par ces mêmes querelles, mais pris dans une mémoire collective, du cinéma comme pratique culturelle.

⁴⁶ HENNION Antoine, LATOUR Bruno, « Objet d'art, objet de science. Note sur les limites de l'anti-fétichisme », *Sociologie de l'art*, n°6, Bruxelles, La Lettre volée, 1993, p. 18.

SECTION 2 - COMMENT L'ACCOMPAGNEMENT VERS LE CINEMA EST-IL DEVENU UN ENJEU POLITIQUE, IDEOLOGIQUE ET UN OBJET D'EDUCATION ?⁴⁷

L'histoire de l'éducation au cinéma à proprement parler, démarre dès le début du cinéma, dans la mesure où les potentialités de ce média en matière de propagande, mais aussi de pédagogie, ont très vite été perçues. L'étude des activités et des propositions des précurseurs de la médiation cinématographique s'organise ici à l'aide du découpage chronologique proposé par la thèse de Francis Desbarats⁴⁸, qui, pour l'histoire de l'enseignement du cinéma dans les lycées, émet l'hypothèse selon laquelle les années 2000 constituent un aboutissement, la fin d'un cycle semi-séculaire. Il importe alors de revenir principalement sur ces sept dernières décennies, en en dégagant les permanences essentielles et les points d'inflexion. La période d'avant 1944 est mentionnée par l'historien comme un temps d'instrumentation où le cinéma n'intéresse que les classes populaires et les intellectuels marginaux ou subversifs - autour de Louis Delluc, des Surréalistes, des communistes et des médiateurs des premiers ciné-clubs. S'il est accueilli à l'école, c'est dans des conditions limitées. Certains instituteurs, dès le tout début du siècle, voire la fin du XIX^e, mettent en place les premières expériences de cinéma à l'école. Georges-Michel Coissac, l'un des premiers historiens du cinéma et fondateur de la revue *Le Fascinateur* en 1903, prétend que la première séance de « cinéma éducateur » eut lieu le 25 mars 1899 à Paris, à l'initiative de « L'œuvre française des conférences populaires »⁴⁹. L'expression « cinéma éducateur » comprend des séances à caractère pédagogique organisés par les chantres d'une autre manière d'aborder le cinéma en

⁴⁷ En annexe, j'ai présenté dans un tableau les différents faits, lois et actes de cet accompagnement : « Annexe 3 - Aperçu diachronique des mots clefs pour l'éducation au cinéma ».

⁴⁸ DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...*, op. cit.

Je m'appuie par ailleurs sur une journée d'étude : *Généalogie des politiques éducatives en matière artistique et culturelle - XVIII^e-XXI^e siècles* - Journée d'étude, 19 juin 2008, INHA, notamment pour le dessin.

⁴⁹ GAUTHIER Christophe, *La passion du cinéma - Cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929*, Paris, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma/École des Chartes, 1999, p. 34.

en produisant un vecteur d'éducation. La date communément admise⁵⁰ marquant le point de départ de la présence du cinéma au sein de l'école est 1907. Cette année-là, l'instituteur Adrien Colette instaure les premières séances de cinéma scolaire sous le préau de son école, rue Vitruve dans le 20^e arrondissement parisien. Il déclare se faire « l'apôtre du cinéma scolaire dans la France entière »⁵¹. En 1914, il met en place les premières « leçons cinématographiques », selon sa propre expression. À ce stade, le cinéma n'a d'autre finalité que d'illustrer les commentaires de l'instituteur, d'être un instrument au profit de la leçon. En aucun cas, les instituteurs précurseurs n'ont cherché à se concentrer sur le film comme objet d'analyse en soi.

D'ailleurs, l'implantation du cinéma à l'école ne se fait pas de façon absolument désintéressée. Le contexte est celui de l'école républicaine instaurée par Jules Ferry, qui cherche à imposer de fortes valeurs morales. En 1912 à Bordeaux, le sixième Congrès de la Société française « L'Art à l'école »⁵² est mis en place dans l'optique d'organiser la diffusion du cinéma dans les écoles. Cette volonté s'explique par la crainte de voir le cinéma comme divertissement de masse prendre le pas sur le souci d'éducation véhiculé par l'école républicaine. Les membres du Congrès souhaitent que le choix des films diffusés à l'école soit subordonné à un Conseil supérieur de l'Art à l'école⁵³. D'emblée, on remarque une volonté de défendre une certaine vision du cinéma à l'école, éloignée d'un cinéma de pur divertissement considéré comme dépourvu du moindre intérêt pédagogique. Ces différents éléments ont ainsi pour objectif de faire de l'école un point névralgique de la société en ce qu'elle serait à

⁵⁰ Béatrice de Pastre relate que la première projection à visée scolaire se déroule en 1904 à Marseille puis en 1912 au lycée Hoche à Versailles. Voir l'intervention de Béatrice de Pastre lors de la journée d'étude intitulée « Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif - 1950-2000 » le 14.11.2007, journée organisée par la BNF et le CNDP et synthétisée sur internet : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-01-0097-007>. Il est intéressant de constater que les historiens ne sont donc pas d'accord sur ce sujet.

⁵¹ *Ibidem*, p. 34.

⁵² Le sénateur Charles Couyba et Léon Riotor ont fondé la Société « L'Art à l'école » en 1907, dont l'objectif était précisément d'améliorer l'attrait de l'école, d'en faire un espace de vie convivial pour les enfants. Une remarque d'emblée : la notion d'art au sein de l'école est introduite. L'accent n'est pas forcément mis sur l'usage que l'on peut faire du cinéma, mais le contexte se prête à une réflexion dans ce sens.

⁵³ Les films diffusés sont notamment ceux de Jean Benoit-Lévy, un des réalisateurs les plus productifs, qui a réalisé plus de 400 courts ou moyens métrages documentaires à usage éducatif dont les titres sont éloquentes : *Contagion par les poussières* de 1928, huit films sur la conduite à adopter pour la « future maman », *Les métiers pour les jeunes filles*, *Les métiers pour les jeunes garçons*... Voir le DVD : DE PASTRE Béatrice, *Le cinéma des écoles et des préaux - Films d'enseignement et d'éducation des origines à 1940*, Paris, Art & Éducation, 1997. Ces documentaires, instituant le procès du réel, sont à l'avant-garde de la fiction.

Le parallèle avec la paléo-télévision est éclairant : Casetti Francesco et Odin Roger, « De la paléo- à la néo-télévision. Approche sémio-pragmatique », *Communications*, n°51, 1990, pp. 9-26.

même de forger de puissantes valeurs morales dont le cinéma serait un vecteur. Se multiplient par la suite les démarches, les initiatives, les expérimentations, les programmes portés par de nombreuses revues et pris en charge par des courants politiques, religieux... Mais il existe également un cinéma post-scolaire, organisé comme loisir éducatif et moyen d'influence aussi bien par les militants laïcs du primaire public que par les prêtres catholiques.

Selon Francis Desbarats, deux périodes clefs suscitent l'émergence du programme médiationnel sur la base d'une conception artistique du cinéma : celle qui suit la Libération et celle qui prolonge Mai 68⁵⁴. Ces deux premiers moments sont articulés à des crises majeures. Elles eurent toutes deux un deuxième point commun : celui d'avoir modelé de façon durable des parts actives et déterminées des générations montantes, et de leur avoir procuré des représentations du monde et des espérances décisives pour l'orientation de leur activité culturelle future.

Ces crises, les courants de gauche les ont vécues comme des ébranlements déterminants des hégémonies culturelles et politiques en place.⁵⁵

Décrire ces périodes permet de comprendre comment le moment actuel, qui n'est corrélé à rien de semblable, entre en résonance avec elles.

De 1944 à 1965 : le cinéma est maintenu dans le périscolaire

Selon Francis Desbarats, la Résistance change les données de la médiation cinématographique. Ceux qui veulent introduire le cinéma à l'école le font sur des positions plus déterminées puisque l'appareil d'État est en principe « de leur côté ». Cependant les structures de l'Éducation nationale s'avèrent plus rigides que ces hommes ne le pensaient, parce qu'elles ne consentent qu'à très peu de choses. Sur le terrain de cette vacance, l'Éducation populaire, avec son style et ses moyens, fera de la promotion du cinéma un des axes essentiels de son action.

⁵⁴ Certains professionnels critiquent ce découpage, qui ne serait pas opératoire dans la mesure où Mai 68 n'aurait pas été si important pour la médiation cinématographique.

⁵⁵ DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...* *op. cit.*, p. 324.

L'Éducation populaire : la médiation cinématographique comme vecteur d'idéologie

Pour l'Éducation populaire, il s'agit d'imaginer des procédures d'action collective pour s'informer mutuellement : « Cette dimension culturelle de l'action collective, c'est cela l'Éducation populaire »⁵⁶. Selon la doctrine associée à l'Éducation populaire, la culture est d'une part, assimilable à des modes de vie et contenue dans les œuvres artistiques, d'autre part, elle est liée à la construction collective de sens. Cette création d'une collectivité de sens a permis d'assurer des liens forts entre les militants et donc d'établir une réelle culture de ce type de médiation. Tous les acteurs interrogés - même les plus jeunes - évoquent toujours un acte collectif quand il s'agit de présenter leur action. Ils s'expriment à la première personne du pluriel⁵⁷ et emploient le terme « famille » :

Pour moi, quand je suis entré dans cette Fédération, c'était surtout pour me retrouver dans une famille [...]. Les autres mouvements avaient trop un rapport pédago' : ils voulaient se pencher sur les enfants. Ce qui ne me plaisait pas d'emblée.⁵⁸

La véritable origine de l'Éducation populaire remonte à la Révolution française et à la question de l'éducation permanente. C'est « un droit à une éducation universelle égale et permanente pour tous »⁵⁹ écrit Condorcet en 1792. La question de l'éducation est donc centrale. Voici un exemple significatif de la façon dont se présentent encore aujourd'hui les valeurs de l'Éducation populaire décrites dans la plaquette de présentation du CEMEA :

Il n'y a qu'une éducation. Elle s'adresse à tous. Elle est de tous les instants. Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie. Il en a le désir et les possibilités. Notre action est menée en contact étroit avec la réalité. Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l'individu. L'éducation doit se fonder sur l'activité, essentielle dans la formation personnelle et dans l'acquisition de la culture. L'expérience personnelle est un facteur indispensable du développement de la personnalité. Tout être humain, sans distinction de sexe,

⁵⁶ LEPAGE Franck, « Le cinéma, la jeunesse, le citoyen : quelle action publique ? », *Actes d'entretiens de Brest*, 25-28 novembre 1996, Paris, UFFEJ/ministère de la Jeunesse et des Sports. Site : <http://www.educpop.org>

⁵⁷ Extrait d'un entretien mené le 23.11.2004 auprès de la directrice d'une salle de Nice - Jean Vigo - qui n'emploie que les pronoms « nous » et « on » durant tout l'entretien.

⁵⁸ Extrait d'un entretien mené le 03.10.2004 auprès de l'ancien coordinateur d'*École et cinéma* à Paris et directeur de l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS.

⁵⁹ Groupe de réflexion sur l'Éducation populaire à l'offre publique du ministère de la Jeunesse et des Sports suite aux rencontres de la Sorbonne de novembre 1998 sur le thème « Le travail de la culture dans la transformation sociale et politique ». Site : <http://www.educpop.org>

d'âge, d'origine, de convictions, de culture, de situation sociale a droit à notre respect et à nos égards. La laïcité, c'est l'ouverture à la compréhension de l'autre dans l'acceptation des différences et dans le respect du pluralisme. C'est aussi le combat pour la liberté d'expression de chacun et contre toute forme d'obscurantisme, de discrimination, d'exclusion et d'injustice.⁶⁰

En opposition à l'Église encore très influente dans le domaine de l'éducation, la laïcité qu'évoque ce texte est l'un des fondements sur lequel se sont appuyés les réseaux anticléricaux qui se créent après la Seconde Guerre mondiale. La structure qui insiste le plus sur cet anticléricalisme est la Ligue de l'Enseignement, qualifiée de « grande dame de la laïcité »⁶¹ par l'une des personnes interrogées. Voici comment l'un des militants définit cette forme d'action dans le champ du cinéma :

L'Éducation populaire, c'est permettre à tous, le cinéma, pour tous. Effacer la notion d'élitisme, qui est une notion bourgeoise faite pour protéger la culture d'une minorité. [...] L'Éducation populaire, c'est donner la soif à ces enfants, les mettre en appétit, proposer des choses et surtout leur dire : « N'ayez pas de complexes, vous êtes aussi intelligents qu'un bac plus 5 ». [...] Le combat de l'Éducation populaire est politique, non pas au sens partisan mais au sens de la philosophie du monde.⁶²

Fondé en 1944, le service officiel responsable de l'Éducation populaire, « la Direction de la Culture populaire et des mouvements de Jeunesse », prit rapidement de l'ampleur. Les organismes nouveaux ou renouvelés purent se structurer à l'intérieur de l'appareil d'État puisqu'il leur était favorable. Franck Lepage raconte même que se serait créé un ministère spécialisé si, au moment où il en était question à l'Assemblée en 1947, les communistes, considérant qu'il leur échapperait, n'en avaient sabordé le programme par l'intermédiaire de leur rapporteur. Ils préférèrent grouper cette Direction avec celle de « l'Éducation physique et des Activités sportives », pour les faire fusionner sous le nom de « Direction générale de la Jeunesse et des Sports » espérant ainsi avoir plus de poids.⁶³

Selon Francis Desbarats, le cinéma eut dans ce dispositif une fonction-clef : il suscita d'abord l'exaltation d'une nouvelle génération. À partir de 1945, les films

⁶⁰ Site des CEMEA - Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active - : <http://www.cemea.asso.fr/> (consulté le 12.04.2008)

⁶¹ Extrait d'un entretien mené le 23.03.2004 auprès de l'ancien délégué général de l'UFFEJ.

⁶² Extrait d'un entretien mené le 24.03.2004 auprès de l'ancien président de l'association Gros Plan, ancien directeur des UROLEIS.

⁶³ LEPAGE Frank, « Le cinéma, la jeunesse, le citoyen : quelle action publique ? », *Actes d'entretiens de Brest, op. cit.*, p. 35. Site : <http://www.educpop.org> - Frank Lepage était en 1996 directeur du département culturel et de la communication à la Fédération française des Maisons des Jeunes et de la Culture.

étrangers récents, invisibles pendant la guerre et bientôt les films néo-réalistes italiens, sortent en masse sur les écrans. Ils offrent par ailleurs à une population rendue curieuse par la frustration qu'elle a subie, un tourbillon d'idées où puisent aussi bien ceux qui recherchent la distraction que ceux qui espèrent des changements. De même, pour les amateurs qui avaient connu les projections des ciné-clubs d'avant-guerre, se renouait le fil d'une continuité interrompue. Les militants voulaient retrouver la ferveur des projections du début des années 30, et revoir les films anciens, les films soviétiques que l'on pouvait projeter désormais sans surveillance policière. Francis Desbarats cite à ce propos de nombreux textes qui témoignent de cette assurance qui se construit - ou se reconstruit - à propos de la valeur du cinéma.

Ce sont ces enthousiastes qui créent les ciné-clubs : l'historien parle d'une « prolifération » à partir de 1946. L'UFOCEL⁶⁴ se reconstitue, se développe rapidement, et change son sigle en 1953 pour l'UFOLEIS⁶⁵, le nouveau nom dégageant « l'image et le son » d'une référence trop appuyée au « cinéma éducateur » d'avant-guerre. En mai 46 naît la Fédération Française des Ciné-Clubs - FFCC -, proche du PC alors que l'UFOLEIS s'apparente à la SFIO ; en juillet de la même année sont créés la FLECC⁶⁶ d'origine catholique, puis Film et Vie, d'inspiration protestante. D'autres fédérations verront le jour encore dans les années suivantes, jusqu'à atteindre un total de dix organismes dans les années 50.

Un certain nombre de professionnels responsables de la médiation au cinéma - en milieu scolaire ou à l'extérieur - appartiennent à la génération qui, ayant commencé son action dans les années 60, a connu les derniers feux des ciné-clubs et des fédérations d'Éducation populaire. Tous racontent sur un ton amusé des histoires qui paraissent aberrantes aujourd'hui, comme celle d'une personne dont la structure associative a été « rasée au bulldozer » pour des questions idéologiques⁶⁷. Ce ton reflète la maturité qu'ils ont acquise parallèlement à l'évolution de la société :

Je savais pourquoi j'étais rentré aux Œuvres Laïques [UFOLEIS] et pas aux MJC, je le savais ! C'était des engagements politiques derrière. Sur la région, les MJC

⁶⁴ Union Française des Œuvres du Cinéma Éducateur Laïque.

⁶⁵ Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation par l'Image et le Son.

⁶⁶ Fédération Loisirs Et Culture Cinématographique.

⁶⁷ Extrait d'un entretien mené le 23.03.2004 auprès de l'ancien délégué général de l'UFPEJ.

étaient sur une gauche catho, cette petite bourgeoisie qui redonne aux autres avec mépris. Et la Ligue était plus marquée gauche et partis populistes. J'étais plus proche de ça que de Léo Lagrange, les plus modérés. Mais ça n'empêche pas qu'ils faisaient un excellent travail, mais c'est le temps qui t'apprend ça car, quand tu adhères, les autres sont forcément moins bons. Après on change, on se polit, on réfléchit.⁶⁸

À l'écoute de ces récits, notamment ceux des militants ayant entre 50 et 70 ans et qui ont travaillé dans ce domaine toute leur vie professionnelle, on comprend qu'il a existé de véritables schismes liés à des conceptions pédagogiques différentes mais aussi à des affrontements politiques. Nous l'avons vu, chaque tendance politique a créé son propre syndicat qui coordonne un réseau d'éducation à l'image. Les guerres entre les différentes fédérations ainsi nées paraissent sans relâche :

La Ligue de l'Enseignement ne va jamais pardonner aux MJC de s'être développées dans le cadre d'une politique de droite, puisque c'est le gaullisme.⁶⁹

Tous ces acteurs sont capables de détailler le sceau politique gravé sur chaque fédération, comme l'a fait l'un d'eux à ma demande :

La Ligue de l'Enseignement est d'idéologie PC. La FOL et les CEMEA sont d'obédiences PS et PC mélangées. Les Fédérations des Maisons des Jeunes et de la Culture sont proches de l'ex-PSU. La FFC est d'idéologie PS. Les Fédérations Léo Lagrange : PS, ex-SFIO. La FFCC a connu un schisme après la guerre d'Algérie, c'était un moyen de faire le tri, et ceux qui étaient contre la guerre ont créé la Fédération Française des Ciné-clubs de Jeunes, appelée Fédération Jean Vigo, qui réunit toutes les personnes d'extrême gauche de la FFCC.⁷⁰

Certains revendiquent encore cette forme de militantisme par l'éducation au cinéma :

Donc tout mon concept d'Éducation populaire est un concept d'agit-prop', comme beaucoup de camarades. Donc notre pédagogie, c'est celle d'agiter les problèmes politiques à travers les problèmes culturels.⁷¹

Ce dernier témoignage énonce clairement que, dans ces formes d'action, le cinéma est instrumentalisé à des fins idéologiques : « agiter les problèmes politiques à travers les problèmes culturels ». Le cinéma est l'alibi pour parler de ce qui préoccupe les militants : le politique. Le militant pré-cité situe son travail dans la

⁶⁸ Extrait d'un entretien mené le 24.03.2004 auprès de l'ancien président de l'association Gros Plan, ancien directeur des UROLEIS.

⁶⁹ Extrait d'un entretien mené le 23.03.2004 auprès de l'ancien délégué général de l'UFFEJ.

⁷⁰ Extrait d'un entretien mené le 03.10.2004 auprès de l'ancien coordinateur d'École et cinéma à Paris et directeur de l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS.

⁷¹ Extrait d'un entretien mené le 23.03.2004 auprès de l'ancien délégué général de l'UFFEJ.

droite lignée de l'Éducation populaire tout en utilisant le cinéma comme arme idéologique.

Les ciné-clubs ou l'attribution d'une valeur artistique au cinéma

Le succès des ciné-clubs s'alimente à une double source : celle de l'essor du cinéma tel qu'il se renouvelait en 1945 et celle d'un mode de socialité - présentation, projection, débat - dans l'organisation du spectacle cinématographique qui remonte à 1920 et à Louis Delluc, mais qui s'adapte remarquablement aux conditions de la période qui s'ouvre. Le rituel des discussions autour des films permet en effet de prolonger l'écho des débats de la Résistance et des maquis.

Quand la Guerre froide vint lézarder l'optimisme partiellement reconquis, le ciné-club resta un endroit utile pour la socialité française.⁷²

Francis Desbarats explique comment les communistes, les socialistes et les chrétiens sociaux pouvaient alors tâcher de s'y supporter encore et de communiquer dans un même espace : « Les institutions culturelles étaient un autre domaine que les syndicats, qui étaient eux-mêmes différents des partis, même si ces organisations avaient de nombreuses passerelles entre elles. » L'historien donne l'exemple d'un professeur et animateur d'une fédération de ciné-clubs à Valence, Jean Michel, qui évoque dans ses souvenirs telle « tribune [...] sur le cinéma et la morale, où s'affrontèrent dans des discussions courtoises mais passionnées chrétiens et marxistes, artistes et enseignants »⁷³.

Le ciné-club, plus encore que le théâtre jugé trop « bourgeois », offrait à la gauche divisée un lieu où elle gardait par son travail une hégémonie idéologique, où elle pouvait jouer sur la propagande en insistant en même temps sur la défense de l'art et de la forme, sur cette fameuse « technique cinématographique » qui permettait de feutrer l'éclat des désaccords. Pour les communistes qui interviennent dans la culture, le sas social que constituent les ciné-clubs peut servir à un discret travail de propagande. Cette autonomie relative du culturel par rapport au politique

⁷² DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...*, *op. cit.*, p. 357.

⁷³ MICHEL Jean, « Dix ans de ciné-clubs », *Cinéma* 55, avril 1955, p. 40 ; cité par Francis DESBARATS, *Ibidem*, p. 370.

se retrouve jusque dans l'encadrement des jeunes enfants. Michel Marie raconte que, dans les années 50, il découvrit *Le Cuirassé Potemkine* chez les catholiques, et *Le Journal d'un curé de campagne* chez les laïcs.⁷⁴

Du fait de ce travail culturel, des stages et des discussions multipliées, de l'enthousiasme des animateurs, l'image du cinéma s'est encore modifiée. C'est aussi au cours de cette période que des figures de passeurs émergent, ces figures qui restent encore des mythes aujourd'hui. Alain Bergala le raconte pour expliquer son amour du cinéma, au début de son ouvrage *L'hypothèse cinéma...* :

C'est au cours de cette vie d'étudiant que j'ai rencontré tardivement mes premiers passeurs [...] d'abord en la personne d'Henri Agel dont on sait le nombre de vocations qu'il a suscitées ou confortées [...] ou lors de stages organisés par les fédérations de ciné-clubs [...] où je rencontrais pour la première fois Jean Douchet [...].⁷⁵

Le divertissement et l'instrumentation idéologique ont contribué à l'élargissement du cercle de ceux qui attribuaient au cinéma une valeur artistique. Bientôt, les médiateurs en sont au point de pouvoir exprimer leur satisfaction devant cette reconnaissance. Pour les nombreux films « ambitieux » découverts à ce moment-là, les revues spécialisées, dont la renommée grandit au même rythme que croissent les ciné-clubs, multiplient les analyses, entretenant leur propre enthousiasme. Ce sont même parfois les ciné-clubs qui assurent la diffusion de ces films novateurs.

Éducation nationale versus Culture

Avec la naissance de la V^e République, le général De Gaulle et André Malraux décident de créer en 1959, à partir des missions et services de l'Éducation nationale, le nouveau ministère des Affaires Culturelles. André Malraux, défendant son premier budget de ministre de la Culture au Sénat, déclare le 8 décembre 1959 :

Où est la frontière ? L'Éducation nationale enseigne : ce que nous avons à faire, c'est de rendre présent. Pour simplifier, il appartient à l'Université de faire connaître Racine, mais il appartient seulement à ceux qui jouent ses pièces de les faire aimer. Notre travail, c'est de faire aimer les génies de l'humanité et

⁷⁴ MARIE Michel, « 1945-1985 : une longue marche », *CinémAction*, n°45, Paris, Cerf/CFPJ, 1987.

⁷⁵ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma...*, op. cit., p. 9.

notamment ceux de la France, ce n'est pas de les faire connaître. La connaissance est à l'Université ; l'amour, peut-être, est à nous.⁷⁶

La naissance du ministère de la Culture semble se fonder sur la différenciation et l'émancipation de la tutelle de l'Éducation nationale⁷⁷. Cette opposition institutionnelle recouvre des conflits qui sont de nature idéologique. Michèle Lagny et Marie-Claire Ropars-Wuilleumier évoquent ainsi le problème que la double paternité de deux ministères pour un seul objet peut engendrer :

Le cinéma désigne une consécration réciproque qui masque une commune incertitude. Pénétrant officiellement à l'école qu'elle contribue à équiper, la culture reçoit une légitimation liée à la fonction pédagogique qui lui est reconnue ; parallèlement, l'école se dynamise en s'ouvrant à une tâche non réductible à la seule transmission de savoirs établis. Double consécration donc : la culture est capable d'enseigner, et l'école en tant que telle est apte à cultiver. Mais l'incertitude apparaît si l'on retourne les termes de l'échange : la Culture, dispensatrice des Arts, ne peut obtenir un label de scientificité esthétique que si elle entre à l'école, et l'école, en recourant à la culture, renonce à l'auto-suffisance dans la définition du savoir.⁷⁸

Toute la difficulté d'une politique publique se cristallise dans le maintien d'une cohérence entre le rôle que le ministère s'est donné et l'action qu'il met en œuvre⁷⁹. Ce rôle pour le ministère de la culture est double : soutenir la vie artistique et former le public. C'est pour remplir ce second rôle que le ministre éprouve le plus de difficultés : comment mettre en place une action qui permette l'accès de tous à la culture ?⁸⁰

⁷⁶ Discours d'André Malraux prononcé le 08-12-1959 au Sénat, cité par URFALINO Philippe, « La philosophie de l'État esthétique », *Politis*, n°24, 1993, pp. 23-35.

⁷⁷ Il faudra attendre les années 80 pour que les deux ministres de l'Éducation nationale - Jack Lang - et de la Culture - Alain Savary - signent une convention qui permette un premier pas vers l'ouverture de l'école aux pratiques artistiques.

⁷⁸ LAGNY Michèle, ROPARS-WUILLEUMIER Marie-Claire, « L'école-cinéma : L'impromptu de Grenelle ou le savoir-cinéma », *Hors-cadre*, n°5, Vincennes, PUV, 1987, pp. 49-70.

⁷⁹ Philippe Urfalino définit ainsi la notion de politique culturelle : « La notion de politique culturelle a pour référent un moment de convergence et de cohérence entre, d'une part, des représentations du rôle que l'État peut faire jouer à l'art et à la culture à l'égard de la société et, d'autre part, l'organisation d'une action publique. L'exigence d'une telle politique culturelle exige une force et une cohérence de ces représentations, comme un minimum d'unité d'action de la puissance publique. [...] Elle est également le travail de ressaisi des idées et des initiatives afin de préserver cette cohérence constamment menacée tant par l'usure des idées que par la dynamique propre de l'action publique. » URFALINO Philippe, *L'invention de la politique culturelle*, Paris, La Documentation Française, 1996, p. 13.

⁸⁰ J'évoquerai le débat sur la démocratisation culturelle dans le deuxième chapitre, section 1.

Lien entre la culture, l'éducation nationale et l'Éducation populaire

Le premier geste qui crée une rupture entre culture, éducation nationale et Éducation populaire est celui de Malraux avec la création des Maisons de la culture. La conception de l'universalité de l'art⁸¹ et celle de l'action en matière culturelle, symbolisée par le rejet de l'éducation nationale et de l'Éducation populaire, ont amené à introduire des ruptures entre animation et création, culture et connaissance.

Ainsi, par les formes qu'a prises l'Éducation populaire pour le cinéma, les progrès dans la reconnaissance de celle-ci ont été rendus dépendants d'une situation de coupure que les autres pratiques artistiques n'ont pas connue. Pour le théâtre, les arts plastiques, la danse et la musique, « les instructeurs [...] étaient tous des artistes, professionnels reconnus de leur art, mais pas nos camarades des actions cinématographiques » remarque un cinéaste, militant de l'action culturelle, ancien directeur de l'Alhambra Cinéarseille. Poursuivant la réflexion, il souligne que cette particularité du cinéma a imposé l'idée que « faire des films était une affaire trop sérieuse pour laisser exister une production sauvage, amateur, autre. »⁸²

À cause d'une séparation entre « le voir » et « le faire », et à travers les vingt-cinq ans de la vogue des ciné-clubs, une image relativement déterminée du cinéma s'est fixée dans l'esprit des médiateurs, qu'ils interviennent dans le secteur de l'animation ou dans celui de l'éducation nationale. Si les professeurs peuvent « diriger » les petits films de leurs élèves, ils ne font que du « travail pratique » à valeur périphérique. La réalisation qu'ils font n'a pas de valeur centrale. On vérifie ainsi que la réticence concernant la réalisation par les jeunes, diffusée dans les milieux de l'Éducation populaire, est présente aussi dans l'Éducation nationale. Si l'organisation globale de la médiation au cinéma s'inspira fortement des courants de l'Éducation populaire, elle ne mit pourtant pas les hommes et les femmes qui en émanaient aux postes clefs. C'est ce que Francis Desbarats a appelé le « parcours en chicane » du début des années 60.

⁸¹ Rappelons que ce projet d'action consistait à considérer que l'art, de par sa capacité à exprimer tous les sentiments des hommes, pouvait les rassembler.

⁸² Propos tenus lors des Journées de Porquerolles : « Quelle est la place de l'expérience artistique dans le développement de l'enfant ? » organisées par l'Alhambra Cinéarseille - Pôle régional d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel - et l'Institut de l'Image d'Aix-en-Provence, 23-26 octobre 2003.

Pourtant, le ministère a emprunté certaines des idées de l'Éducation populaire. D'abord l'idée de l'égalité de tous devant la culture qui est un idéal de gauche et que Malraux reprend à son actif. En outre, les conceptions de ce ministre et celles de l'Éducation populaire ont comme point commun la lutte contre l'inégalité d'accès à la culture. Elles reposent sur la confiance en l'universalité et en la validité intrinsèque de la culture, et partagent la croyance que l'on peut faire évoluer la société vers la démocratie, indépendamment des luttes politiques. Pourtant, Malraux rejettera l'idée de toute médiation entre l'œuvre et le public. La lutte pour l'égalité d'accès à la culture ne passera pas par une quelconque pédagogie, comme nous le verrons plus en aval.

Toutefois, suite à l'échec de la politique des Maisons de la Culture, certains auteurs considèrent à l'époque que le ministère a fait le choix de soutenir la vie artistique sans y intégrer des actions éducatives et associatives. Selon eux, le ministère serait ainsi devenu celui des artistes, laissant de côté la question de l'accès à la culture et de l'action culturelle - qui se revendique pourtant comme contributrice de l'acte artistique. Ces distinctions s'amenuisent légèrement avec l'arrivée de Jacques Duhamel au ministère de la Culture et l'émergence de la notion de développement culturel, qui remplace celle de démocratisation culturelle. Si cette nouvelle dénomination donne une autre définition de la culture, qui englobe l'ensemble des pratiques culturelles, il ne semble pas que le ministère adopte de réel programme d'action dans les années qui vont suivre.

De 1965 à 83 : Les nouvelles donnes de la médiation

Durcissements et dérives

Suite à la remise en question d'une philosophie de l'accès à la culture fondée sur l'universalité de l'art, le ministère et les acteurs culturels ne savent plus comment mener une action en direction des publics non initiés. La politique culturelle prend ses marques dans le paysage local mais le souci social et identitaire se rencontre moins dans la politique de l'administration centrale. Les deux rôles du ministère

sont respectivement, rappelons-le, de soutenir la vie artistique et de former le public. Mais face à l'incapacité de penser et d'imaginer une action pour ce que les années 68 ont appelé le « non-public », le ministère s'est replié sur son premier rôle.

Dans cette période, l'évolution en matière d'éducation est accélérée par les événements de Mai. La conception de l'enseignement par les médiateurs - militants cinéphiles, enseignants, acteurs culturels - est traversée de doutes formulés dans des revues, des colloques⁸³ avant d'être au cœur de la tourmente de Mai. De façon concomitante, de nouvelles images de l'adolescent apparaissent chez ces médiateurs. L'ennui scolaire, qui était envisagé comme un mal nécessaire, presque comme un mode d'initiation, cesse rapidement d'être tolérable pour certains d'entre eux. Le cinéma paraît alors un moyen de redonner du sens à la relation des jeunes avec le monde et avec eux-mêmes. Constatant une crise morale, ces médiateurs proposent des solutions novatrices.

À partir des élections de 1977 et 1978 s'annoncent des exigences politiques nouvelles :

Les pédagogues de gauche sont moins disposés à supporter les atermoiements du ministère, mais ils se posent des questions plus pragmatiques. Une place pour le cinéma à l'école est envisagée à nouveau de façon insistante, mais c'est la forme sous laquelle il sera admis qui n'est plus évidente. L'accession de la gauche au pouvoir, dénouant sans hâte les contradictions qui entravaient les gouvernements de droite au sujet du cinéma, nous renvoie à de nouvelles conditions nouvelles.⁸⁴

Selon Francis Desbarats, cette perspective militante du cinéma a connu des « dérives ». Dans les années 60, il y aurait eu ainsi une rente de situation assortie d'un niveau d'opposition étonnamment faible au pouvoir. Chaque courant politique a cherché à mettre en œuvre sa conception de l'éducation et chaque fédération s'accuse mutuellement d'instrumentaliser l'éducation au cinéma pour former des militants à sa propre obédience politique :

⁸³ Pour ne citer que quelques exemples les plus marquants : le Congrès des arts à l'école de 1912 puis, dans le sillon des travaux d'Henri Wallon, la revue *Enfance* consacre en 1957 un volumineux numéro spécial aux ciné-clubs de jeunes, puis paraît le supplément au n°42 de *Créteil-Rencontres* qui retrace un colloque intitulé « Le cinéma et les enfants » organisé à la Maison des arts et de la culture de Créteil par la Section cinéma en 1976. Les revues comme *Positif* et *Les Cahiers du cinéma* rendent compte également des Semaines internationales du Cinéma pour l'Enfance et la Jeunesse à Cannes, rebaptisées Écrans juniors en 1983...

⁸⁴ DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...*, op. cit., p. 448.

La FOL est un lieu où le cinéma est instrumentalisé, des films alibis pour faire passer leur idéologie. [...] L'AFCAE a été créée en 1959 : sous couvert d'art & essai, ils instrumentalisent aussi.⁸⁵

L'euphorie technologique : la télévision pédagogique et les mini-caméras

Chaque époque, mais aussi chaque technologie, a suscité ses programmes. Ainsi, le *Musée du cinéma*, ancêtre du SCÉRÉN⁸⁶, diffusait-il des films pour les écoles dès 1911. Cependant, c'est dans les années 60 que l'alphabétisation médiatique devient tout aussi capitale que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ainsi, un nouvel élan émergea dans la vague effervescente de ces années, avec le développement exponentiel de la consommation télévisuelle et de la consommation de masse en général. Cependant, un support ne chasse pas l'autre : Béatrice de Pastre explique que le cinéma s'en va en 1991 alors que la télévision est présente depuis longtemps⁸⁷.

Les discours portent sur la télévision comme le trublion venu apporter un flot d'informations et qui aurait ainsi perturbé les assises parentales. Le jeune enfant serait confronté à des milliers d'images et d'idées qui viennent concurrencer les relations avec les parents et les enseignants. Les balbutiements de la télévision scolaire en France peuvent être situés dès 1949, conjointement à la naissance sociale de cet instrument. Elle fera son entrée en classe à l'aide de moyens divers impulsés par des mouvements d'Éducation populaire notamment. Ainsi, télévision et éducation n'ont pas toujours été antagonistes puisque de 1963 à 1983, la télévision scolaire diffusait annuellement plus de 1 000 heures d'émissions. Cependant, à l'époque, la télévision était nettement moins présente dans les familles. La situation s'est dégradée au début des années 70 : seul le CNDP continue aujourd'hui à produire quelques émissions. Tout ceci se traduit également par le remplacement des émissions de télévision scolaire au sens strict par une émission de « télévision éducative », intitulée *Entrée libre* et diffusée en dehors des horaires scolaires.

⁸⁵ Extrait d'un entretien mené le 23.10.2003 auprès d'un salarié de l'association LES ENFANTS DE CINEMA.

⁸⁶ Le réseau CNDP, composé du CNDP, des CRDP et de leurs CDDP prend l'appellation de SCÉRÉN en avril 2002.

⁸⁷ Intervention de Béatrice de Pastre lors de la journée d'étude intitulée « Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif - 1950-2000 » *op. cit.*

Cependant, la télévision scolaire ne disparaît pas définitivement pour autant et revient sous le nom de : *Paroles d'école*, programme destiné au corps enseignant en vue d'être utilisé en classe avec les élèves et diffusé sur FR3 pendant le temps scolaire. Ainsi, la télévision devient, au même titre que la presse⁸⁸, un support pédagogique supplémentaire transversal et atypique pour les enseignants.

Cependant, ces derniers ne vont pas toujours être en faveur d'un tel outil qui menace de pallier le manque de professeurs qualifiés. La télévision purement scolaire va se transformer en télévision éducative, se concentrant sur des missions d'information et de divertissement à travers des programmes spécifiques en direction du « jeune public » ; cette dernière est ainsi considérée comme une réalité impossible à nier et une aide potentielle.

Si la télévision scolaire en France se révéla finalement un échec, l'avènement de moyens de tournage légers en Super 8 - un million et demi d'unités vendues sur le marché français - a également marqué les milieux de l'éducation à l'image. L'INA fournissait alors à quelques dizaines d'ateliers ces caméras, avec l'ambition de provoquer une pratique de cinéma, des expériences de communication et une réflexion sur le langage de l'image. Il existait en 1967 des « Établissements Audiovisuels et Expérimentaux » faisant collaborer des enseignants avec des techniciens réalisateurs. Au lycée de Vitry par exemple, en région parisienne, les élèves réalisaient sous le tutorat d'un professeur de français, Alain Labrousse, des films d'enquête et de reportage⁸⁹. Fleurirent les vidéobus dans les villes nouvelles puis, émanant du ministère de la Jeunesse et des Sports, les unités de vidéo mobile de Nice et Paris intitulées « Vidéo Promotion Jeunesse ». Certaines structures de cette période perdurent d'ailleurs sous des formes renouvelées, par exemple l'atelier Super 8 de La Rochelle devenu aujourd'hui, sous le nom de « Carré Amelot, le Troisième Œil », un lieu de formation à la vidéo, au montage virtuel et au multimédia.

Ce furent surtout l'Éducation populaire et ses réseaux qui surent le mieux réagir à ces nouvelles données technologiques. Cela s'était déjà produit au moment où le

⁸⁸ En France, dès 1927, un pédagogue, Célestin Freinet, a mis en valeur tout le parti qui pouvait être tiré d'une mise en situation de l'enfant comme journaliste. Le succès de la presse à l'école comme support pédagogique est renforcé aujourd'hui par le CLEMI en 1990.

⁸⁹ Expérience décrite par BABULIN Jean-Claude, BOUDAN Christian, « Libres antennes, Écrans sauvages », *Autrement*, n°17, février 1979, pp. 77-93.

groupe réuni autour de Célestin Freinet s'était emparé en 1927 des caméras-baby que la firme Pathé avait mises sur le marché quatre ans plus tôt. Le cinéma, né de la deuxième révolution industrielle, trouve depuis longtemps des médiateurs, quand ils s'intéressent à la technique et aux images, attentifs aux innovations qui le concernent et prêts à les expérimenter, entre curiosité privée et instrumentalisation idéologique.

Le legs de ces mouvements depuis 1980

Selon Francis Desbarats, ces mouvements, notamment La Libération et Mai 68, ont joué un rôle phare dans la mémoire collective des militants de la médiation cinématographique. Ces deux périodes furent réinvesties selon deux axes. D'abord, la Chambre de 1981 accomplit en partie des programmes politiques qu'avaient préfigurés la Libération et Mai 68. À ce titre, elle permit dans le secteur éducatif un bouillonnement d'idées, et des ouvertures inédites dans le prolongement de propositions anciennes. L'enseignement du cinéma dans les lycées à partir de 1984, sous la forme des options, fut l'une de ces ouvertures, et globalement, leur création serait, selon l'historien, « fidèle à l'alliance de la lucidité et du plaisir que tentait 68 »⁹⁰.

La Libération et Mai 1968 apparaissent ainsi comme les périodes où les exigences sociales et politiques de gauche s'exprimaient le plus fortement mais que des contradictions multiples empêchaient d'inscrire immédiatement dans une réalité institutionnelle. Leurs effets en revanche ont pu se faire sentir de façon vigoureuse longtemps après. À l'instar des autres pratiques culturelles collectives fortement traversées d'idéologies - le théâtre, la presse -, mais plus nettement qu'elles à cause de son audience, on a pu faire jouer au cinéma un rôle permettant la prolongation utopique de moments décisifs. Il reste chaque fois un lieu de discussion et d'expression plus ouvert que les organisations politiques. C'est ainsi qu'après 1944 les ciné-clubs se rattachent par des relais plus ou moins indépendants à l'euphorie constructive de *Peuple et Culture*, et qu'après 1968 les revues de cinéma d'ultra-gauche s'articulent au « front culturel révolutionnaire ». La réalité de ces

⁹⁰ DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...*, *op. cit.*, p. 162.

prolongements peut être confirmée par les revues de cinéma qu'évoque Francis Desbarats : après 1944, le cinéma, vécu dans une relation contemplative, permet aux mouvances communistes - *Cinéma 51*, *Positif*, *Jeune cinéma* -, socialiste - *Image et son* - et chrétienne de gauche - *Les Cahiers du cinéma*, *Télé-ciné*, *Télérama* - de maintenir une influence au-delà de leur ancrage politique. Après 1968, cette fois dans une version pratique et d'intervention, le cinéma est l'occasion pour la gauche et l'extrême-gauche de chercher de nouveaux modèles de pensée en dehors des catégories militantes classiques : les anciennes revues sont réorientées, en apparaissent de nouvelles, comme *Cinéthique*, *CinémAction*, *Cinéma 9*, dont les noms programmatiques vantent respectivement l'exigence morale, le sens et la nouveauté à l'état natif.

Après 44 comme après 68, l'école fut un enjeu d'importance où le cinéma devenait à la fois un moyen d'influence, de reproduction intellectuelle, de formation de futurs partenaires idéologiques, et l'occasion de rompre l'étouffement qui pesait sur les élèves et sur les enseignants sensibles à la coupure entre leurs aspirations et ce que l'institution attendait d'eux. Les différences entre les deux périodes sont cependant nombreuses.

En 1944, il s'agissait de rendre la culture accessible au plus grand nombre, en surmontant les handicaps sociaux dont souffraient les exclus du savoir. Mais les images du pouvoir n'ayant pas changé, ni celles de la jeunesse, rien ne bougeait dans l'institution scolaire. De même, le cinéma, qui encourageait à rechercher d'autres pratiques et d'autres rapports entre la société et l'école, ou entre les professeurs et les élèves, n'intervenait que par le biais du périscolaire.

En 1968, la crise est différente parce qu'elle trouve son origine dans les problèmes de la jeunesse. Elle révèle que la situation de celle-ci est *déjà* bouleversée. Elle accentue ce bouleversement. Le régime en tient compte et, dans son œuvre de rénovation de la vieille institution, le cinéma, plus encore que les arts plastiques et la musique, trouve l'occasion cherchée en vain jusque-là de s'engouffrer. En même temps, la fonction des pratiques artistiques change. Pour le cinéma, on voudrait ne plus se contenter d'une activité différente maintenue à la

marge, on cherche comment le faire admettre au cœur de l'institution, à l'image de ce qui se passe dans les universités.

Cependant, même si ces deux périodes ont marqué de façon durable les esprits, réduire les formes de médiation actuelle à l'influence de deux moments de crise devient, à ce point, insuffisant. Dans les intervalles en effet, les porteurs de l'innovation pédagogique n'ont jamais cessé d'expérimenter ni d'imaginer. Ils l'ont fait parfois obscurément dans leurs institutions respectives, ils ont continué avec plus d'éclat au sein de commissions quand ils développaient alors leurs propositions.

Cette réduction semble d'autant plus abusive que les aspirations et idées nées à ces époques sombrent aujourd'hui dans l'oubli. À cette date, il ne reste que sept fédérations nationales recensées : CEMEA, Fédération française des maisons de jeunes et de la culture, Fédération nationale des foyers ruraux, Fédération nationale Léo Lagrange, Francas, Ligue française de l'Enseignement et de l'éducation permanente, Peuple et Culture. Francis Desbarats, s'appuyant sur Philippe Meirieu⁹¹, note avec inquiétude leur affaiblissement actuel. Une personne militante interrogée le remarque également :

Les mouvements d'Éducation populaire se battaient vraiment. Quand on regarde la Ligue aujourd'hui, elle est inféodée au Parti Socialiste et les Fédérations de MJC font du tricot.⁹²

L'amoindrissement des mouvements « pionniers »

L'un des militants de l'époque explique ainsi pourquoi ces luttes se sont progressivement affaiblies, tout en utilisant dans son discours la métaphore de la guerre pour évoquer l'emprise encore actuelle de ces conflits :

Depuis vingt ans, le dispositif *École et cinéma* a pris le dessus. C'est-à-dire que tout le monde est d'accord pour dire que c'est le choix du film qui est déterminant, qui prime par-dessus tout, et qu'il ne faut pas se pencher sur les enfants. [...] Et cette lutte pour imposer ce point de vue n'a pas été engagée par nous au départ. En 1989, c'est le CNC qui m'a dit que les CEJ⁹³ étaient à abattre parce qu'ils faisaient n'importe quoi, ce qui était vrai car le CEJ ne faisait qu'organiser des cocktails pour soi-disant subventionner des boîtes de production qui faisaient des films pour enfants. Et, sous prétexte de faire des films pour enfants, ces boîtes faisaient des films complètement édulcorés, avilissants, sans aucun intérêt. Ils m'ont demandé de

⁹¹ MEIRIEU Philippe, LE BARS Stéphanie, *La machine-école*, Paris, Gallimard, 2001, pp. 207-209

⁹² Extrait d'un entretien mené le 23.03.2004 auprès de l'ancien délégué général de l'UFFEJ.

⁹³ Centres pour l'Enfance et la Jeunesse.

les abattre et, même si j'étais d'accord sur leur incapacité, je ne voulais pas me charger de les abattre. Alors j'ai essayé de faire de l'extrémisme pour les obliger à bouger. L'année 89 a été une année de réflexion et, en janvier 90, j'ai créé l'UFFEJ. On a remporté la bataille.⁹⁴

Outre les victoires de certaines idéologies qui permettent d'imposer et d'homogénéiser un tant soit peu les conceptions de cette médiation, les deux principales causes de cet affadissement progressif des conflits sont à rechercher d'abord dans la désacralisation générale des engagements politiques. Aujourd'hui, certains militants eux-mêmes récusent la prégnance du politique au sein de l'action pédagogique :

Travailler sur une tranche : sur le cinéma pour enfants, ça nous a permis de comprendre ce qui n'allait pas entre nous, que ça tenait trop de la gauche. On a créé des différences au niveau de la pédagogie, tous ensemble, même si on avait tous des sensibilités différentes : moi je venais de l'agit-prop' mais le cinéma ne vient pas en lui-même de l'agit-prop'.⁹⁵

Ensuite, l'amollissement des luttes est lié à l'évolution du secteur cinématographique : l'émergence des grosses productions, qui accaparent le marché, a contribué à rassembler ces divers réseaux indépendants en un groupe uni de résistants à la puissance de tir du nouvel ennemi : le « cinéma pop-corn »⁹⁶.

Dans les années 80, l'apparition du grand écran a fait s'écrouler le parc des petites salles. Il y a donc eu une volonté associative et municipale de reprendre ça. Les ciné-clubs ont décidé de devenir exploitants de salle. Et les anciens ciné-clubs, qui étaient plus un prétexte à débats et rencontres, ont été marginalisés.⁹⁷

Aujourd'hui, les militants cherchent à « rester neutres » afin que l'éducation artistique fasse l'objet d'un consensus par-delà les clivages idéologiques :

À Marseille, *École et cinéma* a une couleur coco car il a souvent servi d'arbitrage politique. Alors que dans d'autres départements, il a d'autres couleurs. Mais nous voulons rester neutres : le tout est une approche d'excellence par rapport au choix des films.⁹⁸

Enfin, jusqu'aux années 80, ces mouvements indépendants ont surtout tenté d'agir soit sur la production de programmes spécifiques aux enfants, soit sur

⁹⁴ Extrait d'un entretien mené le 03.10.2004 auprès de l'ancien coordinateur d'*École et cinéma* à Paris et directeur de l'association UN CINEMA, DU CÔTE DES ENFANTS.

⁹⁵ Extrait d'un entretien mené le 23.03.2004 auprès de l'ancien délégué général de l'UFFEJ.

⁹⁶ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, op. cit., p. 31.

⁹⁷ Extrait d'un entretien mené le 23.10.2003 auprès d'un salarié de l'association LES ENFANTS DE CINEMA.

⁹⁸ *Ibidem*

l'équipement des établissements en matériel audiovisuel, mais sans réflexion globale sur le rôle que l'image animée pouvait jouer tant dans l'éducation que dans l'ouverture au monde « réel » et, surtout, sans former le corps enseignant et les éducateurs à ces nouveaux outils. La croyance un peu naïve aux seules vertus de la libre expression et le poids des contraintes techniques en ont cependant freiné l'essor. Ces mouvements ont cherché parfois à prolonger le dynamisme de leur action, quitte à créer, sans toujours s'en apercevoir dans un premier temps, quelque chose de sensiblement différent.

Sans déconsidérer les propositions qui sont faites aujourd'hui, sans oublier le changement de contexte politique et sans minorer l'approfondissement théorique qui s'est réalisé depuis, force est de constater que ces personnes ont largement défriché le terrain. Elles ont imposé leurs vues à des forces hostiles d'origines différentes : les unes, à l'intérieur de l'Éducation nationale, manifestaient le poids de la tradition scolaire ainsi qu'une méfiance établie depuis longtemps envers un mode de divertissement arrogant et séducteur ; les autres, dans le monde du spectacle, considéraient l'école comme potentiellement destructrice pour l'intégrité du cinéma. Dans ses formes, cette médiation n'est donc pas née sur la seule base de l'émergence de secteurs professionnels ou culturels nouveaux. Installée significativement dans les écoles, il lui a fallu l'appui d'un assentiment collectif conséquent, et la reconnaissance qu'une certaine valeur était engagée dans le cinéma. Et que cette valeur méritait d'irriguer l'école. De ce fait, la médiation au cinéma, aussi bien que dans les ciné-clubs qu'elle prolonge d'une certaine façon⁹⁹, a été créée sur la base d'intérêts sociaux mouvants, et de cadres professionnels à justifier, élargir et défendre.

⁹⁹ D'ailleurs, nous assistons aujourd'hui à une remise en place des ciné-clubs dans les lycées à la rentrée 2010, systématisée par une volonté politique, mais critiquée par les professionnels du secteur car cette mise en place ne prend pas en considération tout ce qui a été créé auparavant. Voir l'article de Jean-Michel Frodon à ce sujet : « La poudre aux yeux de "Ciné lycée" » paru sur : <http://blog.slate.fr/projection-publique/2010/06/08/cine-lycee/> (consulté le 18.07.2010)

Nouvelle problématique, nouveaux enjeux

Comment s'annonce le moment actuel pour la médiation cinématographique, à partir de ce qui a été mis en place dans les différentes expériences, et du rapport que les acteurs de la médiation cinématographique peuvent entretenir avec les moments et les périodes parcourus ?

Depuis 1981, les fonctions que le cinéma joue dans l'école ont pris plusieurs directions. En particulier, la déception relative de la gauche par rapport à ses propres espérances a fait monter par degré les dogmatismes disciplinaires. Mais la mise en œuvre de ces idéologies dans la médiation au cinéma, sans être négligeable, est de façon générale gênée par l'impératif de réalisation cinématographique que les textes suivants¹⁰⁰ n'ont cessé d'affirmer depuis lors. De plus, les médiateurs, qui travaillent soit dans la diffusion du film, soit dans la réalisation, ne peuvent, du fait de leurs attentes, consentir au dogmatisme méthodologique sauf à se trahir eux-mêmes. Selon Francis Desbarats, la solution souvent appliquée consiste alors à ce qu'études et réalisations dans les classes soient faites dans l'ignorance réciproque.

Un rideau de fer pédagogique, obstinément baissé, élude les contradictions pour les empêcher d'être actives.¹⁰¹

Le pouvoir, ayant appris que les obéissances sociales n'étaient pas automatiques, devient plus vigilant. Avec les progressistes dans l'enseignement, il pratique un double jeu permanent : contenir les propositions incontrôlables en récupérant leur efficacité potentielle, c'est-à-dire refuser la « modernité » idéologique et développer le « modernisme » pédagogique et technique. Le cinéma et l'audiovisuel peuvent représenter pour lui des pistes intéressantes - on parlera même de « disciplinarisation » -, au moment où les conditions de la massification de l'enseignement posent le problème de l'échec scolaire en des termes nouveaux. En 1980, l'opération nationale « Jeune Téléspectateur Actif » rallume les espérances. La gauche, dès janvier 1982, montre, à travers les programmes de télévision qu'elle inaugure, combien elle connaît le cinéma. À n'en pas douter, pour l'installer dans

¹⁰⁰ Voir les circulaires et autres programmes scolaires retracés dans l'« Annexe 3 : Aperçu diachronique des moments clés pour l'éducation au cinéma ».

¹⁰¹ DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...*, op. cit., p. 587.

l'école qu'elle va rénover, elle appellera les compétences des militants de l'action cinématographique.

Cependant, tout comme Malraux l'a fait, le ministère de l'Éducation nationale garde à distance les activistes des ciné-clubs et des fédérations car il existe une autre possibilité : se tourner vers le ministère de la Culture. Depuis lors, ces quarante dernières années ont été marquées par une valse hésitation permanente. Si la plupart des ministres de la Culture ont, progressivement, pris conscience de l'utilité d'une politique de sensibilisation des élèves, ceux de l'Éducation nationale n'ont cessé d'adopter des positions contradictoires : tantôt une ouverture réelle, tantôt un fort repli. Retraçons brièvement l'histoire de ce duo politique¹⁰² :

Lorsque Christian Beulac - ministre de l'Éducation nationale de 1978 à 1981 - crée la Mission d'action culturelle, et qu'Alain Savary - ministre de 1981 à 1984 - signe avec son collègue de la Culture Jack Lang le premier Protocole d'accord interministériel, Jean-Pierre Chevènement - ministre de 1984 à 1986 - prône avec force le retour aux fondamentaux : les vertus de l'apprentissage de la lecture et du calcul. François Bayrou - ministre de 1993 à 1997 - met alors en place une politique expérimentale de « Sites départementaux d'éducation artistique », pilotés par une mission nationale. Claude Allègre, ministre de 1997 à 2000, la dissout dès son arrivée bien qu'il signe à son tour, une Circulaire de relance¹⁰³ sur le sujet. Quand Jack Lang - à nouveau ministre de 2000 à 2002 - fait preuve avec Catherine Tasca, ministre de la Culture, d'un volontarisme remarqué en instaurant un Plan à cinq ans pour le développement des arts à l'école, Luc Ferry - ministre de 2002 à 2004 - laisse s'éteindre la Mission chargée de la concrétisation de ce programme, réduit les crédits et dévalorise les initiatives, en fustigeant la pédagogie de programme. François Fillon, ministre de 2004 à 2005, signe à son tour un Plan de relance de l'éducation artistique, sous la pression de son collègue de la Culture, Renaud Donnedieu de Vabres, ministre jusqu'en 2007. Gilles de Robien - ministre de l'Éducation nationale de 2005 à 2007 - prône un retour aux fondamentaux et la méthode syllabique de lecture ; puis on assiste à un nouveau retournement de situation, lorsque Christine Albanel - ministre de la Culture de 2007 à 2009 -, en

¹⁰² Pour cet historique, je me suis appuyée sur CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, op. cit., pp. 94-95.

¹⁰³ BO n°98-153 du 22.07.1998

accord avec Xavier Darcos - son homologue de l'Éducation nationale pour la même période -, affirme vouloir un développement conséquent de l'éducation artistique, en demandant, par exemple, de doubler les effectifs des élèves qui participent aux opérations type *École et cinéma*. Frédéric Mitterrand - ministre de la Culture depuis 2009 -, accompagné de son homologue Luc Chatel, semblent aller dans la continuité de leurs prédécesseurs, peut-être pour la première fois.

Ces vagues hésitations politiques fragilisent l'institutionnalisation des programmes, et les professionnels se plaignent de devoir obéir à des injonctions qui sont en contradiction d'une année sur l'autre¹⁰⁴. Mais revenons à la période charnière pour les professionnels de la médiation cinématographique : selon eux, le ministre Jack Lang serait le premier à avoir réellement fait de l'accessibilité de l'art et des articulations institutionnelles ses priorités¹⁰⁵. En effet, fort de l'appui de la Culture, voire sous sa pression, le ministre de l'Éducation nationale donne au théâtre d'abord, au cinéma ensuite, une place étonnante, sans exemple jusque-là dans l'appareil éducatif. En mars 2000, Jack Lang est nommé au ministère avec mission de réduire l'écart creusé par son prédécesseur entre les enseignants et le gouvernement. Il envisage une politique de l'enseignement des arts systématique et ambitieuse. Entendant régénérer l'école par les arts, ce ministre installe rue de Grenelle une Commission des arts et il y appelle Alain Bergala pour les questions concernant le cinéma. Celui-ci crée les classes à PAC en primaire et en sixième pour la rentrée 2001. Il a également pour projet que toutes les écoles se munissent d'une collection de DVD. La comparaison avec le programme malrucien est intéressante

¹⁰⁴ Voici un exemple datant d'avril 2008 : « Nous refusons toujours le double langage que continue à tenir le ministère de la Culture & de la Communication. Beaucoup de déclarations d'intentions, l'assurance verbale d'une volonté politique mais aucune concertation, des rattrapages *in extremis* au cas par cas, et, au bout du compte, des moyens financiers globalement en très forte baisse alors même qu'il faudrait plus d'argent. Malheureusement, une inquiétude tout aussi forte peut s'appliquer au ministère de l'Éducation. D'autres nouvelles alarmantes nous parviennent en effet de leurs services concernant notre champ d'intervention, l'éducation au cinéma comme art. Le cinéma disparaît bel et bien du projet des nouveaux programmes du 1^{er} degré. C'est à n'y rien comprendre ! Comment doit-on interpréter ces textes qui entrent en totale contradiction avec les déclarations de fin janvier-début février par nos deux ministres qui affirmaient la priorité donnée à l'Éducation artistique et l'importance du cinéma et de l'image, enjeu fondamental ? On a beaucoup de mal à suivre, à trouver une cohérence dans ces comportements décousus, versatiles. Et sur le terrain, les premiers effets liés à ce projet de nouveau programme se font sentir très négativement ! » Édito du *Bulletin des ENFANTS DE CINÉMA*, n°9, mars 2008 sur le site : www.enfants-de-cinema.com

¹⁰⁵ Il est en effet l'exemple le plus probant, celui qui a marqué les esprits des professionnels du cinéma. D'autres personnes soulignent qu'Alexandre Ribot, au tournant du XX^e siècle, puis Jean Zay dans les années 30, ont, chacun à leur manière et dans leur contexte, tenté les mêmes réformes. Ces actions politiques n'ont pas pour autant favorisé la médiation en soi.

ici, dans la mesure où le premier ministre de la Culture avait le même programme concernant les œuvres picturales :

Je voulais faire, dans chaque chef-lieu de département, une maison de la culture. Envoyer au grenier les navets académiques qui encombrant les musées de province. Les remplacer par les cent chefs-d'œuvre capitaux de la peinture française épars à travers le monde, reproduits en couleurs et en vraie grandeur, et présentés avec le même respect que les originaux.¹⁰⁶

Connu comme critique, sémiologue et réalisateur, Alain Bergala répond à la tâche qui lui est confiée par le ministre, en promouvant conjointement les trois traditions dont nous avons vu que chacune revendiquait l'enseignement du cinéma : la cinéphilie, le modernisme universitaire et l'École nouvelle. Cherchant à maintenir conjoint l'ensemble des fils concernant le cinéma, Alain Bergala opère un réinvestissement de tous les thèmes débattus depuis 1944 autour de l'enseignement de l'art en général et du cinéma en particulier. Voici ce qu'il en dit dans une interview de l'époque :

L'enseignement artistique ne peut pas être un enseignement de plus, structuré comme les autres. Il faut qu'il garde un caractère d'exception¹⁰⁷, lié à l'art et à sa création, il ne faut pas qu'il soit institué comme les autres disciplines.¹⁰⁸

Mais cet enseignement inquiète dans l'appareil ceux qui, nombreux, ne veulent ni du cinéma ni d'une organisation qu'ils jugent hybride du fait des équipes interdisciplinaires de professeurs et du partenariat extérieur. D'où le choix d'une présence restreinte, celle des options, puis des sections avec le baccalauréat. Selon Francis Desbarats, les choses sont cependant plus complexes, et s'apparentent plutôt à un ancrage pour l'avenir. Qu'on en juge :

Ces sections sont devenues la pointe d'une pyramide inversée, fichée dans le secondaire, ouverte vers le haut : les BTS, les universités, Louis Lumière et la FEMIS, tous organisés, ou réorganisés, presque en même temps qu'elles, entre 1984-1987 sous la direction de la Mission aux enseignements artistiques. Or cet ensemble doit jouer comme un système solidaire. En dépit des divisions entre sémiologues et cinéphiles, réalisateurs et analystes, professeurs du secondaire et du

¹⁰⁶ MALRAUX André, « Entretien avec Albert Ollivier en novembre 1946 », *La politique, la culture - Discours, articles, entretiens, op. cit.*, p. 163.

¹⁰⁷ Les termes d'« exception », de cinéma comme « bloc d'altérité » - héritage des conceptions d'André Bazin et de Serge Daney sur le cinéma, figures emblématiques de la cinéphilie - sont le socle sur lequel il va fonder l'enseignement du cinéma.

¹⁰⁸ « Rencontre "L'école au cinéma ou le DVD à l'école ?" », *Médiamorphoses*, n°2, juillet 2001, INA, CNDP, pp. 82-92, p. 87.

supérieur, on a parié que toute attaque sur la pointe de la pyramide mettrait en alerte les autres zones de l'édifice.¹⁰⁹

C'est bien ce qui s'est passé : la COSEAC¹¹⁰, créée en 1990, regroupant toutes les institutions intéressées par la médiation du cinéma, a fonctionné comme relais d'information au sein de cette structure pyramidale. Pour compléter la liste, *Collège au cinéma* fut créé en 1989, *Lycéens et apprentis au cinéma* en 1993 et enfin *École et cinéma* en 1994. Ainsi ont émergé, au sein de l'institution scolaire, non pas des enseignants de cinéma autonomes de toutes autres disciplines, comme la musique, les arts plastiques, mais des actions institutionnalisées, donnant au cinéma une place à la fois en marge de l'enseignement obligatoire, mais bien ancrée dans l'institution - ce qui va être reproché par certaines personnes qui auraient aimé que les études cinématographiques débouchent sur un diplôme. En témoigne un professionnel :

Que je sache, la musique n'est pas enseignée par des musiciens. Il faut que cela [l'éducation à l'image] fasse partie de l'enseignement général. Je ne comprends pas à quel niveau ça bloque. [...] C'est peut-être parce que personne ne souhaite que la population ait un esprit critique. C'est tout le corps social qui doit prendre en charge la question de l'éducation à l'image.¹¹¹

Selon les personnes qui ont institué l'éducation au cinéma de cette façon, l'idée était la suivante :

La conviction que le cinéma ne doit pas être un enseignement comme les autres, en tout cas pas une discipline [...] Sa place n'est pas périphérique, elle est partout. [...] Le cinéma ne doit pas être localisable seulement dans un cours de cinéma. [...] Si le cinéma devient une discipline scolaire, les autres enseignements s'en sentent dispensés. Il est préférable que ceux qui enseignent le cinéma enseignent aussi autre chose.¹¹²

Nous l'avons vu, à travers l'histoire des conceptions de l'image en général et du cinéma en particulier transparaît la problématique de la transmission de ces conceptions. Voyons à présent l'angle proprement scolaire comment l'école et les courants pédagogiques ont-ils su intégrer ou non l'évolution des techniques et de la pensée de l'image.

¹⁰⁹ DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...*, op. cit., p. 680.

¹¹⁰ Commission d'Orientation et de Suivi des Enseignements et Activités du Cinéma-audiovisuel

¹¹¹ Propos tenus par Jacques Lemaître lors d'un débat : « Y-a-t-il un avenir pour les ateliers d'éducation à l'image ? » le 04.10.2006, organisé par Arcadi, dans le cadre des « Rencontres à double sens ».

¹¹² BERGALA Alain, « Quel avenir pour l'enseignement du cinéma à l'école ? », *Les Cahiers du cinéma*, n 591, juin 2004, p. 54.

SECTION 3 - L'ÉCOLE ET LE CINÉMA : LES LOGIQUES CONTRACTUELLES

L'école n'est peut-être pas bien placée pour faire cela, mais si elle ne le fait pas, personne ne le fera.¹¹³

Cette citation donne le ton : l'école n'est pas perçue comme lieu possible, mais plutôt comme moindre mal, passage « malheureusement » obligé pour les professionnels de la médiation cinématographique. Concernant les dispositifs que j'explore davantage, *École et cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma*, il semblerait que ce clivage vienne d'abord du fait que les initiatives d'éducation au cinéma soit surtout le fait des professionnels du cinéma, qui s'engagent avec l'école presque par défaut, pour toucher les enfants de manière homogène et forte. Les documents consultés, présentant ces dispositifs, évoquent davantage le cinéma que l'école. Par exemple, il est frappant de constater que le *Numéro anniversaire* des vingt ans de *Collège au cinéma* finisse par une citation comme celle-ci, qui n'évoque en rien la pédagogie :

Sans la salle, il n'y a pas de cinéma. J'ai vu les films de Pabst à la Pinacothèque de Munich. C'est la plus belle salle qu'il m'a été donné de voir. Elle était recouverte de velours noir, du sol au plafond. Aucune réverbération possible et pas la moindre lumière de sécurité pour indiquer une sortie. C'était magique. La salle de cinéma est une chambre noire. Sans chambre noire, il n'y a pas de cinéma. Cette chambre obscure provoque la pulsion scopique. Le cinéma est un art voyeuriste. Il faut qu'il y ait du caché pour qu'il y ait du montré. Il faut du hors-champ et le hors-champ ne peut être que noir.¹¹⁴

Inversement, les pédagogues voient d'un œil souvent méfiant l'introduction du cinéma à l'école. Du côté des institutions, les craintes mutuelles sont les mêmes. Jean-Gabriel Carasso relate dans son ouvrage les difficultés qu'avaient les acteurs de l'éducation artistique à faire s'entendre les institutions qui devaient mettre en place cette éducation à l'image :

Nous adressant au ministère de la Culture, il nous était répondu : « pour les enfants, voyez l'éducation ! » Au ministère de l'Éducation nationale, la réponse inverse

¹¹³ Alain Bergala in : MONDZAIN Marie-José (dir.), *Le Banquet imaginaire - Réfléchir le cinéma*, Paris, L'exception & Gallimard, 2002, p. 61.

¹¹⁴ PETAT Jacques, *Images de la culture*, n°19 janvier 2005 cité in : MAGNY Joël (dir.), *Numéro anniversaire Collège au cinéma, 1989/2009*, CNC, 2008, p. 25.

fusait : « pour le théâtre, voyez la Culture ! ». [...] Il est vrai que les compétences administratives fragmentées et les enjeux budgétaires n'incitent guère au partage. Des tensions analogues, entre culture et éducation, se retrouvent malheureusement à l'échelon des collectivités territoriales. Une Direction municipale des affaires scolaires ignore celle des affaires culturelles¹¹⁵

Nous l'avons vu, l'exposé de l'histoire des politiques en matière de cinéma a montré que l'emploi de l'image n'est pas intervenu de façon sereine en milieu scolaire. On a vu apparaître des formes de contestation de la part de certains pédagogues, qui y voyaient une source de dissipation, un recours indu « au plaisir et aux comportements ludiques qu'elle induit, incompatibles avec une conception puritaine de la rigueur et du travail scolaire »¹¹⁶. Les premiers essais de l'utilisation du cinématographe dont j'ai trouvé des échos font été d'avis contradictoires. Le cinéma était considéré, tantôt comme un auxiliaire précieux pour le professeur, tantôt comme un frein aux apprentissages, en distrayant l'élève du cours normal de la leçon. Pour les convaincus, il représentait un « merveilleux stimulant pour éveiller la curiosité [des élèves] et fixer leur attention »¹¹⁷ et venait même « au secours de la parole ». Pour les détracteurs, le cinéma est jugé inefficace, éloignant de l'effort : « avec votre cinéma, vous abaissez l'enseignement, vous amusez les élèves, vous les déshabitez de l'effort, de la réflexion personnelle »¹¹⁸. Une autre crainte se renforce à l'arrivée du parlant, car le film dépossède encore davantage l'enseignant, cette fois-ci de la parole. Pourtant, très rapidement après son invention, le cinématographe était apparu aux yeux de quelques enseignants comme un moyen novateur et efficace, « un véritable outil pour une école moderne » écrit Célestin Freinet¹¹⁹.

Ainsi, l'image semble d'abord être perçue comme une sorte de passage obligé, à défaut d'une réflexion davantage conceptuelle, pour séduire l'enfant et pouvoir l'amener à ce qui, précisément, n'est pas l'image, mais l'idée. Jean-Jacques Rousseau se révèle un adversaire résolu de l'image, qu'il utilise simplement comme

¹¹⁵ CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, op. cit., p. 89, p. 96.

¹¹⁶ PEYREYRA Daniel, NYSSSEN Marie-Claire, « Les illustrations dans les manuels scolaires », *Sources audiovisuelles du temps présent*, Mscope, CRDP de Versailles, 1994, p. 1.

¹¹⁷ Parole attribuée à M. Nouilhac, professeur agrégé au Lycée Pasteur. Citée par REBOUL Eugène, *Le cinéma scolaire et éducateur - Manuel pratique à l'usage des membres de l'enseignement et des œuvres post-scolaires*, Paris, PUF, 1926, p. 6.

¹¹⁸ Propos prononcés par André Honnorat, ministre de l'Instruction publique. *Ibidem*, p 10.

¹¹⁹ FREINET Célestin, *Bandes enseignants et programmation*, Cannes, École moderne, 1964, p. 51.

une « ruse pédagogique » parmi les autres¹²⁰ pour mieux comprendre les textes et les leçons de vie :

Je me garderais bien de lui donner un maître à dessiner, qui ne donnerait à imiter que des imitations, et ne le ferait dessiner que sur des dessins : je veux qu'il n'ait d'autres maîtres que la nature, ni d'autres modèles que les objets.¹²¹

Or, Jean-Jacques Rousseau est souvent cité comme étant un des pères fondateurs de la pédagogie. Cette notion de « ruse pédagogique », qui est de trouver le moyen pour que l'élève désire lui-même apprendre ce que, précisément, l'on souhaite qu'il apprenne, est fondatrice de bon nombre de programmes pédagogiques¹²².

Si l'école n'a pas le monopole de l'instruction, pas plus d'ailleurs qu'elle n'a celui de la socialisation ou de la qualification, il est évident qu'en tant qu'institution d'éducation formelle, elle devient son lieu privilégié. Je vais donc commencer par retracer une histoire rapide de cette institution publique pour mettre en valeur les différents courants pédagogiques qui ont forgé la médiation du cinéma à l'école.

L'évolution des conceptions pédagogiques...

Le 28 mars 1882, Jules Ferry promulgue une loi instaurant l'obligation d'instruction et la gratuité de l'école primaire. À partir de cette date, toutes les familles françaises ont été soumises à l'obligation de faire instruire leurs enfants, filles et garçons, de 6 à 13 ans révolus. Mais la réalité est plus complexe :

En 1883, les écoles primaires existaient en fait déjà dans toutes les communes françaises. C'est à François Guizot, ministre de l'Instruction publique du dernier roi de France, Louis-Philippe, que l'on doit une loi de 1833 obligeant chaque commune à entretenir au moins une école primaire élémentaire.¹²³

À la fin du XIX^e siècle, plus de 5 millions de jeunes Français fréquentaient donc déjà l'école primaire. Là où la loi Guizot stipulait que « l'instruction primaire

¹²⁰ Un exemple qu'il donne est de se perdre dans la forêt avec un enfant pour le motiver à apprendre la géographie, dont il n'avait pas compris l'intérêt jusque-là : ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Éditions sociales, 1958, pp. 161-164.

¹²¹ *Ibidem*, p. 143.

¹²² Cette vision de la pédagogie selon le philosophe doit cependant être nuancée : dans *l'Émile*, l'enfant est considéré en ville, lieu de tous les artifices, comme un adulte en miniature contrairement aux lieux naturels où l'enfant peut construire un monde qui lui est propre. Rousseau est un des premiers à envisager l'enfant comme une entité à respecter, pour respecter le monde qui est le sien.

¹²³ TROGER Vincent, *L'école*, Paris, Le cavalier bleu, 2001, pp. 9-10.

élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse », Jules Ferry fait écrire : « L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et civique. » Ce remplacement constitue une mutation fondamentale. En lutte contre une Église qui soutient leurs adversaires politiques, monarchistes et bonapartistes, les républicains ont choisi d'imposer la laïcité à l'école pour éduquer les jeunes Français dans le respect des principes de la Constitution de la Troisième République votée en 1875. Jules Ferry, sous la Troisième République, n'a donc ni créé l'école ni promulgué la lecture et l'écriture ; mais, à travers l'obligation scolaire, la gratuité et la laïcité, il a cherché à construire une école plus ambitieuse, en prônant l'égalité des sexes devant l'instruction, afin d'accomplir la conversion de la quasi-totalité des Français aux valeurs de la République et de la démocratie.

Un choix pédagogique fondamental est imposé : celui de la méthode dite « simultanée », celle que nous connaissons encore aujourd'hui, qui consiste à réunir les élèves de même niveau pour leur dispenser simultanément le même enseignement. Les instituteurs renonçaient alors à l'ancienne méthode héritée du Moyen Âge qui consistait à faire travailler chaque enfant individuellement pendant que les autres répétaient leurs propres leçons.

En 1905, le contexte est celui de la séparation de l'Église et de l'État. Cependant, en 1911, les congréganistes scolarisent encore 36 000 élèves en 1912, pour 4 615 000 élèves scolarisés au sein de l'école laïque¹²⁴. Ainsi, animée d'une conception du cinéma perçue comme simple divertissement, l'Église ne manquait pas de s'appuyer sur des municipalités conservatrices pour stopper les instituteurs ayant des velléités à diffuser le cinéma dans leurs classes. Comme l'indiquent Charles Perrin et Raymond Borde dans leur ouvrage¹²⁵, la municipalité pouvait, dans certains cas, réduire le stock de bois pour chauffer la classe, refuser toute salle de projection ou tous travaux de réparation, et ce afin de faire pression sur les enseignants pour qu'ils abandonnent le cinéma éducateur.

¹²⁴ GOETSCHER Pascale, LOYER Emmanuelle, *Histoire culturelle de la France - De la Belle époque à nos jours*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 10.

¹²⁵ PERRIN Charles, BORDE Raymond, *Les Offices du cinéma éducateur et la survivance du muet : 1925-1940*, Lyon, PUL, 1992, p. 76.

... et l'introduction de l'image à l'école

Concernant le système éducatif proprement dit, l'image va s'y introduire progressivement. Mais elle va le faire d'une manière qui, en particulier au XIX^e siècle et avec l'école de Jules Ferry, va prendre une importance sans précédent. L'image va devenir icône¹²⁶. Entre la fin du XVIII^e et le début du XIX^e, nous assistons au triomphe scolaire de l'image « pieuse » en tant que forme d'idéologie. L'image pieuse n'est en effet pas forcément celle qui représente un personnage de la religion : elle peut représenter les soldats, la carte de France, les instruments agricoles, le thermomètre¹²⁷... Compte-tenu du contexte, la carte de géographie devient une sorte de matrice de l'image pieuse. C'est une image au sein d'une religion, d'une idéologie, celle de la Nation, et le choix de la carte de géographie n'est pas dû au hasard : l'enjeu fondamental de l'époque est la question des frontières avec l'Allemagne et la reconquête de l'Alsace et de la Lorraine. Ce caractère « pieux » n'est pas innocent : il situe le Nord en haut, le Sud en bas ; ce qui est géographiquement plus une convention qu'une obligation. La carte de géographie devient ainsi une structure organisationnelle qui renvoie à une idéologie républicaine très forte. L'école va faire une consommation colossale d'images : on les trouve par exemple dans le livre de référence de l'époque dans le domaine, *Le tour de la France par deux enfants*¹²⁸. Ce livre raconte l'histoire de deux petits orphelins partis de Phalsbourg, en Lorraine devenue allemande, qui parcourent les provinces de France à la recherche de leur oncle. Cet ouvrage, illustré de nombreuses gravures - cartes de géographie, paysages, portraits d'hommes glorieux, gestes de travailleurs et de travailleuses, machines modernes et animaux en gros plan... -, connaît à ce jour 411 éditions, de 1877 à 1960.

Simultanément à l'arrivée de l'école de Jules Ferry naît un courant pédagogique qui comprend à la fois des personnes issues du catholicisme critique et du mouvement anarchiste et qui va développer une critique radicale de l'image. Avant

¹²⁶ « Un signe iconique, rappelons-le, est tout signe qui est similaire par certains aspects à ce qu'il dénote. » PEIRCE Charles Sanders, *Écrits sur le signe*, op. cit., p. 191.

¹²⁷ Il est intéressant de remarquer la forme de nostalgie que recouvrent ces objets aujourd'hui : chaque fois que ces images sont rééditées dans des ouvrages imagés à la manière de l'époque, elles ont un grand succès en librairie.

¹²⁸ FOUILLE Augustine, *Le tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1878.

même que l'on fasse de l'audiovisuel à l'école, un nombre significatif de pédagogues se sont intéressés à la « déconstruction idéologique »¹²⁹ de l'image et ont montré que celle-ci n'était pas objective, qu'elle était porteuse d'une réalité qui n'était qu'un point de vue sur le monde, point de vue discutable et devant être discuté. L'objectif était alors de décoder - on dirait aujourd'hui décrypter¹³⁰ - l'image pour faire de cette « démystification » l'un des outils essentiels de l'éducation. Ce mouvement va monter en puissance jusque dans les années 60, jusqu'à devenir quasiment structurant d'un certain nombre d'expériences pédagogiques. L'exemple le plus connu est le « collège expérimental » de Marly-le-Roi, entièrement construit autour de l'audiovisuel et autour du principe de la déconstruction de l'image. Les élèves passent une grande partie de leur temps à analyser les journaux télévisés, mais aussi toutes les formes d'images, de films ; les enseignants expliquent ce qu'est une plongée, une contre-plongée, que la contre-plongée grandit et que la plongée écrase...

Tout cela va, à la fois, représenter un progrès et aussi, à certains égards, engendrer une forme d'essoufflement de cette pédagogie. Cette pratique de la « grammaire de l'image » avec des manuels, serait assez vite tombée dans une sorte de formalisme qui, à force de décrypter l'image, finirait par en éloigner les élèves, par leur faire perdre le goût de cette image, selon la plupart des personnes travaillant dans le domaine de la médiation au cinéma. Aude Seurrat développe cette même idée pour d'autres productions médiatiques :

Le « décorticage » laisse place au « décodage », terme qui véhicule également une conception figée des représentations médiatiques et une conception mécanique de l'interprétation.¹³¹

De même, Igor Babou l'écrit : « L'échec, d'abord anticipé puis constaté, de la télévision éducative dans les années 80 est pourtant globalement imputable à la difficulté du champ éducatif à dépasser une conception très instrumentale de l'image

¹²⁹ Terme employé de façon anachronique ici car il a surtout été théorisé par Jacques Derrida, à la suite d'Heidegger.

¹³⁰ « Loin d'être anodine, l'origine concrète du "dé-crypt-age", nous semble au cœur des multiples ramifications du concept, tant elle organise un imaginaire spécifique d'accompagnement des pratiques interprétatives qui en découlent : celui de la démystification ». AÏM Olivier, « Les médias saisis par le "décryptage". Diffusion ou diffusionnisme des SIC ? », *op. cit.*, p. 22.

¹³¹ SEURRAT Aude, *Les médias en kits pour promouvoir « la diversité » : Étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité »*, *op. cit.*, p. 190.

et des médias »¹³². Il ajoute en note de bas de page que cet échec fut anticipé par Geneviève Jacquinet¹³³ et attesté, entre autres, par Louis Porcher¹³⁴.

Ainsi, ce décryptage ou cette démythification de l'image cinématographique aboutit à de nombreuses réalisations, mais également à des caricatures formalistes. Les professionnels craignent donc les situations où, à force d'expliquer à des élèves ce que sont un plan, une séquence..., sans présenter aucun film en entier, « l'éducation à l'image », ou en tout cas sa grammaire, devienne finalement une matière scolaire aussi artificielle que les autres :

On apprenait à l'école à décortiquer une image, parfois avec un examen écrit pour distinguer le plan américain du plan rapproché, du gros plan... Mais la réussite à l'examen ne donnait pas forcément envie d'aller au cinéma et de comprendre ce que vous voyiez à ce moment-là.¹³⁵

On le voit, les professionnels de la médiation jugent que ces méthodes formalistes trop « didactiques » finissent par éloigner les élèves de l'image, par leur faire perdre le goût de l'image ainsi décortiquée. On retrouve ici le clivage entre l'approche sémiologique et l'approche esthétique qui prévaut depuis quarante ans. Philippe Meirieu exprimait encore cette sempiternelle crainte en 1999 : « L'inquiétude que j'ai est la suivante : laisser le cinéma hors de l'école, c'est en priver toute une série de jeunes, l'introduire dans l'école c'est prendre le risque de le scolariser, de le scléroser. »¹³⁶ Il fait une comparaison assez éclairante :

Je fais partie des gens qui se réjouissent de l'échec de l'éducation sexuelle à l'école, parce que je pense que si on y réussissait aussi bien qu'en mathématiques, on irait assez vite vers l'extinction de l'espèce, de la même manière que si l'école apprenait aux enfants à marcher, on aurait un tiers de grabataires... puisque c'est le principe de l'école : il y a toujours un tiers des élèves qui échouent...¹³⁷

C'est la raison pour laquelle, dans les années 80 et 90, « l'analyse de l'image » *stricto sensu* s'est assez rapidement épuisée - même si aujourd'hui encore, il existe des formes d'ateliers exécutés à partir de cette conception-là essentiellement,

¹³² BABOU Igor, « Une approche communicationnelle globale », *op. cit.*, p. 47.

¹³³ JACQUINET Geneviève, « On demande toujours des inventeurs... », *Communications*, n°33, Paris, EHESS, 1981.

¹³⁴ PORCHER Louis, *Télévision, culture, éducation*, Paris, Armand Colin, 1994.

¹³⁵ Déclaration de Philippe Meirieu, alors directeur de l'INRP - Institut National de Recherche Pédagogique -, au cours d'une table ronde des Rencontres européennes des jeunes et de l'image, à Marseille, en février 1999.

¹³⁶ *Ibidem*

¹³⁷ MEIRIEU Philippe, *Images - De la sidération à l'éducation*, *op. cit.*

comme nous l'avons vu en première partie, mais sans en faire un usage exclusif. À la suite de ce mouvement, les professionnels du domaine s'engagent dans la pratique de l'audiovisuel - c'est-à-dire dans « l'image comme projet », qui est le cinquième paradigme pédagogique proposé par Philippe Meirieu lors d'une conférence prononcée en 2004¹³⁸.

« L'image comme projet » correspond à l'hypothèse selon laquelle la fabrication de l'image, le tâtonnement sur l'image, le travail avec et dans l'image, permettrait de comprendre ce qui se joue dans l'image avec des enfants ou des élèves. De nombreux ateliers se sont mis en place, où les élèves, devenant « disciples » de créateurs comme le cinéaste Norman McLaren par exemple, faisaient des travaux de pixilation¹³⁹, davantage de cinéma d'animation - dessin, grattage, interventions multiples directement sur pellicule, mais également de petits films animés image par image -, dans la mesure où ces techniques, par le contact direct avec le montage et la pellicule, permettraient d'accéder à ce qui serait l'essence du cinéma. À ce titre, selon Philippe Meirieu, beaucoup de pédagogues ont longtemps milité contre la vidéo : ils pensaient que la matérialité de la pellicule et du montage était le moyen le plus simple pour accéder d'une manière beaucoup plus intense à l'essence même du cinéma ; à l'inverse du montage vidéo, « très largement électronique et donc très largement invisible et abstrait pour les élèves »¹⁴⁰. Ces formes d'ateliers permettent effectivement de couper la matière même du cinéma avec des appareils, de coller et de monter : écrire directement les dessins animés sur la pellicule, utiliser la pixillation, rendent possible une appréhension du projet d'un film et la manière dont ce film se développe de façon manuelle, directement intelligible par l'acte. Cette métamorphose, « l'image comme projet », se pratique encore aujourd'hui - peut-être de façon moins importante que dans les années 80-90 - dans un certain nombre d'établissements scolaires, dans des classes ou des ateliers de cinéma. Le kit intitulé « L'éducation aux médias, à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels » créé par l'UNESCO¹⁴¹ sous la direction de Divina Frau-Meigs

¹³⁸ *Ibidem*

¹³⁹ La pixilation - de l'anglais *pixilated* - est une technique d'animation image par image en volume à partir de photographies de prises de vue réelles.

¹⁴⁰ MEIRIEU Philippe, *Images - De la sidération à l'éducation*, *op. cit.*

¹⁴¹ Kit téléchargeable sur le site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278F.pdf> (consulté le 23.07.2010)

dans le cadre du programme Mentor, en 2006, est en grande partie réalisé dans l'idée que la production permet une meilleure appréhension des médias.

Il y aurait un sixième paradigme, mais que Philippe Meirieu n'a pas souhaité évoquer longuement lors de cette conférence. Ce sixième paradigme serait celui du spectateur actif, éclairé et accompagné¹⁴². Ce paradigme dépasserait l'idée selon laquelle il faudrait faire des cours sur la construction des images et faire soi-même des images, afin d'accompagner l'enfant dans la découverte de celle-ci, sans nécessairement passer par la fabrication... Selon lui, cette sixième métamorphose de l'éducation au cinéma ne se serait pas encore construite comme paradigme pédagogique. J'expliquerai comment *École et cinéma* en est un des lieux de cristallisation tout en rejetant cette idée de « spectateur actif » dans le deuxième chapitre de cette partie.

En somme, ce rapide historique des réactions de l'institution scolaire face à l'image ne doit pas renvoyer à une conception linéaire des approches pédagogiques : dans la réalité, elles ne sont jamais clairement distinctes les unes des autres et ni historiquement situées. J'ai simplement retracé leur contexte d'émergence. L'institution scolaire est bien plus complexe dans ses relations à l'image que je ne l'ai exposé ici. En effet, il est important de rappeler une fois de plus que ces différentes conceptions ne sont pas superposées comme des strates : certaines ressurgissent à certains endroits quand d'autres, pourtant plus récentes, agissent de manière plus latente. Et, comme chaque fois dans les étapes précédentes, une étape porte en elle-même ses propres contradictions. Si l'on reprend toutes les conceptions énoncées : de la même manière que l'approche platonicienne de l'image comme ennemie avait en arrière-fond la conception moyenâgeuse de l'image comme enluminure, l'image va devenir icône qui va très vite engendrer l'image comme « structure à déconstruire ».

Il est possible que les conceptions extrêmement anciennes soient aujourd'hui les plus visibles au sein de l'institution scolaire, c'est-à-dire celles qui sont précisément les plus traditionnelles. Ainsi, il existe des instances pédagogiques actuelles où une

¹⁴² Cette conception pourrait a priori se rapprocher de l'optique citoyenne développée par Jacques Gonnet, notamment dans : GONNET Jacques. *L'éducation aux médias - Les controverses fécondes*, Paris, CNDP/Hachette Éducation, 2001.

conception platonicienne de l'image prédomine clairement - l'image comme mal - ; d'autres où les enseignants continuent à déconstruire, à « décrypter » l'image et à enseigner la grammaire du cinéma, le langage cinématographique ; d'autres encore où la formule de l'atelier est prépondérante... et enfin des instances pédagogiques où l'idée de l'image comme enluminure est dominante :

Dans certaines disciplines même, il y a une espèce de vénération iconique... largement encouragée par les éditeurs scolaires pour des raisons que l'on devine.¹⁴³

Il existe enfin des lieux où se pratique l'éducation au cinéma qui mêlent différentes approches. Ces différentes approches de l'éducation à l'image ont donc irrigué l'histoire et sont apparues dans des contextes particuliers - ces contextes ont été évoqués en première et deuxième section de ce chapitre - ; ce qui a contribué, inexorablement, à mêler progressivement le scolaire à l'image, malgré les méfiances - peut-être même grâce à ces méfiances - qui ont suscité des débats, créé une émulation autour de la question du cinéma à l'école. Aujourd'hui, la conception généralement admise est de dire que « la vertu de l'art est d'agiter l'esprit, la vertu de la pédagogie est de donner un sens à cette agitation »¹⁴⁴, malgré les réticences toujours vivaces des professionnels à vouloir donner du sens. Les formes - cadres, structures, systèmes... - et les contenus - de biens matériels ou symboliques, d'idées ou de valeurs... - de la passation/transmission changent, mais ils s'inscrivent toujours au cœur des dispositifs sociaux et des dynamiques sociales, reconnaissant par là à la fois une constante anthropologique et une construction sociale du sens.

¹⁴³ MEIRIEU Philippe, *Images - De la sidération à l'éducation*, op. cit.

¹⁴⁴ Expression de Christine Juppé-Leblond.

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Le sujet historique, tel le spectateur de cinéma que je suis en train d'imaginer, colle lui aussi au discours idéologique ; il en éprouve la coalescence, la sécurité analogique, la prégnance, la naturalité, la « vérité » : c'est un leurre (notre leurre, car qui y échappe ?) ; l'Idéologique serait au fond l'imaginaire d'un temps, le Cinéma d'une société ; comme le film qui sait achalander, il a même ses photogrammes : les stéréotypes dont il articule son discours ; le stéréotype n'est-il pas une image fixe, une citation à laquelle notre langage colle ? N'avons-nous pas, au lieu commun un rapport duel : narcissique et maternel ?¹⁴⁵

Si le cinéma a cristallisé autant d'enjeux idéologiques au point de poser des questions majeures au sein de l'éducation, ce serait lié à ce que représente le cinéma, à ce qu'il rend visible littéralement : l'image arrivée à son paroxysme. Cette hypothèse est celle développée dans un texte - dont un extrait est retranscrit ci-dessus - de Roland Barthes qui explique que l'image cinématographique est éminemment idéologique ; ces deux termes étant même quasiment synonymes. Cette réflexion d'une puissance inégalée du cinéma en tant qu'instrument idéologique fait écho à l'expression prononcée à maintes reprises dans le film *Histoire(s) du cinéma* du cinéaste Jean-Luc Godard, lors du troisième épisode qui a pour nom cette expression récurrente : « Seul le cinéma ». Il s'explique :

C'est *Seul le cinéma* qui montre qu'en fait le cinéma a été le seul à faire vraiment cela : filmer l'Histoire, et en même temps des petites histoires, des petites comédies musicales, des petits gags, des trucs loufoques que tout le monde trouvait nul dès 1920.¹⁴⁶

Dans cet extrait, Jean-Luc Godard énonce la singularité de l'objet cinéma, singularité qui repose sur son dispositif situationnel : entre un objet trivial, le média qui imprimerait ce qu'il voit, et un art, le 7^e. Les tensions entre son régime sémiotique, son esthétique et son potentiel médiationnel, sa capacité à produire des régimes de relations multiples, font du cinéma un lieu de cristallisation particulièrement heuristique de toutes les tensions émergentes dans le domaine de la

¹⁴⁵ BARTHES Roland, « En sortant du cinéma », *op. cit.*, p. 781.

¹⁴⁶ GODARD Jean-Luc, « "Une boucle bouclée" - Entretien avec Alain Bergala », *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*, Paris, Cahiers du Cinéma, 1998, tome 2, p. 16.

médiation culturelle. Nous avons vu qu'il renvoie implicitement à la question de la demande sociale de culture problématisée au sein de l'institution scolaire, de ce désir, dont on peut se demander ce qu'il apporte, de ce dogme de l'universalité du plaisir esthétique dont Kant fait sa thèse principale. En effet, la dichotomie entre l'intellect et le sensible semble avoir forgé l'une des raisons principales de l'ensemble de ces problématiques parcourues à travers cette histoire de la médiation au cinéma. Rappelons l'idée de Kant :

Pour distinguer si quelque chose est beau ou non, nous ne rapportons pas la représentation à l'objet par l'intermédiaire de l'entendement en vue d'une connaissance, mais nous la rapportons par l'intermédiaire de l'imagination (peut-être associée à l'entendement) au sujet et au sentiment du plaisir ou de la peine que celui-ci éprouve. Le jugement du goût n'est donc pas un jugement de connaissance ; par conséquent, ce n'est pas un jugement logique, mais esthétique - ce par quoi l'on entend que son principe déterminant ne peut être que subjectif.¹⁴⁷

Ce positionnement renvoie à un autre philosophe contemporain, Jacques Rancière, qui a d'ailleurs beaucoup écrit sur les *Histoire(s) du cinéma* de Jean-Luc Godard¹⁴⁸ et qui soutient lui aussi la thèse selon laquelle il existerait une « pensivité de l'image » :

[...] cette notion de pensivité désigne dans l'image quelque chose qui résiste à la pensée, à la pensée de celui qui l'a produite et de celui qui cherche à l'identifier.¹⁴⁹

Sur ce ressenti subjectif, sur cette « pensivité », qui s'opposent à un entendement objectif, découle l'ensemble des conflits actuels de la médiation qui serait elle-même l'idéologie qui cristallise en partie toutes celles dont elle est issue : comment voir ensemble si « nous ne voit rien »¹⁵⁰ ? Comment faire de ces blocs d'émotions quelque chose d'intelligible, de communicable à d'autres autrement que par la sensation, comment faire de ce « choc esthétique » un objet de dialogue, de

¹⁴⁷ KANT Emmanuel, *Critique la faculté de juger*, Paris, Aubier, 1995, p. 181.

¹⁴⁸ RANCIÈRE Jacques, *La fable cinématographique*, Paris, Seuil, 2001, notamment, lorsqu'il écrit : « Les *Histoire(s) du cinéma* veulent montrer que le cinéma a trahi, avec sa vocation à la présence, sa tâche historique. Mais la démonstration de la vocation et de la trahison est l'occasion de vérifier tout le contraire. », p. 236.

¹⁴⁹ RANCIÈRE Jacques, *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique éditions, 2008, p. 139.

¹⁵⁰ MONDZAIN Marie-José (dir.), *Voir ensemble, op. cit.*, p. 31 : « C'est dans l'épreuve de l'exprimé commun que se constitue le "voir ensemble", ou encore "l'ensemble qui voit", ou encore "ce Nous qui voit". "Nous" ne voit rien. Si je prends "nous" comme désignant un être, "nous" ne voit rien. Chacun voit. Et le voir commun n'est pas simplement la convergence du regard de chacun. Il est la production de cet espace commun, où va se constituer l'unité du visible et de l'invisible dans l'œuvre. »

sociabilité ? Et d'ailleurs... pourquoi vouloir faire tout cela ? Quelles sont les visées et les raisons sous-jacentes à ces positionnements ?

En prenant appui sur Pierre Bourdieu, on pourrait renverser ces discours et donc ces questions. Dans *La distinction*¹⁵¹, le sociologue s'oppose à la thèse de Kant explicitée ci-dessus, pour défendre une classification du jugement de goût selon différents critères - niveau économique, d'étude... J'ai émis l'hypothèse que le cinéma a été érigé comme art, avant même d'être défini, afin de maîtriser le potentiel puissamment subversif d'un nouveau loisir de masse. Cette hypothèse pourrait alors justifier l'importance de la prise en charge par les politiques de l'éducation au, du, avec et par le cinéma - très frappant à la lecture de l'aperçu diachronique retracé en annexe¹⁵². « Fétiche entre les fétiches, la valeur de la culture s'engendre dans l'investissement originaire qu'implique le fait même d'entrer dans le jeu et que refait sans cesse la concurrence pour les enjeux »¹⁵³. Il importe à présent d'examiner quels sont ces enjeux.

¹⁵¹ BOURDIEU Pierre, *La distinction - Critique sociale du jugement*, op. cit.

¹⁵² Voir « Annexe 3 - Aperçu diachronique des mots clefs pour l'éducation au cinéma ».

¹⁵³ BOURDIEU Pierre, *La distinction*, op. cit., p. 279.

Chapitre 2

Une logique de communication en question : passage d'un programme à un investissement

Il est des mots susceptibles de révéler les thèmes sensibles d'une époque et qui, après avoir juxtaposé et sédimenté les significations, finissent par faire écran et masquer les problématiques sous-jacentes. [...] aujourd'hui

l'usage indifférencié de la notion de « médiation » vaut comme symptôme d'une société qui craint de reconnaître les conflits, recherche les espaces du dialogue et du consensus et, enfin, aspire à renouer le tissu social déchiré par le développement incontrôlé de la logique marchande.

La médiation, déclinée sous ses multiples modalités (sociale, juridique, politique, culturelle, etc.) focalise les attentes de ceux qui redoutent l'élargissement de la fracture sociale mais ne sont pas prêts à envisager le prix de sa réduction. La notion philosophique de médiation, qui caractérise les rapports entre le sujet et le monde, est en passe de devenir un « concept marketing » capable de fixer « le transitoire, le fugitif, le contingent ». La modernité, telle que l'entrevoyait Baudelaire dans *Le peintre de la vie moderne*, risque, ainsi, d'être amputée de son autre dimension : « tirer l'éternel du provisoire ». [...] notion d'actualité, voire à la mode, la médiation pose la question des rapports entre les membres d'une collectivité et le monde qu'ils construisent.¹

Cette longue citation de Jean Caune donne à la notion de « médiation » un tout autre aspect, non exploré jusque-là. Il explique ici que l'usage prolifique du terme et son application tous azimuts cristalliseraient un phénomène social de perte de contrôle du flux marchand. Seulement, regarder la médiation cinématographique par le seul prisme des industries culturelles - telles qu'analysées par l'École de Francfort - ne permet pas une recherche sur les pratiques de la médiation. S'il paraît nécessaire de prendre en considération l'aspect économique des actions culturelles pour saisir l'ensemble des enjeux, la culture se dresse comme un domaine où les valeurs, les représentations, seraient plus importantes pour les professionnels que l'économique.

En effet, l'aspect économique est certes déterminant, mais la crise que traverse l'action culturelle cinématographique depuis les années 80 comporte d'autres aspects que le seul problème de la rentabilité. En effet, derrière les conceptions

¹ CAUNE Jean, « Avant-propos : difficile et nécessaire médiation », *Pour une éthique de la médiation*, op. cit., p. 11.

héritières d'une histoire, qu'elles soient pédagogiques ou plus largement politiques, se cachent les visées justifiant la « nécessaire médiation » qui érigent ces initiatives en acte de foi, qui les légitiment implicitement de manière à pérenniser l'action. Quelles sont les logiques des acteurs qui font que la médiation est à la fois rendue nécessaire et toujours controversée ? Il s'agit de comprendre à quelles échelles, selon quelles valeurs, les acteurs opèrent : non seulement ils n'ont pas le même enjeu, mais ils ne saisissent pas à la même échelle leur pratique en fonction de leur mode d'approche - approche par le « terrain », à échelle institutionnelle, au sein des associations lors de réunions... L'objectif de ce chapitre est d'étudier les points de convergence de ces conceptions médiationnelles ainsi que la position des acteurs dans ces médiations : d'où ils parlent, les discours tenus, en fonction des statuts et des contextes... Car, comme l'écrit Jean Caune :

En d'autres termes, la réflexion sur la médiation de la culture porte en elle une approche critique de la légitimation de l'art, de son usage à travers les politiques publiques et de sa diffusion par les industries culturelles.²

Pour commencer ce chapitre, je reprends l'ensemble des entretiens et des écrits émanant de professionnels, mais également les discours entendus lors de réunions.... Les lignes directrices tracées par ces différentes formes discursives font émerger l'idée que les médiateurs de cinéma obéissent à des injonctions plus ou moins tacitement énoncées, qui ne sont pas forcément adaptées à la situation à laquelle ils doivent faire face. Voici grossièrement les différents paradigmes de ces injonctions donnés ici de manière non hiérarchique dans la mesure où il est très difficile d'établir un ordre dans la saisie de la panoplie des injonctions « à la fois hétérogènes et convergentes »³ :

En premier lieu, il est question de ne pas considérer le cinéma comme un média. Le discours militant tente de les - le cinéma et les médias, ou le cinéma et l'audiovisuel - dissocier systématiquement, corollaire de l'histoire de la fameuse « exception culturelle française » dont je vais parler. Ils revendiquent par ailleurs un héritage culturel, une façon de faire la médiation à la manière des ciné-clubs... ou au contraire s'en détachent, innovent, tout en ayant cet héritage comme référence.

² CAUNE Jean, *Pour une éthique de la médiation*, op. cit., p. 20.

³ LABELLE Sarah, *La ville inscrite dans « la société de l'information » : formes d'investissement d'un objet symbolique*, op. cit., p. 24.

D'autre part, l'objectif premier, pour les dispositifs scolaires type *École et cinéma*, reste de créer la rencontre avec l'œuvre, de permettre aux élèves un « choc esthétique », ceci de manière implicite, c'est-à-dire qu'il est très rarement exprimé, mais souvent idéalisé comme visée principale. Il est question par ailleurs de prendre le public, même très jeune, très au sérieux - or, c'est un public peu attentif. Donc l'enjeu principal est de retenir l'attention, non de s'exposer, en tant que médiateur, comme garant d'un savoir, mais sans avoir pour autant un discours bêtifiant, sans jouer au clown avant le spectacle par exemple...⁴ Cependant, il ne faut pas pour autant que la médiation ressemble à une situation scolaire ; d'où le sempiternel conflit de l'institution scolaire face à l'art cinématographique. Car la salle de cinéma serait un lieu sacré, propice au « choc esthétique de la rencontre », alors que ce n'est pas forcément le cas, d'autant que la salle n'est pas un lieu adapté aux enfants : dans les grandes salles, les projectionnistes mettent de la musique parfois lors de la présentation, certaines projections sont dites « ratées »... Outre la salle ou le lieu, il s'agit de donner de l'importance, sinon à l'institution, en tout cas à l'organisation de la médiation devant le public - la bande-annonce *École et cinéma*, le discours de bienvenue en début d'année... sont des régimes discursifs intéressants à ce sujet. Et donc implicitement, la visée consiste également à médiatiser et à ritualiser la médiation *du* cinéma - ce qui renvoie au conflit médiation/médiatisation. L'avant-dernière injonction porte sur toutes les formes de médiations observées : distinguer radicalement le « voir le film » du « faire un film » afin éventuellement de faire à partir du vu et de voir à partir du fait, mais sans mélanger les deux actions. Enfin, les discours sont clairs à ce sujet : *il ne faut pas* faire trop de quantitatif - faire du chiffre : des entrées, des inscriptions massives - au détriment du qualitatif - porter un programme pédagogique élaboré et motivé, accueillir convenablement les enfants, présenter longuement le film...

Un premier constat émanant de ces injonctions circulantes, partiellement contradictoires, est que ces régimes de discours reposent sur deux fondements : l'un politique, qui structure les modalités d'institutionnalisation, l'autre économique, qui

⁴ Un des « slogans » d'*École et cinéma* est « un cinéma à hauteur d'enfant, c'est-à-dire très haut », ce qui renvoie implicitement à la position du maître ignorant, les enfants apprenant au médiateur, par leur regard néophyte.

érige les actions en valeurs. Cette analyse a pour objet de définir les axes paradigmatiques qui sous-tendent le modèle de la médiation cinématographique, répercuté dans les discours sur la médiation comme « injonction paradoxale ».

On le voit, l'éducation au cinéma est liée à une dynamique de changement qui touche à la fois le système éducatif et le secteur économique dont parle par exemple Pierre Moeglin dans un de ses ouvrages : *Outils et médias éducatifs - Une approche communicationnelle*⁵. Dès l'origine, les dispositifs se sont trouvés pris entre une aspiration démocratique et la volonté de préparer les jeunes générations à une fréquentation plus assidue des salles. Des enjeux politiques et économiques se situent donc au centre du triangle dispositif/institution/médiation.

En tout premier lieu, l'investissement des protagonistes dans ces actions permet de mesurer les échelles d'importance accordées aux différentes problématiques soulevées jusqu'alors. Il s'agit enfin de restituer les trois fondements principaux qui forment des carrefours où se cristallisent les représentations, pour ensuite expliquer comment ils sont portés sur certains domaines plus précis, les embranchements principaux. Puis, situés dans le cadre d'*École et cinéma*, ces programmes prennent un sens, à la fois concret et schématique, qui met en exergue les fondements de la médiation au cinéma.

À la fin de ce deuxième chapitre, en guise de transition, je vais opérer à une étude comparative France/étranger. La comparaison avec certaines actions hors de l'hexagone permet de prendre du recul par rapport à ces fondements, de les mettre à distance, d'abolir leur « évidence » dans ce qui est spécifique ou non à la médiation telle qu'elle s'effectue en France dans les quelques actions observées. Car, effectivement, les comparaisons faites ici n'ont pas la prétention d'embrasser tout ce qui se fait en matière de médiation cinématographique, mais seulement de donner quelques éléments de comparaison, notamment à travers les discours tenus à ce sujet, aussi bien par les professionnels français parlant de ce qui se fait ailleurs, que par des professionnels étrangers parlant de leur action et la comparant, parfois, aux programmes français.

⁵ MŒGLIN Pierre, *Outils et médias éducatifs - Une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG, 2005.

SECTION 1 - DE LA NECESSITE DE CE TYPE DE MEDIATION : GRAMMAIRE DE L'ACTION⁶

Parler d'un système culturel, c'est prendre en considération une circulation, donc des vecteurs, des institutions et des milieux qui assurent la distribution dans la société desdits objets. Même si l'on admet qu'en tant que vecteurs, ces circuits de distribution ressortissent essentiellement aux rapports de force techniques et économiques, en tant qu'institutions et que milieux ils sont susceptibles d'une lecture en termes sociaux et idéologiques, permettant de distinguer médiation et consommation.⁷

Les points nodaux développés ici ont pour visée d'essayer de comprendre cet imbroglio d'injonctions contradictoires parmi lesquelles agissent les professionnels de la médiation cinématographique. Cette réflexion sur les argumentaires interroge le besoin et les difficultés des acteurs à afficher leur engagement. Comme l'écrit un professionnel de l'action culturelle :

L'enfant se moque de savoir s'il est aidé par la Commune, la Communauté d'agglomérations, le Département, la Région ou l'État. Peu lui importe que la structure qui l'accueille soit gérée par une association loi 1901, une régie municipale ou un EPCC. Lorsqu'il se rend dans un musée, un théâtre ou une salle de concert, il porte certainement attention à l'architecture, à l'aménagement des lieux et au confort du spectateur, mais ignore la guirlande de logos sur l'affiche qui, tels des personnages de dessin animé, semblent se pousser du coude pour apparaître plus gros, plus gras et plus avantageux que leurs concurrents.⁸

Je n'interroge ici que certaines des injonctions énoncées. Si quelques-unes des injonctions ont déjà été travaillées plus haut - les dichotomies cinéma/audiovisuel, cinéma/école et voir/pratiquer le cinéma, l'héritage culturel et l'importance de l'enfance -, trois points sont ici abordés : la démocratisation, l'institutionnalisation et la médiatisation, dans la mesure où ils cristallisent quelques-unes des contradictions les plus prégnantes, qui semblent structurer l'ensemble du discours.

⁶ J'emprunte cette expression de « grammaire de l'action » au titre de la thèse de Nathalie Montoya, même si je ne prétends pas décliner l'ensemble de cette grammaire, mais simplement relever les quelques points les plus cruciaux qui font apparaître les plus fortes contradictions. MONTTOYA Nathalie, *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle - Contribution à l'établissement d'une grammaire d'action de la démocratisation de la culture*, op. cit.

⁷ ORY Pascal, *L'aventure culturelle française 1945-1989*, Paris, Flammarion, 1989, p. 89.

⁸ CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, op. cit., p. 90.

La médiation pour pallier l'échec de la démocratisation de la culture ?

Si la promotion de la culture par l'État date de Louis XIV⁹, l'une des injonctions les plus prépondérantes réside, depuis l'époque malrucienne au moins, dans une forte velléité de démocratisation culturelle : de « la culture pour tous » d'André Malraux à « la culture pour chacun » de Frédéric Mitterrand¹⁰ en passant par « la culture par tous » de Jack Lang, l'enjeu politique principal du ministère de la Culture consiste à rendre l'art accessible au plus grand nombre et à créer un rapport plus évident à la culture. Ces expressions se transforment en slogans, ou plutôt en idéaux à atteindre. Les discours des politiques sont clairs à ce sujet : « l'héritage [artistique] ne se transmet pas, il se conquiert »¹¹. Or, depuis la fin des années 1980, certaines recherches ont fait croire à l'échec de cette action politique de démocratisation culturelle, puis de démocratie de la culture. Les recherches menées par les sociologues du département d'études et de prospective du ministère de la Culture en sont l'exemple le plus avéré. En effet, les différentes études sur les « pratiques culturelles des Français » dirigées principalement par Olivier Donnat conduisent toutes au même constat : une grande homogénéité entre les catégories socioprofessionnelles et les consommations culturelles. Dès la fin des années 60, des penseurs comme Pierre Bourdieu - mais également Louis Althusser, Michel Foucault, Gilles Deleuze¹² - ont contribué à alimenter cette idée. Comme l'écrit Nathalie Montoya, s'appuyant sur Laurent Fleury :

Le discrédit porté à la possibilité de démocratiser l'accès aux arts et à la culture avait commencé à se propager à la fin des années 1960, avec la communication de plus en plus large faite autour des enquêtes et des thèses de Pierre Bourdieu, qui expliquait dans *L'Amour de l'art* en 1969 et dans *La Distinction* près de 10 ans plus tard, que « l'amour de l'art » et l'accès à la culture étaient le fruit de déterminismes sociaux d'autant plus forts qu'ils étaient déniés. Le fait qu'au fur et à mesure des

⁹ LAURENT Jeanne, *La République et les Beaux Arts*, Paris, Julliard, 1955.

¹⁰ « "Pour chacun", parce que "la culture pour tous", c'est trop souvent la culture pour les mêmes, toujours les mêmes - parfois même pour quelques-uns seulement - et que justement la culture aujourd'hui, cinquante ans après la création de ce ministère, doit savoir aller à la rencontre de chacun, avec générosité, attention et sans entrave. » Discours de vœux de Frédéric Mitterrand, ministre de la Culture, prononcé le 19.01.2010. <http://www.culture.gouv.fr> (consulté le 30.01.2010)

¹¹ MALRAUX André, « Discours prononcé au Congrès international des écrivains pour la défense de la culture à Paris, du 21 au 25 juin 1935 », *La politique, la culture - Discours, articles, entretiens, op. cit.*, p. 122.

¹² WARESQUIEL Emmanuel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, CNRS éditions/Larousse, 2001, p. 68.

années, la seule grande enquête quantitative menée à un niveau national sur les pratiques culturelles des Français renouvelle régulièrement le constat qu'une grande part de la population française continuait à ne pas aller au théâtre, à l'opéra, au musée, a accredité l'idée que « les politiques de démocratisation de la culture avaient échoué »¹³.

Cette expression d'« échec de la démocratisation de la culture » continue à circuler, pour se propager dans les discours politiques, chez les professionnels de la culture aussi bien que dans les écrits théoriques. Pour ne citer que deux exemples de penseurs des politiques culturelles reconnus, Antoine de Baecque a écrit un récent ouvrage intitulé : *Crises dans la culture française, anatomie d'un échec*¹⁴ ; quant à Jean Caune, il a écrit en 2006 un ouvrage intitulé : *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*¹⁵. Par ailleurs, même si le rapprochement peut paraître saugrenu¹⁶, il me semble qu'une des thèses défendues par Jacques Rancière, dont les écrits sont de plus en plus médiatisés, celle de l'égalité de tous *a priori*, contribue à entretenir ce sentiment d'échec des politiques culturelles et éducatives. Voici comment il résume cette idée :

Sociologues et républicains se battaient pour savoir quels étaient les meilleurs moyens de rendre égaux par l'École ceux que l'ordre social avait fait inégaux. C'était là, enseignait Jacotot, prendre les choses à l'envers. L'égalité n'est pas un but que les gouvernements et les sociétés auraient à atteindre. Poser l'égalité comme un but à atteindre à partir de l'inégalité, c'est instituer une distance que l'opération même de sa « réduction » reproduit indéfiniment. Qui part de l'inégalité est sûr de la retrouver à l'arrivée. Il faut partir de l'égalité, partir de ce minimum d'égalité sans lequel aucun savoir ne se transmet, aucun commandement ne s'exécute, et travailler à l'élargir indéfiniment. La connaissance des raisons de la domination est sans pouvoir pour subvertir la domination ; il faut avoir commencé par la décision de l'ignorer, de ne pas lui faire droit. L'égalité est une présupposition, un axiome de départ, ou elle n'est rien. De là le pessimisme que Jacotot tirait de l'idée que n'importe quel homme pouvait émanciper n'importe

¹³ MONTOYA Nathalie, *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle*, op. cit. p. 26. Elle cite en note de bas de page : DONNAT Olivier, « Démocratisation culturelle : la fin d'un mythe », *Esprit*, mars-avril 1991, pp. 65-82 et la présentation des résultats de ces enquêtes DONNAT Olivier, COGNEAU Denis, *Les Pratiques culturelles des Français : 1973-1989*, Paris, La Découverte, La Documentation française, 1990. DONNAT Olivier, COGNEAU Denis, *Les Pratiques culturelles des Français - Enquête 1997*, Paris, La Documentation française, 1998.

La dernière publication rendant compte de ces enquêtes date de 2010 : *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*, Paris, La Découverte.

¹⁴ DE BAECQUE Antoine, *Crises dans la culture française - Anatomie d'un échec*, Paris, Bayard, 2008.

¹⁵ CAUNE Jean, *La démocratisation culturelle - Une médiation à bout de souffle*, Grenoble, PUG, 2006.

¹⁶ D'une part, on connaît les attaques de Rancière envers certaines thèses de Bourdieu. D'autre part, l'échec de la démocratisation de la culture n'est pas abordé directement par le philosophe.

lequel de ses semblables, mais que la société, elle, n'obéirait jamais qu'à la logique inégalitaire.¹⁷

Ce type de pensée, même si elle reste marginale, prend de l'ampleur, d'autant qu'elle valorise un « partage du sensible » prôné par les professionnels de l'action culturelle cinématographique. Les acteurs produisent également un discours qui remet en cause l'accusation d'inefficacité des politiques de démocratisation culturelle. En effet, l'idée d'un clivage entre « culture savante » et « culture populaire »¹⁸ alimente cette pensée de l'échec. Vue sous un autre angle, elle nourrit un certain complexe, une remise en question de l'injonction à la démocratisation que les professionnels de la médiation cinématographique intègrent progressivement, de manière contradictoire. Par exemple, l'objectif sans cesse répété par LES ENFANTS DE CINEMA est de ne pas faire d'*École et cinéma* un dispositif de masse qui toucherait l'ensemble de la population scolaire des écoles primaires et maternelles. À l'époque de l'expansion du dispositif, à la charnière du XXI^e siècle, les acteurs ont pris peur en prenant la mesure de l'engouement généré par le programme : ils ont commencé à prôner ce qu'ils ont nommé un « développement maîtrisé ». En effet, ce programme, à son démarrage en 1994, concernait 29 départements, 2 912 classes, 70 796 enfants, 133 salles de cinéma et il générait 167 393 entrées. En 1999-2000, cinq ans plus tard, *École et cinéma* concernait 54 départements, 8 384 classes, 189 916 élèves, 461 cinémas et il générait 512 326 entrées. Le programme a triplé en 5 ans. Selon Yves Legay, coordinatrice Éducation nationale de la Gironde interrogé en 1999, « c'est une expérimentation pédagogique et quand elle se généralise, elle se tue, c'est mort »¹⁹. Néanmoins, même si l'objectif répété maintes fois est de « faire du qualitatif au détriment du quantitatif », les acteurs arborent le nouveau chiffre des 10% des écoliers français participant à *École et cinéma*²⁰ pour

¹⁷ RANCIÈRE Jacques, *Le Philosophe et ses pauvres*, Paris, Flammarion, 1983, p. XI.

¹⁸ « La négation de la jouissance inférieure, grossière, vulgaire, vénale, servile, en un mot naturelle, qui constitue comme tel le sacré culturel enferme l'affirmation de la supériorité de ceux qui savent se satisfaire des plaisirs sublimés, raffinés, désintéressés, gratuits, distingués à jamais interdits aux simples profanes. C'est ce qui fait que l'art et la consommation artistique sont prédisposés à remplir, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, une fonction sociale de légitimation des différences sociales ». BOURDIEU Pierre, *La distinction - Critique sociale du jugement*, op. cit., p. VIII.

¹⁹ Extrait d'une « Paroles de coordinateurs », entretiens enregistrés sur support vidéo cassette, dans le cadre de la 5^e Stage nationale de 1999, qui deviendra la Rencontre nationale.

²⁰ *Évaluation nationale d'École et cinéma, année scolaire 2008/2009*, Paris, LES ENFANTS DE CINEMA, 2010, p. 19. Pour l'année scolaire 2008/2009, le dispositif concernait 589 471 enfants des 5 575 809 élèves des écoles maternelles et primaires, soit 10,5% des élèves français.

l'année scolaire 2008/2009. Rappelons qu'une phrase mise en exergue dans certains documents de communication depuis janvier 2010 est qu'*École et cinéma* est le « premier dispositif d'éducation artistique ».

On assiste là à une contradiction entre une certaine fierté d'un dispositif national fort qui touche une part importante des élèves et une volonté de rester une « expérimentation », toujours un peu à la marge. Mais cette contradiction doit être nuancée dans la mesure où une remise en cause progressive d'une conception de la démocratisation culturelle comme idéal inatteignable, voit le jour. Certains sociologues expliquent que la démocratisation/démocratie culturelle n'est pas seulement un moyen d'accès aux œuvres légitimes : il est en effet possible de considérer que « la démocratisation désigne un processus, un ensemble de moyens, de techniques d'intervention, une prise en compte des besoins et des attentes des populations, tandis que la démocratie désignerait l'état, la situation, la mise en œuvre finalisée du processus »²¹. Laurent Fleury explique, notamment à travers son ouvrage *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, comment la démocratisation culturelle n'est pas à prendre dans un sens totalitaire - tout le monde consomme la même culture - mais à observer précisément dans les activités des institutions culturelles :

Critiquée comme idéologie irréalisable ou « utopie épuisée » par certains sociologues, abandonnée comme projet par certaines élites, la démocratisation de la culture s'est trouvée disqualifiée alors même qu'elle fut l'objet de réalisations partielles et locales au plus près de certaines institutions culturelles.²²

L'intitulé d'un autre ouvrage de ce même auteur est éclairant : *Le TNP de Vilar, une expérience de démocratisation de la culture*. Il explique encore comment « la démocratisation de la culture s'avère au fil de [s]es observations comme le produit de l'action réciproque qui se tisse ou se noue entre l'institution et son public et permet de penser ce phénomène inédit en France des politiques de public de façon relationnelle »²³. De même, ce pragmatisme semble de plus en plus prégnant chez certains acteurs de la médiation culturelle. Ainsi, le médiateur jeune public du

²¹ BOREAUX Marie-Christine, *Compte-rendu de la journée de réflexion « L'action culturelle en question »*, au Centre national de la danse, le 01.12.2005, p. 2.

²² FLEURY Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris, Nathan Université, 2006, p. 93.

²³ FLEURY Laurent, *Le TNP de Vilar - Une expérience de démocratisation de la culture*, Rennes, PUR, 2006, p. 234.

Cinéma Jacques Tati raconte : « Quand je vois un enfant se faire plaisir, j'ai gagné ma journée. »²⁴ Ce type de phrase est récurrente dans les entretiens²⁵ comme dans les discours divers, comme l'indique cet autre exemple d'un directeur de festival présentant un film devant une immense salle pleine d'enfants : « Et je sais pertinemment que parmi toutes ces petites têtes, quelques-unes seront irrémédiablement touchées par le film qu'elles vont voir, et c'est ça qui compte »²⁶. Il s'agit de viser le plus grand nombre d'enfants pour espérer en toucher « au moins » quelques-uns. La démocratisation culturelle devient alors corollaire de la médiation culturelle : les deux actions vont s'appuyer sur un ensemble de valeurs, lesquelles vont dégager des moyens spécifiques pour légitimer cette rencontre avec l'art. Comme l'écrit le Collectif national de l'action culturelle cinématographique et audiovisuelle, « nous continuons de croire qu'une démocratie doit favoriser l'accès du plus grand nombre au sens, au symbolique et à l'imaginaire »²⁷. Dans l'expression « continuer de croire » ressort l'idée d'une conscience du sentiment d'échec, mais de persévérance, car « favoriser l'accès au plus grand nombre » permet d'en toucher au moins quelques-uns. Ainsi, « Au-delà de l'enjeu de l'élargissement des publics, on observe en effet la fondation d'une véritable politique d'éducation artistique au cinéma et à l'image, une politique en mouvement permanent. »²⁸

²⁴ Extrait d'un entretien mené le 06.06.2006 auprès d'un responsable jeune public au cinéma Jacques Tati à Tremblay-en-France - 93.

²⁵ Le sentiment d'une action modeste, qui ne peut être évaluée, est courant dans les entretiens menés, mais les professionnels sont souvent fascinés par les effets de leur travail sur les enfants et en parlent avec enthousiasme.

²⁶ Discours prononcé par le directeur du festival d'Aubervilliers *Pour éveiller les regards* lors de l'avant-première du film *Azur et Asmar* de Michel Ocelot, le 27.10.2006.

²⁷ *Appel de Cannes* organisé par le BLAC du dimanche 16.05.2010. Voir « Annexe 12 - Appel de Cannes du BLAC ».

²⁸ *Lettre d'information des pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel*, n°6, CNC, juillet 2007.

L'institutionnalisation des actions de médiation

Pour bon nombre de détracteurs de l'action culturelle prise en charge par une politique d'État, le diagnostic semble d'autant plus facile que le mot même de « bureaucratisation » vaut à lui seul verdict.²⁹

Le deuxième paradigme, corollaire du premier, qu'il semble intéressant de soulever est celui de l'institutionnalisation de la médiation. Dans la partie de l'exposé historique, j'ai déjà expliqué comment des actions éparses s'étaient progressivement fédérées jusque dans les années 70, au moment où culminent les actions issues des mouvements d'Éducation populaire. Les différents dispositifs se sont progressivement inscrits dans des contextes particuliers. C'est donc non seulement à l'existence de l'action dans le présent mais encore à sa dimension institutionnelle, c'est-à-dire à l'évolution de la « relation entre un mouvement social et une institution établie »³⁰, qu'il faut s'intéresser. À l'étude de l'ouvrage d'Everett Hughes se dessine un schéma théorique de réflexion qui permettrait de découvrir, dans sa temporalité, le système d'interdépendance qui existe entre ces deux dimensions :

En premier lieu, un mouvement social particulier se met à exister et se dote d'un concept et d'un objectif selon la définition donnée par Graham Sumner³¹ : dans notre cas, le développement d'actions coordonnées entre un ciné-club et les établissements scolaires alentour. Puis une structure se crée pour atteindre cet objectif : en l'occurrence, le ministère de la Culture notamment, plus précisément le CNC, créé avant le ministère, en 1946, a permis d'asseoir une politique nationale dans le domaine. La troisième étape est un processus de mutation, d'adaptation à des environnements et des marchés. Ici, il s'agit de la formation d'une instance, LES ENFANTS DE CINEMA, chargée de mettre en place, à l'échelle nationale, *École et cinéma, les enfants du II^e siècle*. La dernière étape serait l'institutionnalisation, c'est-à-dire l'entrée dans la société globale : les institutions « diffusent des biens et des services, elles sont les agents légitimes de la satisfaction des besoins humains légitimes [...],

²⁹ PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique, op. cit.*, p. 479.

³⁰ HUGHES Everett, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996, p. 143.

³¹ *Ibidem*, p. 141.

elles définissent les formes des besoins que la population est censée avoir »³². Se forme un partenariat Culture et Éducation nationale, accompagné d'une commission élaborant des listes de films, organisant nationalement le programme. Cette dernière étape comprend une phase de renomination : dans notre cas, l'action intitulée *École et cinéma, les enfants du II^e siècle* devient *École et cinéma* en 2001.

Cette chronologie de l'institutionnalisation est ici schématisée, mais elle permet une appréhension du terrain dans lequel se déploie la médiation cinématographique analysée par ses schémas super-structurels. Seulement, cette théorie semble arrêter le processus, comme si l'institutionnalisation était la phase ultime. Or, « une institution, au sens courant du terme est le résultat d'une institutionnalisation, elle-même issue de la confrontation permanente entre un instituant, porteur de l'énergie, de l'effervescence, de prophétie, de négativité sociale, avec l'institué, moment de la conservation et de la maintenance. »³³ Ainsi, l'institutionnalisation est un processus qui ne cesse d'évoluer. En effet, sur le terrain, on constate que la crainte de l'institutionnalisation des actions liées au cinéma et à l'enfance est en permanence réactualisée. Ce terme d'institution se trouve dans de nombreux entretiens³⁴, le questionnement autour de ce processus est toujours vivace dans de nombreux débats ; en témoigne cet extrait d'entretien qui résume bien, par l'expression injonctive « il fallait », ce qui fait débat : « [...] il fallait que cela devienne des choses un peu plus lisibles pour l'État et plus institutionnelles, c'est comme ça que sont nés les dispositifs »³⁵. La création des trois dispositifs nationaux, *École et cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma*, dont parle la personne entretenue, est toujours l'objet de discorde, alors que *Collège au cinéma* a fêté ses 20 ans d'existence en 2009. Deux des trois derniers départements qui n'ont pas intégré *École et cinéma* s'y refusent de peur d'être privés de leur liberté d'action. D'ailleurs, s'agissant de ces dispositifs scolaires, j'ai évoqué le clivage entre les deux institutions, le scolaire et le cinématographique, mais l'institutionnalisation du dispositif scolaire est d'autant plus forte qu'elle est extrêmement cadrée : les personnes qui travaillent dans cette institution sont aussi

³² *Ibidem*, p. 155.

³³ HESS Rémi, SAVOYE Antoine, *L'analyse institutionnelle*, Paris, PUF, 1993, p. 3.

³⁴ Menés pourtant pendant une période de 8 ans.

³⁵ Extrait d'un entretien mené le 14.02.2005 auprès de la responsable du jeune public à l'AFCAE.

appelés instituteurs, c'est-à-dire ceux qui instituent ; ce qui n'est pas sans poser de problème aux professionnels de l'action culturelle. Dans le même temps, ces acteurs sont en général reconnaissants de la mise en place de ces dispositifs nationaux, et récusent les nouvelles données politiques qui axent sur la régionalisation et le « désengagement de l'État »³⁶. Un long extrait de l'édito d'une revue destinée principalement aux médiateurs résume très bien cette double contradiction - peur de l'institutionnalisation étatique et crainte de la régionalisation :

Dans le contexte de la régionalisation, nombre d'associations ont vu leur action nationale mise en cause ces dernières années. Cela se traduit par le désengagement de l'État, la réduction ou la suppression du soutien financier, et le démantèlement progressif et insidieux de toute vision nationale - et au-delà - de l'action culturelle. [...] Le développement des Pôles Images dans les régions semble par ailleurs préfigurer le recadrage de l'action publique sur des centres intégrés, regroupant des activités de production, de diffusion, de programmation, de formation, et de création, un peu à la manière des scènes nationales pour le spectacle vivant. Ces Pôles permettront à terme aux Régions de mener une politique autonome, de conclure des accords internationaux sans plus passer par un quelconque ministère. Et pourquoi pas, une fois la machine lancée, en attribuer la gestion à une entreprise ? Déjà des Conseils régionaux, réduisant ou supprimant les subventions de fonctionnement, se sont dotés de cellules où les associations peuvent se renseigner sur la façon de faire évoluer leur activité « à but non lucratif » vers le secteur marchand.³⁷

Ainsi, les acteurs se trouvent pris dans différentes injonctions : ne pas se laisser prendre par une institutionnalisation qui formaterait leurs actions³⁸, mais ne pas accepter non plus un désengagement d'un service public qui seul permettrait une politique territoriale égalitaire. Toujours est-il que ce type de débat a lieu du fait de l'édification d'un modèle de référence. Car, comme l'écrit Laurent Fleury :

Les institutions fournissent des modèles moraux ou cognitifs permettant l'interprétation et l'action. L'individu apparaît alors comme une entité profondément imbriquée dans un monde d'institutions composées de symboles, de

³⁶ *Appel de Cannes* organisé par le BLAC du dimanche 16.05.2010 : voir « Annexe 12 - Appel de Cannes du BLAC ».

³⁷ DERFOUFI Medhi, « Menaces sur l'action culturelle cinématographique », *op. cit.*, pp. 4-5.

³⁸ Pour complexifier encore la donne, rappelons qu'*École et cinéma* veut se différencier des deux autres dispositifs par l'instance intermédiaire, LES ENFANTS DE CINEMA, instance indépendante des tutelles, « porteuse d'une pratique pas seulement administrative ni de montreur des films, mais de partenariat artistique. Les coordinations de ces trois dispositifs sont différentes, mais si on regarde juste le catalogue, c'est pareil. [...] Le moule commun dans lequel le CNC veut nous glisser n'est pas possible avec *Collège, Lycéens* car on n'est pas pareil. Il faut réaffirmer la singularité d'*École et cinéma* », comme l'expriment des acteurs de l'association lors d'une réunion sur les perspectives d'*École et cinéma* le 27.02.2006.

scénarios et de protocoles qui fournissent des filtres d'interprétation, applicables à la situation ou à soi-même, à partir desquels une ligne d'action est définie.³⁹

Dans la mesure où une action de médiation relève de la chose publique, les acteurs ont le sentiment d'agir dans un domaine qui relève du politique, mais qui touche à l'artistique, donc à une action marginalisée, alors que « les institutions sont des espaces où s'expriment et se cristallisent des identités collectives, et qu'elles contribuent puissamment à modeler des expériences culturelles, des pratiques sociales et des façons de vivre des relations à l'art »⁴⁰. L'institutionnalisation fonctionne comme un dispositif au sens foucauldien du terme, mais s'inscrit dans un processus de lutte, de débat, de contradictions sans cesse réactualisé qui provoque une évolution permanente des schèmes d'action. Je n'ai donné ici que des exemples récents, mais cette lutte a toujours existé. Pour ne donner qu'un exemple de l'histoire contemporaine de cette traversée : le *Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droit* écrit en 1977⁴¹ est réactualisé par l'UFFEJ en 2010.

L'enjeu économique : tension entre médiation et médiatisation

Le dernier, mais non des moindres, point névralgique de la médiation est son pendant direct : la médiatisation, c'est-à-dire la façon dont la médiation se fait entendre, se rend publique au-delà de son public ; élément essentiel pour obtenir une légitimité et des moyens d'action, financiers et humains. Même si j'ai rappelé, en préambule de cette partie, le caractère inopérant d'une pensée de la médiation cinématographique uniquement en termes d'industrie culturelle, il me semble nécessaire de dégager cet aspect des mécanismes problématiques. La dernière phrase de l'ouvrage d'André Malraux, *Esquisse d'une psychologie du cinéma* : « par

³⁹ FLEURY Laurent, *Le cas Beaubourg. Mécénat d'État et démocratisation de la culture*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 277.

⁴⁰ FLEURY Laurent, *Le TNP et le centre Pompidou : deux institutions culturelles entre l'État et le public. Contribution à une sociologie des politiques publiques de la culture après 1945*, Thèse dirigée par Dominique Colas, Paris IX-Dauphine, juin 1999, p. 35.

⁴¹ Voir « Annexe 10 - *Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droit* ».

ailleurs, le cinéma est une industrie » est restée très célèbre⁴², dans la mesure où elle a évoqué publiquement cet aspect et soulevé ainsi une problématique. C'est peut-être cela qui fait du cinéma une action culturelle à la marge des autres. À l'inverse du secteur du théâtre par exemple, jugé évidemment déficitaire, « nous [les professionnels de l'action culturelle cinématographique] avons commis deux erreurs historiques : l'une a été l'alignement sur des critères de rentabilité qui n'étaient pas les nôtres, en exhibant fièrement nos entrées avec nos films art & essai ; l'autre fut de croire et d'affirmer que la salle serait rentable. »⁴³

Quand le ministère de la Culture est critiqué pour s'être transformé en « ministère des artistes », l'administration centrale se dote d'une légitimité économique, mais s'écarte alors de plus en plus d'un programme social et identitaire de la culture. Pour Jack Lang, l'intervention publique est justement légitimée par les retombées économiques des industries culturelles. Le soutien de l'État comporte donc une dimension de politique économique et industrielle. Ceci peut s'expliquer de deux façons : premièrement, les actions de démocratisation culturelle sont censées participer à l'augmentation de la consommation culturelle des Français. Deuxièmement, il s'agit de soutenir également ces industries culturelles parce qu'elles peuvent combattre la concurrence étrangère. Néanmoins, un objectif semble faire défaut à la politique culturelle : celui de soutenir les activités artistiques et d'en faire un instrument au service d'une mission sociale. Régis Debray en parle en ces termes :

Un cours d'initiation au solfège est sans doute plus important que la création d'un nouveau festival de musique [...]. Et c'est parce qu'il y a une initiation au solfège que les enfants auront envie d'aller dix ans plus tard au festival de musique. Le problème est que le cours d'initiation au solfège ne constitue pas un bon sujet pour la télévision, alors que le festival peut donner l'occasion d'une retransmission.⁴⁴

⁴² MALRAUX André, *Esquisse d'une psychologie du cinéma*, 1946, rééd. *La nouvelle revue française*, n°520, spécial cinéma, Paris, Gallimard, mai 1996. Cette phrase est reprise par Jean-Luc Godard au début du film *Le Mépris* et citée à de nombreuses reprises par les acteurs de l'action culturelle cinématographique.

⁴³ Propos tenus par le délégué général de l'UFFEJ lors d'une fin de Bureau le 17.11.2006.

⁴⁴ DEBRAY Régis, *Les enjeux et les moyens de la transmission*, Paris, Éditions Pleins feux, 1998, p. 72.

Les militants actuels luttent « pour une reconnaissance du rôle essentiel de la vie associative et de l'Éducation populaire sur tous les territoires »⁴⁵. De même, l'ancien délégué général de l'UFFEJ écrit :

L'action culturelle n'est pas médiatique. Elle ne permet pas de briller à Cannes, et ne fait pas les titres des journaux. C'est un travail de l'ombre, invisible pour le grand public. Pourtant, c'est ce travail de fond qui permet de sauvegarder le rôle de la culture comme dimension essentielle de la citoyenneté républicaine.⁴⁶

Dans le même temps, les actions menées en milieu pédagogique cherchent à faire passer l'enjeu économique au second plan. Le cinéma qui est « montré » dans les différents dispositifs se veut un cinéma riche et diversifié. Néanmoins, pour maintenir cette diversité de création, la mise en œuvre des actions doit prendre en compte l'enjeu économique. L'un des responsables de *Collège au cinéma* explique : « Si le cinéma s'est toujours situé entre l'art et l'argent, les enjeux économiques ne doivent pas nuire à une production, une distribution et une diffusion diversifiées ».⁴⁷ Ainsi, ce sont les actions menées à l'attention de ce public qui sont soutenues - associations, festivals, ciné-clubs, distributeurs..., et non une création spécifique pour ce public comme il en a beaucoup existé dans les années 50-60 - ou à nouveau aujourd'hui, mais dans un but commercial, non pédagogique.

D'ailleurs, cette problématique de la médiatisation est également liée au fait que le cinéma pour enfants est devenu un marché lucratif, phénomène relativement récent : trente ans auparavant, il était stipulé que « le cinéma pour enfants n'est pas rentable en dehors des congés scolaires. On se contente donc des valeurs sûres comme les Walt Disney. »⁴⁸ Aujourd'hui, vingt films d'animation « pour enfants » sortent chaque année⁴⁹. Mais pour les professionnels, le cinéma dit « pour enfants » qui rapporte ne fait que creuser un écart entre le cinéma « riche et diversifié », non

⁴⁵ Revendication de l'*Appel de Cannes* organisé par le BLAC le dimanche 16.05.2010 : voir « Annexe 12 - Appel de Cannes du BLAC ».

⁴⁶ DERFOUFI Medhi, « Menaces sur l'action culturelle cinématographique », *op. cit.*, p. 5.

⁴⁷ Extrait d'un entretien mené le 30.10.2003 auprès d'un des responsables de la diffusion culturelle au sein du CNC et chargé à ce titre de *Collège au cinéma*.

⁴⁸ « Journal de 20 heures » sur Antenne 2, le 12.06.1977, source : Inathèque.

⁴⁹ Le démarrage est provoqué en France en 1998 avec le film *Kirikou et la sorcière* qui génère plus d'un million et demi d'entrées alors que les producteurs en espéraient 300 000 au plus. Depuis, le « film familial » rapporte, car il mobilise un public large, des enfants aux grands-parents. En 2006, 8 films des 10 nationaux au box office sont « pour enfants ». Les films comme *L'Age de glace 2*, *Happy feet*, *Arthur*... génèrent chacun environ 4 millions de spectateurs. Seulement, ce type de films est dit « commercial » : ce n'est pas le cinéma qui intéresse les professionnels de l'action culturelle cinématographique.

spécifiquement destiné aux enfants, et le cinéma « commercial pour jeune public »⁵⁰. D'ailleurs, lorsque les formations sont entreprises en direction des salles partenaires, elles tendent à insister sur l'intérêt culturel, et non commercial, des opérations en direction des scolaires. Les salles partenaires sont intéressées par l'aspect lucratif de ces dispositifs, car les écoles leur assurent des recettes régulières⁵¹. Comme l'écrit Michaël Bourgatte :

Il en est de même avec les dispositifs d'éducation au cinéma : ces opérations correspondent précisément au travail de découverte et d'animation des établissements d'Art et Essai et elles leur permettent d'accroître leur nombre d'entrées annuelles de manière significative. Les exploitants sont donc pris au piège, ne pouvant négliger les revenus que ces opérations engendrent, ne pouvant aller à l'encontre de leur politique culturelle et ne pouvant s'isoler d'un système qui, à défaut de satisfaire leur autonomie, a le mérite d'exister et de faire l'unanimité. En effet, il est plus simple pour les établissements scolaires de s'inscrire dans un dispositif global encadré par l'État. Si les salles Art et Essai veulent continuer leur travail d'éducation à l'image, elles se voient donc dans l'obligation de participer à ces opérations.⁵²

En ce sens, l'enjeu économique est central et interagit avec l'enjeu pédagogique. Soutenir l'économie du cinéma permet de montrer des films autres que ceux auxquels les enfants ont accès facilement : l'espoir, pour certains, de former le public cinéphile de demain par ces dispositifs, n'est pas vain.⁵³

À ce titre, si nous nous reportons à Jean Caune⁵⁴, il existe une tension permanente entre médiation et médiatisation dès lors que l'on a affaire à un objet culturel qui implique une économie, donc une mise à disposition du public, une publicité, autant présente que dans le secteur marchand. Cette tension est notamment due à la

⁵⁰ Ce cinéma est décrié notamment du fait de son rythme. Jean-Louis Comolli explique comment l'expérience subjective, n'étant pas rentable, est remise dans le circuit marchand, en interdisant la projection du spectateur vers le film par l'accélération du montage, la diminution de la durée des plans, comment le cinéma est la relation de l'écran matériel de la salle et de l'écran mental du spectateur. COMOLLI Jean-Louis, *Cinéma contre spectacle*, Paris, Verdier, 2009.

⁵¹ Les tutelles qui décident de l'entrée d'une salle ou non dans le dispositif refusent régulièrement des salles dites commerciales - appartenant aux groupes comme Pathé, Gaumont - qui ont compris l'intérêt économique du dispositif et ne seraient intéressées que par cet aspect. Lire à ce propos l'édition du *Bulletin des ENFANTS DE CINEMA*, n°7, avril 2007 sur le site : www.enfants-de-cinema.com

⁵² BOURGATTE Michaël, « L'exploitation cinématographique dite d'Art et Essai - Une proposition alternative entre indépendance et dépendance », Communication pour le colloque Mutation des industries de la culture, p. 9.

http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/Bourgatte%201_5.pdf

⁵³ C'est ce que dit explicitement un autre salarié du CNC entretenu le 28.02.2008 en parlant de la création de *Collège au cinéma* : « c'est vrai qu'il y avait une conjonction de facteurs qui fait que à la fois on pouvait, à travers un dispositif qui touche beaucoup de monde, participer à la remontée de la fréquentation, mais également l'adapter pour en faire une opération qui soit en même temps quelque chose de culturellement important et intéressant. »

⁵⁴ CAUNE Jean, *Culture et communication*, op. cit.

revendication des médiateurs culturels - mais c'est également leur moyen de légitimation - d'être très éloignés des considérations économiques. Il importe de comprendre l'importance de cette tension sous-jacente et son appréhension dans la conception des dispositifs médiationnels et chez les acteurs de ces dispositifs, les médiateurs. Si ces derniers se veulent éloignés des préoccupations économiques, c'est que leur statut se rapproche fortement de celui de l'artiste, quand ils ne le sont pas effectivement. Or, la compromission de l'artiste par l'argent s'est construite depuis le XV^e siècle : la posture de l'artiste pur est l'aboutissement d'un long et lent processus. Il s'est forgé en valeur qui aujourd'hui, dans l'action culturelle cinématographique, est encore très prégnante. Raymonde Moulin, dans son article intitulé « Vivre sans vendre »⁵⁵, analyse la critique du marché de l'art et de la spéculation pour comprendre ce souci d'échapper à l'avilissement par l'argent. Max Weber explique comment cette « rationalité en valeur » peut conduire à des agissements contre-productifs économiquement :

Les agents peuvent agir rationnellement contre leur intérêt économique à l'instar des paysans qui préféreraient, au nom d'une valeur (la liberté), s'émanciper de leur dépendance, quitte à connaître une situation économique plus précaire. [...] Le choix des valeurs qui incombe à un individu se réfère implicitement à son groupe de statut. La participation individuelle à la promotion de telle ou telle valeur dépend de ce groupe. Les valeurs sont donc susceptibles d'orienter l'action sociale à condition d'être portées par des groupes sociaux et inscrites dans des cadres institutionnels.⁵⁶

Ainsi les valeurs de la médiation cinématographique portées par les militants prônent un travail, certes, mais expérimental, qui touche au sensible... donc une action de l'ombre, non « médiatisable » par définition.

En somme, par l'examen des trois injonctions évoquées, celles de la démocratisation, de l'institutionnalisation puis de la médiatisation, on remarque qu'elles sont fortement imbriquées les unes dans les autres et entrent en contradiction avec les valeurs, les représentations plus ou moins intériorisées, plus ou moins prônées par les médiateurs.

⁵⁵ MOULIN Raymonde, « Vivre sans vendre », *Art et contestation*, Bruxelles, Éditions de la connaissance, 1968. Elle écrit par exemple : « [...] enfin l'idéologie charismatique de l'artiste, née de l'humanisme renaissant, confirmée et sublimée par le romantisme, portée à la limite de sa logique par les théoriciens de l'art pour l'art a été désavouée. Les artistes se sont sabordés en tant que quasi-dieux soustraits aux normes communes. »

⁵⁶ FLEURY Laurent, *Max Weber, op. cit.*, p. 8.

Voici une situation qui illustre l'imbrication des trois injonctions énoncées plus haut :

Lors du comité de pilotage d'*École et cinéma* à Paris en juin 2006, il a été question d'accroître de manière importante⁵⁷ le dispositif dans ce département. Le délégué général des ENFANTS DE CINEMA a expliqué : « On [l'association nationale] n'a pas les moyens de la démocratisation. » Cette volonté d'accroître était certes un souhait des ENFANTS DE CINEMA, pour que davantage d'élèves et de salles soient touchés, compte tenu de la capacité de la capitale en la matière, mais les représentants de la Ville de Paris ont été la plus virulents lors de cette réunion : « Bon, vous voulez combien ? » a fini par demander la déléguée de la Mission Cinéma à la Mairie de Paris, un peu excédée par tant de tergiversations - le CNC était en train d'évaluer combien de documents pédagogiques il faudrait tirer.... Cette question a énormément choqué les salariés des ENFANTS DE CINEMA, car elle signifie que le dispositif repose uniquement sur des problèmes financiers. Dans l'expression « manque de moyen » énoncée par le délégué général s'entend également les moyens humains, le problème du qualitatif à tenir... Ici se confronte deux conceptions, l'une soumise à une obligation de résultats et l'autre soumise à une obligation de moyens.

Ces injonctions ne sont pas pour autant des « injonctions paradoxales »⁵⁸ comme les définit l'École de Palo Alto, car ces dernières sont traversées à l'intérieur même de l'institution. Ce sont davantage des tiraillements de valeurs, de logiques d'action, des conflits de normes qui conduisent tout de même à ce que les professionnels qualifient eux-mêmes de posture schizophrénique : « D'un côté, les ministres nous demandent de doubler les effectifs, de l'autre, ils ferment des postes à l'Éducation nationale, suppriment les formations, baissent les subventions des DRAC... : on est dans une situation schizophrénique ! »⁵⁹. Sans vouloir nuancer la difficulté bien

⁵⁷ Le dispositif est passé de 150 enseignants et 5 salles en 2004/2005 à 1 500 et 15 salles en 2007/2008.

⁵⁸ BATESON Gregory, *Vers une écologie de l'esprit*, Tome II, Paris, Seuil, 1972, pp. 9-34.

⁵⁹ Débat en plénière sur *École et cinéma* lors de la Rencontre nationale le 15.10.2009. Dans la période de 2007 à 2009, ce terme de « schizophrénie » a souvent été employé dans les réunions où il était question de la volonté ministérielle face aux moyens du terrain. Voir *Lettre d'information des pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel*, n°10, CNC, printemps-été 2009. Site :

http://www.clermont-filmfest.com/03_pole_regional/newsletter/img/lettredelespoles/lettre10.pdf

réelle concernant les moyens financiers de l'action culturelle cinématographique, nous constatons une forte propension à la méfiance systémique chez ces acteurs : chaque loi, mesure, décret, circulaire, bulletin officiel, fait l'objet d'une étude minutieuse, d'une critique impitoyable, d'une levée de boucliers aussi parfois. Placé en annexe de ce travail, l'aperçu diachronique de ces événements reflète ces luttes, notamment à propos des décrets. Que ce soit la déconcentration des budgets dans les DRAC dans les années 80 ou la toute récente LOLF⁶⁰, les acteurs sont sans cesse vigilants.

Cette imbrication de ces différentes injonctions serait alors un facteur contraignant la conception et la production de la médiation ; mais, à la fois, une condition vitale pour faire exister l'action culturelle cinématographique. Car, dès lors qu'ont lieu des médiations, elles s'inscrivent dans un contexte plus ou moins institutionnalisé, comprenant des valeurs qui ont trait à la démocratisation, et enfin, sont en partie formalisées au sein d'un processus de médiatisation plus ou moins important... On pourrait alors avancer que ces trois injonctions seraient les trois points nodaux qui cadrent le dispositif médiationnel cinématographique.

⁶⁰ La Loi organique aux lois de finances est la constitution budgétaire de la France. Son application en 2008 a eu comme répercussion de changer le mode de financement des ateliers artistiques dans les collèges et lycées. Auparavant co-financés par la DRAC et le Rectorat après évaluation du dossier présenté, les ateliers sont dorénavant financés directement par l'établissement, sur l'enveloppe globale versée par le Rectorat à chaque collège et lycée pour son fonctionnement et l'ensemble de ses projets annuels.

SECTION 2 - DECLINAISONS : LE CINEMA N'EST PAS UN MEDIA, ENCORE MOINS DE L'AUDIOVISUEL, IL EST UN ART

Comment faire pour que ces activités culturelles ne soient pas justement ce supplément d'âme, cet « à côté », voire cet alibi qu'elles sont trop souvent - la culture, il y a des moments pour ça ; ensuite, on passe aux choses sérieuses. Comment faire pour que l'école soit un lieu d'apprentissage culturel, au sens large, au quotidien ? Et comment faire pour que ces nouveaux dispositifs soient une occasion pour les enseignants de développer une créativité, une imagination pédagogique ?⁶¹

Après avoir vu les trois principaux angles qui dessinent les contours des représentations de la médiation culturelle en général, j'aborde ici quelques-unes de ses ramifications principales qui complètent la « panoplie » de ces différentes injonctions et sont spécifiques à la médiation cinématographique. Cette section joint l'histoire retracée qui a mené à concevoir la médiation cinématographique telle que je l'ai tracée dans le premier chapitre et les injonctions décrites au début de ce second chapitre. La question est de savoir comment se traduit concrètement l'idée du cinéma comme image et comme art, et sa médiation comme nécessairement différente des autres médiations aux autres médias, aux autres arts et aux autres manières de faire, à l'étranger. Ainsi, des discours, émanant des écrits et des pratiques observées, deux points de vue comparatifs émergent : la comparaison avec les autres médias et la comparaison avec les pratiques situées hors de France.

La construction de l'être culturel « cinéma » s'est forgée autour de l'idée que le cinéma est différent d'un « vulgaire média »⁶². On pourrait énoncer sous forme d'un syllogisme ce qui menace les acteurs qui travaillent autour du cinéma, syllogisme qu'on pourrait écrire comme ceci : « tous les médias induisent une sidération béate, or le cinéma est un média donc le cinéma induit une sidération béate ». De cette crainte va découler un syllogisme inversé : « le choc esthétique de la rencontre n'est

⁶¹ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, « L'école et l'exclusion », *Cahiers pédagogiques*, n°391, février 2001, p. 13.

⁶² J'ai moi-même expérimenté, lors d'une conférence que j'ai donnée dans un festival, des attaques virulentes d'acteurs professionnels pour avoir osé débattre de la question du cinéma comme art.

accessible que par l'art, or le cinéma permet le choc esthétique de la rencontre, donc le cinéma est un art ». Décrivons ces différentes étapes du syllogisme, qui, comme tout syllogisme, peut aboutir à des paradoxes.

Première *doxa* : le cinéma n'est ni un média, ni de l'audiovisuel

Culture et médias ont toujours été séparés. La véritable aliénation naît de cette tension entre une idéologie de l'art, recyclage-reliquat du sacré et de la religiosité des siècles passés, et une peur, voire une détestation des industries culturelles, nées du grand chambardement économique et démocratique.⁶³

Dans la lignée des *cultural studies*, Éric Maigret et Éric Macé expliquent que la double difficulté à concevoir les médias comme art provient d'une part de jugements de valeur, fondés sur une esthétique particulière, sur la hiérarchie des œuvres lors « de combats d'arrière-garde sur le déclin des civilisations » qui induisent des « effets d'auto-distanciation, d'ironie, de mauvaise foi, de culpabilité des consommateurs de médias » ; d'autre part, de la saisie des pratiques culturelles « sous l'angle de leurs propriétés artistiques, donc aussi esthétiques »⁶⁴. La construction de l'être culturel « cinéma » s'est bâtie autour de l'idée que le cinéma est un art ; ceci de manière d'autant plus prégnante qu'une des problématiques que je viens d'évoquer tourne autour du cinéma comme industrie culturelle. Tous les discours autour du cinéma, que ce soit chez les professionnels ou au sein de la communauté de chercheurs sur le cinéma, sont d'accord sur ce point :

Le cinéma fait [...] le contraire de ce que font les médias. Les médias nous donnent toujours le fait, ce qui a été, sans sa possibilité, sans sa puissance, ils nous donnent donc un fait par rapport auquel on est impuissant. Les médias aiment le citoyen indigné, mais impuissant. C'est même le but du journal télévisé. C'est la mauvaise mémoire, celle qui produit l'homme du ressentiment.⁶⁵

Le maire d'Aubervilliers, lors de l'inauguration du Festival *Pour éveiller les regards*, le dit en ces termes : « nous avons besoin d'un festival pour éveiller les

⁶³ MAIGRET Éric, MACÉ Éric, *Penser les médiacultures, Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, Armand Colin, 2005, introduction, p. 8.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 127.

⁶⁵ AGAMBEN Giorgio, *Image et mémoire, op. cit.*, pp. 70-71.

regards quand les médias assombrissent les regards »⁶⁶. L'attaque est tout aussi virulente, si ce n'est plus⁶⁷, s'agissant du cinéma comme média « audiovisuel » :

Puisque ce qui est en train de disparaître aujourd'hui, c'est l'imaginaire cinéma, noyé dans une espèce de truc infâme qu'on appelle « audiovisuel », où l'on ne sait plus distinguer entre les objets. Il ne s'agit en aucun cas d'établir un programme scolaire, avec des films obligatoires, mais de poser dans les classes la singularité du cinéma comme art, au sens où l'art se distingue du flux télévisuel.⁶⁸

Ces trois discours, issus d'un théoricien, d'un homme politique et d'un professionnel, même s'ils n'ont pas valeur à généralisation, dressent tout de même le portrait d'un cinéma ne faisant pas partie du domaine des médias et de l'audiovisuel. La condamnation des médias en tant qu'industries culturelles⁶⁹ va de pair avec le refus d'une logique de la consommation culturelle, qui semble se construire sur la dichotomie entre passivité et activité - spectateur passif ou actif - entre stéréotype mercantile ou simplement manipulation et création. Car, comme le note le sociologue Bernard Lahire : « La réprobation porte aussi, on le voit bien, sur des manières de lire [ici de voir] ou de participer à un spectacle, et d'abord sur la volonté de divertissement dont elle procède. »⁷⁰ Le cinéaste et théoricien du cinéma Jean-Louis Comolli précise cette idée dans son dernier ouvrage, *Cinéma contre spectacle* : « Le formatage des œuvres audiovisuelles finit, au bout de la chaîne, par être un formatage du voir et de l'entendre, du sentir et du rêver. »⁷¹

En fait, ce n'est pas simplement l'association du cinéma aux autres médias - et à l'audiovisuel en général - qui gêne les professionnels, mais davantage la façon dont cette conception peut induire, au sein de l'école, une approche du cinéma comme « culture de l'image » - et par ce biais faire adopter l'idéal-type décrié de l'intervenant qui décrypte une œuvre d'art. Un long extrait d'un échange entre trois personnalités importantes dans le domaine de la médiation cinématographique⁷² est

⁶⁶ Discours d'inauguration du Festival d'Aubervilliers *Pour éveiller les regards* prononcé le 21.10.2004.

⁶⁷ Autant la distinction cinéma/média pourrait se concevoir, autant vouloir détacher le cinéma de l'audiovisuel paraît étonnant pour une personne qui ne connaît pas les luttes du cinéma comme art.

⁶⁸ BERGALA Alain, in : MONDZAIN Marie-José (dir.), *Le Banquet imaginaire*, op. cit., p. 61.

⁶⁹ Dans la perspective de l'École de Francfort.

⁷⁰ LAHIRE Bernard, « La légitimité culturelle en questions », in : DONNAT Olivier (dir), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française, 2003, p. 230.

⁷¹ COMOLLI Jean-Louis, *Cinéma contre spectacle*, op. cit., p. 11.

⁷² Alain Bergala a déjà été présenté ; Carole Desbarats est également spécialiste de la pédagogie du cinéma - essayiste de cinéma, directrice des études à la Fémis de 1996 à 2009, elle anime le groupe de réflexion des ENFANTS DE CINEMA depuis une dizaine d'années ; Christine Juppé-Leblond fut

intéressant à exposer ici dans la mesure où il résume parfaitement les différents clivages et objets à débat :

Carole Desbarats : « Il s'agit de permettre aux enfants de voir des films dans des conditions où ils se situent par rapport à l'"imaginaire d'un autre" ; un film, si c'est une œuvre d'art, est le regard d'un autre. [...] Ne pas partir du négatif, de la lutte contre les images. Je pense que l'on a fait cette erreur en pédagogie, dans les années 70 à 80, en croyant qu'il fallait vraiment détruire la supposée aliénation des enfants par la publicité. [...] Pédagogiquement, il vaut mieux partir du désir et l'accompagner, que d'aller contre ce désir. [...] »

Alain Bergala : « On a tort de vouloir associer cinéma et audiovisuel : le cinéma est un art, il participe de la constitution de l'individu, d'autant plus qu'il touche des zones troubles et obscures de l'être humain. Par ailleurs, la publicité, la télévision ont tout à fait leur place à l'école, à condition de ne pas être à la remorque du cinéma mais dans un champ pédagogique complètement différent. »

Christine Juppé-Leblond : « Je ne suis pas d'accord parce que je pense que ce n'est pas si hétérogène que cela. Je pense qu'il y a des "objets" qui sont moins hétérogènes que tu ne le dis. »

Alain Bergala : « On a tous aimé des horreurs dans l'enfance et dans l'adolescence. Mais à un moment, soit on s'affine, soit on est pris dans le flot du tout-venant des valeurs de pure consommation. Pour pouvoir s'affiner, il faut avoir des petits états, des choses auxquelles s'accrocher, pour se former son propre goût. [...] Deligny disait : "Un enfant peut tout avaler, tout digérer si, après, il a la chance de faire les bonnes rencontres. Il se constitue". Donnons-lui l'occasion de faire ces rencontres dans les meilleures conditions possibles, ce sera déjà un grand pas en avant. »⁷³

La réaffirmation du cinéma comme art est constante, dans quasiment tous les discours des professionnels militants qui s'engagent dans la médiation cinématographique comme action culturelle. D'ailleurs, il est intéressant de noter que cette distinction est intégrée au sein même de l'institution : on parle fréquemment de « cinéma et audiovisuel »⁷⁴ comme pour distinguer deux entités différentes mais complémentaires. Voyons à présent comment cette *doxa* du cinéma comme art se façonne.

inspectrice générale de l'Éducation nationale - groupe des enseignements artistiques, en charge du dossier cinéma et audiovisuel - de 1996 à 2010, elle est par ailleurs fondatrice et présidente de la MAISON DU GESTE ET DE L'IMAGE, membre de différentes commissions, elle a été déléguée générale de la FEMIS et a rédigé plusieurs rapports à ce sujet.

⁷³ « Rencontre "L'école au cinéma ou le DVD à l'école ?" », *op. cit.*, pp. 82-92.

⁷⁴ L'exemple le plus probant, mais il en existe des centaines, est le premier dispositif créé en 1984 qui s'intitule « options cinéma et audiovisuel ».

Deuxième *doxa* : le cinéma est un art qui rend possible le « choc esthétique » de « la rencontre »

Le cinéma est un art, première affirmation, suivie d'une deuxième, il est un art qui apporte autre chose que les « autres » arts et ce qu'il apporte de différent a toute sa place dans l'éducation que l'on donne aux enfants. Et dans cette éducation, le regard de l'autre - du cinéaste - sur le monde enrichit le regard de l'enfant spectateur qui peut, bien entendu, ne pas être d'accord avec celui que porte le cinéaste sur le monde. Cette confrontation sera riche d'enseignements pour l'enfant et très formateur.⁷⁵

En fait, dans cette réaffirmation systématique du cinéma comme lieu déclencheur de la rencontre et plus généralement comme art se reflète le débat sur la légitimité culturelle. À travers ces discours transparait la nécessité pour une société de recomposer périodiquement des références communes, moins d'ailleurs à des fins de consensus politique ou social que pour s'assurer d'un minimum de communication possible en son sein et asseoir un minimum de cohésion : par la confrontation à l'autre regard, le cinéma apporte un débat. « Ce qui importe avant tout, c'est moins cette unité que la capacité de faire communiquer des mondes qui ne sont pas hétérogènes entre eux mais largement sécants, ou parfois seulement tangents. »⁷⁶ D'où l'importance d'une reconnaissance du cinéma comme art qui a sa dimension propre, seul moyen d'accéder à une possible rencontre.

À ce titre, l'idée d'organisation de la médiation autour de la rencontre est particulièrement prégnante sur le terrain étudié : l'éducation à l'image cinématographique apporte un acte de médiation mais cet acte trouve sa valeur dans l'instantanéité, dans la mesure où toute médiation d'une valeur culturelle fait signe à l'immédiateté. Sur le principe de la rencontre avec le cinéma en tant qu'objet d'art imminent, le cahier des charges d'*École et cinéma* déclare dès son deuxième paragraphe que l'objectif du dispositif consiste à voir des films dans « des salles, lieux naturels de la découverte du cinéma et relais actifs du dispositif »⁷⁷, pour que les enfants puissent recevoir ce déclic correctement⁷⁸. Cette expression « lieu

⁷⁵ Extrait de l'édito du *Bulletin des ENFANTS DE CINEMA*, n°5, mai 2005.

⁷⁶ ROMAN Joël, « Héritiers, parvenus et passeurs », *Esprit*, mars-avril 2002, p. 279.

⁷⁷ *Cahier des charges École et cinéma*, p. 2, téléchargeable sur le site : www.enfants-de-cinema.com

⁷⁸ Défendre le cinéma comme art vivant sous-entend également qu'il faut défendre la salle de cinéma. Or, l'industrie cinématographique fonctionne d'abord avec la salle qui détermine la vie d'un film : si le film provoque beaucoup d'entrées, il se vend en DVD par la suite... L'enjeu économique est encore une fois présent.

naturel » rappelle la distinction des deux sortes de cadres existants faite par Erving Goffman : d'une part les cadres sociaux, « animés par une volonté ou un objectif qui requièrent la maîtrise d'une intelligence »⁷⁹, d'autre part les cadres naturels, déterminés par un enchaînement de causes et d'effets purement physiques, c'est-à-dire des événements non pilotés. La rencontre est effectivement perçue comme un acte physique : il s'agit d'expérimenter la confrontation de soi et de l'autre à travers l'image. Jean-Louis Schefer l'exprime ainsi :

Cette rencontre tient dans la certitude instantanée, que ce film-là, qui m'attendait, sait quelque chose de mon rapport énigmatique au monde, que j'ignore moi-même mais qu'il contient en lui comme un secret à déchiffrer. Rien, par la suite, ne pourra remplacer cette émotion première qui signe toute vraie rencontre avec le cinéma.⁸⁰

Dans l'introduction de *L'hypothèse cinéma*, Alain Bergala écrit qu'il faudrait donner la priorité à l'approche du cinéma comme art - création du nouveau - sur celle du cinéma comme vecteur de sens et d'idéologie qui est « ressassement du déjà-dit et du déjà-connu »⁸¹. Il s'agit d'« apprendre à devenir un spectateur qui éprouve l'émotion de la création elle-même ». L'auteur complète cette introduction par ces impératifs : « Ne jamais oublier que le cinéma est d'abord un art, qu'il est aussi une culture de plus en plus menacée d'amnésie et enfin qu'il est un langage et qu'il nécessite à ce titre un apprentissage. »⁸²

Et si cette singularité existe, c'est qu'une rencontre, une sorte de révélation, qui relève du magique, peut intervenir lors de la projection : « la rencontre, dans ce qu'elle a d'unique, d'imprévisible, de sidérant [...]. Le big bang de la rencontre »⁸³. Cette conception de la médiation/rencontre comme principe immanent et immédiat n'est pas nouvelle. À la lecture de Jean Caune, nous constatons un fort rapprochement entre la conception de l'éducation au cinéma de ces nombreux militants pour la rencontre et celle des « pionniers » qui ont impulsé ce mouvement, notamment sous le ministère d'André Malraux⁸⁴. J'ai rappelé que ce ministre ne voulait pas d'une perspective de loisir ni d'une mission éducative. Il refusait ce qu'il

⁷⁹ GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, op. cit., p. 31.

⁸⁰ SCHEFER Jean-Louis, *L'homme ordinaire du cinéma*, Paris, Cahiers du cinéma/Gallimard, 1997, p. 107.

⁸¹ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, op. cit., p. 22.

⁸² *Ibidem*, p. 12.

⁸³ *Ibidem*, p. 40 et p. 43.

⁸⁴ Je l'ai déjà rapidement évoqué.

appelait le pédagogisme : « À l'école, on apprend *Phèdre* et dans les maisons de la Culture on apprend à aimer *Phèdre* »⁸⁵. Ainsi, ce « choc esthétique » qui s'établit par la seule force de l'art, cette appréhension de l'art vivant qui n'exige pas de préalable et ne suppose que la rencontre était précisément l'idée de Malraux, non seulement telle qu'elle s'est mise en place avec le ministère des Affaires culturelles, mais plus largement dans sa conception esthétique :

Il ne faut surtout pas expliquer l'art, le commenter, pas plus qu'il ne faut lier les phénomènes artistiques à ceux du savoir et de la connaissance. Malraux disait : « présentons l'œuvre au public et la magie de l'art opérera... ». Toute la philosophie des Maisons de la Culture est fondée sur cette idée : favoriser la rencontre entre l'art et le public. Car l'art est l'anti-destin, il est une réponse à la mort, celle de l'homme et des civilisations.⁸⁶ C'est cette force transcendante, qui va chercher son pouvoir de rayonnement dans le pouvoir des formes, qui nous permet de décoller de l'immanence, de l'immédiateté. La culture qui se manifeste dans les formes les plus accomplies de l'art a une fonction de l'ordre du religieux. Comme Dieu, l'art ne s'explique pas.⁸⁷

Cette idée de rencontre qui mise sur la compétence *transcendantale* de l'enfant à apprécier *la Beauté* nie un besoin de médiation, d'explication également. Une autre contradiction émerge alors, car les professionnels de la médiation cinématographique ne serviraient donc qu'à empêcher ce à quoi ils aspirent ; mais cette contradiction est à relativiser dans la mesure où ils ne s'interposent pas entre l'œuvre et les enfants durant la projection, ils interviennent avant et/ou après la projection - ce qui influence toutefois la réception de la projection. Quels sont alors les moyens mis en œuvre pour instaurer cette rencontre ?

Il s'agit avant tout de montrer des films en particulier car, selon l'idée partagée par nombre de penseurs sur le cinéma, l'imaginaire lié à cet art ne se constituerait pas de façon homogène et continue : il y aurait un lot de départ qui tracerait la carte de nos zones de curiosité et d'absence d'intérêt. Serge Daney⁸⁸ poussait l'hypothèse

⁸⁵ Malraux défendant son budget au Sénat en 1959, cité par : MATHIEU Hélène, « De l'imagination et du temps contre la déchirure sociale », *Culture et lien social*, Paris, Ministère de la Culture, juin 1991, p. 244.

⁸⁶ « L'art, pour rester art, doit rester un ferment d'anarchie, de scandale, de désordre. L'art est par définition semeur de trouble dans l'institution. ». BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma, op. cit.*, p. 20.

⁸⁷ CAUNE Jean, « Culture et sciences de l'information et de la communication : [1] Repères épistémologiques et croisements théoriques », *Sciences de la société*, n°58, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2003, p. 189.

⁸⁸ « En parlant des heures à ceux qui m'écoutent volontiers, je réalise que je tourne autour d'un noyau dur, celui des films qui, comme dit Schefer, ont regardé mon enfance ou plutôt mon adolescence de

jusqu'à penser qu'il existe des films vus trop tard, perdus pour l'impact déterminant qu'ils auraient pu avoir sur nous si nous les avions « rencontrés » au cours de cette époque de formation décisive de courte durée. Alain Bergala⁸⁹ explique également que, quand la première liste⁹⁰ est close - celle des premières impressions qui donnent la « note inoubliable » - elle le serait à jamais : aucun film ne pourra plus y entrer rétroactivement, même ceux qui auraient dû y trouver leur place. C'est au cours du développement de l'enfant que cette rencontre peut et doit avoir lieu. Cette hypothèse constitue le credo principal sur lequel fonctionnent de nombreux dispositifs. Par exemple, selon les personnes engagées dans le dispositif *École et cinéma*, l'évènement le plus important constitue effectivement la rencontre avec le film. La finalité de leur travail est de faire vivre cette rencontre ; il s'agit d'un travail avant tout sur le souvenir de la séance. À cet effet, le cahier des charges de ce programme avance l'argument de voir des copies de bonne qualité, qualité qui met en jeu l'image même du cinéma qui est transmise par le dispositif⁹¹.

En somme, il apparaît nettement que ces différentes injonctions sont puissamment imbriquées les unes dans les autres, à tel point qu'il est impossible d'en évoquer une sans revenir à l'autre pour préciser un aspect. Cette tentative de distinction n'a pas consisté à défaire le mélange de technique, de symbolique et de social qui définit la force particulière de ce régime de médiations, mais simplement à mieux pouvoir s'en emparer pour comprendre le terrain.

Pour finir sur ce point, je voudrais mettre en lumière un autre aspect de la puissance de ces imbrications, particulièrement visible dans le cadre d'un festival,

cinéophile innocent. Liste de ces films, histoire de cette liste, façons variées de la porter, de la théoriser, de l'imposer. »

DANEY Serge, *L'exercice a été profitable, Monsieur.*, op. cit.

⁸⁹ BERGALA Alain, « Éloge de la liste », in : LES ENFANTS DE CINÉMA, GNCR et l'UFFEJ (dir.), *Allons z'enfants au cinéma ! - Une petite anthologie de films pour un jeune public*, Paris, CNC, 2003, p. 2.

⁹⁰ J'emploie ici le terme de « liste », car c'est une pratique très courante chez les cinéphiles. Jacques Aumont en parle : « L'idée de Septième Art est datée [...] elle reposait sur une confiance sans faille en une liste - et une hiérarchie - des arts, qui permette de les classer, de les repérer sans erreur, de les nommer. » AUMONT Jacques (dir.), « Le septième art », *Le septième art, le cinéma parmi les arts*, op. cit., p. 7.

Une liste - et son « éloge » écrite en préambule par Alain Bergala - de films pour enfants a été éditée et s'intitule : *Allons z'enfants au cinéma !* - Cf. plus haut.

⁹¹ « Le dispositif *École et cinéma* montre aux enfants les films avec des copies neuves ou en très bon état ». 1^{ère} ligne du *Cahier des charges École et cinéma* concernant l'annexe intitulée : « Fiche 6 : Suivi et transport des copies *École et cinéma*, ciné-box et pré-générique », p. 19. Document téléchargeable sur le site : www.enfants-de-cinema.com.

une autre modalité d'accueil, de lieu où se retrouvent les différentes injonctions sur un moment bref. Les festivals de cinéma « jeune public », œuvrant également à un rapprochement des enfants avec les films, sont engagés dans une des problématiques similaires, c'est-à-dire entre une rareté et une qualité d'une offre. Lors d'une présentation de son festival⁹², le responsable du Festival - international depuis trois ans - d'Aubervilliers intitulé *Pour éveiller les regards*, exprime en premier lieu son souci de faire exister un cinéma dont le marché n'a cure. Les festivals deviennent alors un réseau de diffusion à part entière, spécialisés dans des cinématographies étrangères ou peu légitimées que les circuits traditionnels, y compris indépendants, ne prennent pas en charge faute de rentabilité. Cette année-là, le festival en question a programmé des vieux films chinois qui n'avaient jamais été diffusés en France auparavant, que le responsable a obtenu en allant en Chine. Grâce à ce festival, ces films font l'objet d'un programme de courts métrages dorénavant diffusé et inscrit au catalogue *École et cinéma*. Situés en amont des dispositifs, ces festivals veulent participer ainsi à la préservation de la diversité de l'offre cinématographique : « Nous ne luttons pas contre le cinéma de divertissement sans envergure ni artistique ni culturelle, mais contre les excès de son hégémonie et la tentation de monopole de ce type de cinéma »⁹³. Remarquons cependant que cette stratégie démontre à quel point le cinéma est un art fonctionnel, c'est-à-dire envisagé dans le seul but d'être montré au public. À l'instar des salles art & essai, ce genre de festival veut orienter leur activité prioritairement en direction des enfants, dans l'idée que les films ne peuvent continuer d'exister et d'être produits qu'à la seule condition de trouver un public.

⁹² Présentation du festival aux stagiaires BEATEP le 16.10.2005.

⁹³ *Ibidem*

SECTION 3 - *ÉCOLE ET CINÉMA* : LIEU DE CRISTALLISATION DES INJONCTIONS

Il y a une grande contradiction entre ce qu'on peut lire partout, c'est-à-dire « le cinéma va bien », et le fait que « le spectateur, lui, va de plus en plus mal ». Si l'école ne fait pas ce travail de reconstruire une culture du spectateur, personne d'autre ne le fera. Il faut que, grâce à l'école, les élèves rencontrent des films qu'ils auraient très peu de chances de rencontrer autrement dans une vise sociale normale, compte tenu de l'état du parc des salles, aujourd'hui, et de la logique d'exploitation des films.⁹⁴

École et cinéma, par son envergure, sa complexité, cristallise à lui seul toutes les injonctions énumérées. Pour mieux percevoir ce qui va être analysé juste après - les médiations en situation - il semble important de s'arrêter un moment sur ce réseau. J'ai déjà évoqué les contradictions qui traversent ce programme, à titre d'exemple et à plusieurs reprises au cours de ce même chapitre. J'ai d'abord fait part de l'hésitation entre une généralisation non maîtrisable du programme et une fierté de son extension. J'ai ensuite évoqué son institutionnalisation, à la fois seul moyen s'asseoir une légitimité forte mais contradictoire avec l'idée de programme artisanal, adapté localement... Enfin, je l'ai expliqué, *École et cinéma* est un bastion de la défense du cinéma comme art, différent d'un média audiovisuel et des industries culturelles⁹⁵.

Plus généralement, cette opération nationale a pour objectif de « former l'enfant spectateur par la découverte active de l'art cinématographique, en faisant découvrir en salle de cinéma des films de qualité à de jeunes spectateurs, de la grande section maternelle à la fin du cycle élémentaire, et à leurs enseignants. »⁹⁶ Selon les personnes engagées au sein d'*École et cinéma*, l'évènement le plus important constitue la rencontre avec le film, pour « susciter un désir de cinéma »⁹⁷. La finalité

⁹⁴ « Rencontre "L'école au cinéma ou le DVD à l'école ?" », *op. cit.*, p. 82.

⁹⁵ Voir « Annexe 11 - Article paru dans le Bulletin des ENFANTS DE CINÉMA ».

⁹⁶ Extrait du texte officiel présentant l'opération.

⁹⁷ Expression mise en exergue dans la plaquette de présentation éditée à l'occasion des dix ans d'*École et cinéma*.

de leur travail est de faire vivre cette rencontre ; il s'agit d'un travail avant tout sur le souvenir de la séance.

La salle de cinéma et l'ambiance particulière de la séance dans la salle obscure paraît être le dispositif primordial : la séance ritualisée, la projection publique, le cocon d'obscurité, « le faisceau de lumière provenant de derrière les têtes, la destitution des élans moteurs, le bâillon sur les lèvres, le masque sur le visage »⁹⁸ devient le lieu pédagogique d'initiation, un laboratoire d'apprentissage. En paraphrasant George Didi-Huberman⁹⁹, on pourrait dire que ce qu'*École et cinéma* veut, c'est montrer que le cinéma apprend à apprendre à voir, « l'œuvrer de voir » : un voir qui assassine le percevoir - une observation passive de la réalité tautologique -, ou plutôt un voir qui élargit le percevoir, qui l'ouvre littéralement en exigeant un travail de la pensée, une remise en question perpétuelle. Hervé Joubert-Laurencin déclare que : « apprendre à voir, c'est être spectateur de son propre regard »¹⁰⁰, dans la mesure où « le voir est une activité créatrice »¹⁰¹.

Le programme : la bipolarité Éducation nationale et Culture

En 1992, le CNC commande à Ginette Dislaire, alors responsable d'un festival pour enfants et d'une salle art & essai, une étude pour envisager de mettre en place un dispositif similaire à *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma*. Dans le rapport¹⁰² que Ginette Dislaire remet au CNC sur *l'État des lieux* des expériences dans le domaine du cinéma à l'école, le partenariat entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale est présenté comme le socle fondateur du programme qui s'intitule alors *École et cinéma, les enfants du II^e siècle*. L'expression « les enfants du II^e siècle » fait référence au centenaire du cinéma qui fut célébré l'année de création d'*École et cinéma*, en 1994/1995.

⁹⁸ COMOLLI Jean-Louis, « Suspension du spectacle », *Images documentaires*, n°39, 3^e et 4^e trimestres 2000, pp. 91-92.

⁹⁹ DIDI-HUBERMAN George, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Minit, 1995.

¹⁰⁰ Extrait d'un entretien mené le 03.12.2004 auprès d'un administrateur des ENFANTS DE CINEMA, auteur de *Cahiers de notes sur...* et universitaire.

¹⁰¹ Propos tenus par l'ancien coordinateur Cinéma du département de Paris, le 28.03.2005.

¹⁰² DISLAIRE Ginette, *États des lieux des écoles et du cinéma juillet 92/décembre 93*, CNC.

Ginette Dislaire imagine que la clef de ce succès réside dans le rapprochement des deux ministères. Ainsi, la direction des Écoles a été associée dès le départ à la mise en place de l'opération. Avant même d'envoyer le questionnaire aux salles pour mener à bien l'enquête que lui commandait le CNC, une réunion s'est tenue avec le directeur des Écoles. L'idée d'initier un tel programme l'a séduit, d'autant plus qu'il y était associé dès l'origine. La direction des Écoles a créé un groupe de travail, pour chercher, dans les départements, des « personnes ressources » qui seraient intéressées pour travailler sur le cinéma. Pour repérer et nommer ces représentants, le directeur des Écoles a envoyé aux Inspections Académiques une circulaire ayant pour objet de nommer des « coordinateurs départementaux » qui seraient les interlocuteurs à la fois de la direction des Écoles, des lieux pilotes¹⁰³ et des enseignants. L'Éducation nationale a ainsi pu s'impliquer à tous les niveaux de cette mise en place. Les salles ou les associations pilotes avaient, quant à elles, un interlocuteur avec lequel choisir les films, le nombre d'enfants, le type de prévisionnement... L'opération a commencé ainsi à se structurer tant nationalement qu'à échelle départementale. Aujourd'hui, presque quinze ans après cette préfiguration, le dispositif fonctionne toujours de la même façon : il repose sur une organisation départementale bipartite. Le binôme Cinéma/Éducation nationale est l'une des spécificités marquantes d'*École et cinéma*.

Cette bipolarité est répercutée à différentes échelles. Par exemple, le conseil d'administration de l'association nationale LES ENFANTS DE CINEMA est constitué d'une vingtaine de personnes, dont une dizaine qui travaillent au sein ou autour de l'Éducation nationale et l'autre moitié qui sont des professionnels du cinéma - exploitants de salles, représentants d'associations, cinéastes, universitaires... Par ailleurs, les tutelles de l'association nationale sont le CNC - ministère de la Culture et de la Communication - et la DESCO et le SCÉRÈN-CNDP - ministère de l'Éducation nationale. À échelle locale, les enseignants travaillent et bâtissent leur programme pédagogique autour du cinéma avec les équipes professionnelles des salles. Bref, tous ces exemples illustrent l'une des caractéristiques fondamentales d'*École et cinéma*, pensée comme telle dès l'origine du programme.

¹⁰³ Aujourd'hui, pour la plupart, coordinateurs Cinéma.

Ainsi, contrairement aux autres dispositifs directement mis en place par le CNC, *École et cinéma* a pour origine une démarche d'enseignants cinéphiles et d'exploitants de salles qui, à partir de leurs expériences et de leur réflexion, ont souhaité créer une opération qui s'appuie au départ sur des pratiques déjà existantes, pour les étendre, autour d'une nouvelle association, LES ENFANTS DE CINEMA, porteuse du programme, et missionnée pour en assurer la mise en œuvre et le suivi. L'intitulé de l'association LES ENFANTS DE CINEMA vient du livre *Cet enfant de cinéma que nous avons été*¹⁰⁴, ouvrage qui évoque le cinéma comme rencontre fondatrice dans l'enfance. Le cahier des charges d'*École et cinéma* est abondant, détaillé, il a été longuement discuté pour aboutir à un remaniement en 2008. Il est parfois ressenti comme contraignant et exigeant. Toutefois, un coordinateur note que : « au moins on savait à quoi on s'engageait en l'adoptant »¹⁰⁵. Celui de *Collège au cinéma*, par comparaison, est moins important et surtout exclusivement technique : « nous n'y retrouvons pas de recommandations concernant l'aspect lié à la pédagogie ou à l'éducation artistique »¹⁰⁶.

La bipolarité Culture/Éducation nationale, l'histoire de la mise en place d'*École et cinéma*, en font un dispositif porteur d'une conception exigeante de l'éducation artistique, exigence souvent prônée et sans cesse défendue. La conjonction qui coordonne l'école « et » le cinéma est donc institutionnalisée. Qu'en est-il sur le terrain ?

École et cinéma : interrogation de la nature de ce lien

Par son nom même, le dispositif est emblématique de tous les enjeux évoqués par ce partenariat. *A priori*, on pourrait croire que « le succès » d'*École et cinéma* est lié

¹⁰⁴ BERGALA Alain, BOURGEOIS Nathalie (dir.), *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, Aix-en-Provence, Institut d'Aix-en-Provence, 1993. Ouvrage dont j'ai déjà parlé en « avant-propos ».

¹⁰⁵ Extrait d'un entretien mené le 23.03.2005 auprès du coordinateur Cinéma de Côte d'Or, à l'occasion de l'évaluation des 10 ans d'*École et cinéma*.

¹⁰⁶ Extrait d'un entretien mené le 18.03.2005 auprès du coordinateur Éducation nationale de la Somme, à l'occasion de l'évaluation des 10 ans d'*École et cinéma*. Depuis, le dispositif *Collège au cinéma* a modifié son cahier des charges pour se calquer sur celui d'*École et cinéma*, mais il reste beaucoup moins fourni.

à sa capacité à répondre aux exigences d'une structure telle que l'école¹⁰⁷. L'importance du domaine de l'Éducation nationale dans le dispositif se renforce avec la mise en place d'une opération conforme à un « projet » de classe ou d'établissement¹⁰⁸, ou encore par l'intermédiaire du suivi effectué par la DGESCO et par l'inspecteur d'Académie. La concordance entre le cinéma et le fonctionnement d'une classe est elle-même évoquée par un salarié des ENFANTS DE CINEMA qui estime que le cinéma « est peut-être une forme artistique qui colle bien avec les contraintes de l'école »¹⁰⁹. Bernard Lahire évoque à ce sujet que les activités préférées des enfants et adolescents sont généralement celles pouvant se pratiquer en groupe, comme la musique, la télévision ou le cinéma¹¹⁰. Il appuie son propos en citant François de Singly qui estime que « la télévision et le cinéma l'emportent sur le livre par la plus grande facilité qu'ils ont de déclencher des conversations, de soutenir la sociabilité ordinaire »¹¹¹. Une pratique comme la lecture se retrouve ainsi en retrait par rapport au cinéma, bien que « la lecture apparaît comme la plus légitime des pratiques culturelles »¹¹². Le cinéma se démarque et pourrait incarner le genre le plus approprié à l'affermissement d'un dispositif de masse au sein du cadre scolaire puisque le plus en phase avec les attentes des élèves. Ce constat rejoint également les observations faites dans la première partie, concernant la forte imprégnation des images dans le processus éducatif des enfants et la place accordée au cinéma au sein de l'école dès sa création, à la fin du XIX^e siècle. L'institution scolaire serait ainsi appropriée au développement d'un dispositif de masse ainsi qu'à l'objectif de démocratisation. *École et cinéma* est donc en quelque sorte une hybridation entre les logiques propres à l'école et celles propres au domaine culturel. L'école dispose d'un « public

¹⁰⁷ C'est la thèse de Thomas Stoll, sur laquelle je m'appuie pour écrire ce paragraphe : STOLL Thomas, *Transmettre le cinéma à l'école - Le dispositif École et cinéma est-il vecteur de nouvelles modalités de transmission ?*, Mémoire de fin d'étude, ESARTS, 2008.

¹⁰⁸ Un projet de classe peut être une classe à PAC - Projet Artistique et Culturel - co-financées Éducation nationale - Rectorat, Division des écoles - et commune - DASCO. Chaque partie donne une subvention maximale de 610 euros - de nombreux projets sont ouverts avec moins d'argent, cela dépend de la nature du contenu.

¹⁰⁹ Extrait d'un entretien mené le 13.10.2007 auprès d'un salarié des ENFANTS DE CINEMA.

¹¹⁰ LAHIRE Bernard, *La culture des individus - Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, p. 47.

¹¹¹ DE SINGLY François, « Les jeunes et la lecture », *Les dossiers éducation et formations*, Paris, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, DEP, DDL, 1993 ; cité par LAHIRE Bernard, *La culture des individus*, op. cit., p. 48.

¹¹² COULANGEON Philippe, *Sociologie des pratiques culturelles*, op. cit., p. 35.

captif »¹¹³ à qui elle peut facilement imposer sa légitimité, alors que le cinéma se doit de « captiver le public »¹¹⁴. *École et cinéma*, comme son nom l'indique, se trouve entre ces deux logiques. Le public - les élèves - est clairement défini et son attention toute prête à être captivée.

Les enseignants : opposants ou adjuvants ?

Seulement, ce n'est pas si simple... Au-delà des enfants, les enseignants sont les personnes à qui est destiné le dispositif : sans leur inscription volontaire, *École et cinéma* n'existerait pas. Or, les enseignants sont souvent critiqués par les professionnels, notamment les coordinateurs : avec l'extension du dispositif, ils craignent la mise en place d'un dispositif « à deux vitesses, avec 10% d'enseignants dynamiques et 90% d'attentistes »¹¹⁵. Par exemple, un coordinateur témoigne de l'implication de certains instituteurs : « Depuis de nombreuses années, un noyau dur s'est constitué. Ces enseignants sont devenus des amoureux du cinéma et des bénévoles très actifs au sein de notre association. »¹¹⁶ Mais ce « noyau dur » laisse à penser qu'il en existe d'autres qui ne sont pas « amoureux du cinéma ». D'autant que de nombreux acteurs disent que les enseignants cinéphiles partent à la retraite, et sont remplacés par des instituteurs peu cinéphiles, conformistes, voire complexés... Par exemple, Philippe Meirieu en parle lors d'une rencontre *École et cinéma* :

J'ai entendu Laurent Godel parler de ce qui se passe dans les IUFM : nos jeunes stagiaires d'IUFM, même s'ils n'ont pas de mémoire au-delà de vingt ans et si leur mémoire cinématographique commence à *La Guerre des étoiles*, dès lors qu'ils accèdent à la position de professeur, accèdent en même temps à une sorte de négation de leur propre culture cinématographique.¹¹⁷

De même, lors d'une formation pour enseignants, la cinéaste Émilie Deleuze, invitée pour parler des ateliers qu'elle mène avec les classes, adopte d'emblée un discours normatif, en parlant du rapport au cinéma qu'il « faut avoir » : « Il ne faut avoir de rapport transcendantal au cinéma d'auteur qui serait là-haut et en bas les

¹¹³ LAHIRE Bernard, *La culture des individus*, op. cit., p. 39.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 39.

¹¹⁵ Extrait d'un entretien mené le 13.10.2006 auprès d'un salarié des ENFANTS DE CINEMA.

¹¹⁶ Extrait d'un entretien mené le 23.03.2005 auprès du coordinateur Cinéma du Gers, à l'occasion de l'évaluation des 10 ans d'*École et cinéma*.

¹¹⁷ MEIRIEU Philippe, *Images - De la sidération à l'éducation*, op. cit.

sales films, mais comprendre que ces derniers sont des héritiers de vieux films »¹¹⁸. Les formateurs insistent auprès des enseignants pour qu'ils ne sentent pas complexés vis-à-vis d'un cinéma qu'ils connaissent mal. D'autres, au contraire, considèrent positivement le dispositif du fait de sa marginalité :

En fait, la véritable effronterie de ce dispositif, c'est de montrer des films pareils dans un cadre institutionnel comme l'école, c'est la présence de tels films à un endroit où il ne devrait pas être, c'est ça qui me plaît dans ce dispositif.¹¹⁹

La crainte principale des organisateurs repose sur une conception prêtée aux enseignants d'un dispositif qui permet de se décharger de la classe une demi-journée. Les films inscrits au catalogue ont pour vocation d'être au moins débattus dans la classe par la suite, de donner une culture commune également. De nombreux enseignants ont rapporté une anecdote liée à cette construction d'une culture commune, notamment dans les classes où les cultures sont diverses. Par exemple, le film¹²⁰ qui relate l'histoire d'une petite fille qui vend un journal intitulé *Soleil* pendant une bonne partie du film produit souvent, dans les classes où la météo est annoncée régulièrement des interjections du type « soleil ! Soleil ! » quand le maître dessine un soleil, interjections qui font rire ou sourire toute la classe, y compris l'enseignant. Au-delà d'une culture commune - ne serait-ce qu'au sein de la classe - l'enjeu est également d'apporter des connaissances en matière de cinéma. Un administrateur, par ailleurs enseignant, le dit en ces termes :

Qui connaît Georges Raft chez les jeunes aujourd'hui ? Personne. À quoi on sert, alors ?¹²¹

Selon les entretiens et les discours que j'ai pu entendre, un enjeu rassemble tous les enseignants : ils considèrent unanimement le dispositif *École et cinéma* indispensable dans le but de proposer une alternative à la consommation télévisuelle et à l'emprise du DVD. Dans bien des cas, l'adhésion des enseignants au dispositif s'explique par une volonté d'affronter le flux audiovisuel. Une enseignante explique

¹¹⁸ Extrait du discours d'Émilie Deleuze lors du stage *École et cinéma* inscrit au Plan académique de formation des 7-9 novembre 2005.

¹¹⁹ Extrait d'un entretien mené le 10.11.2004 auprès d'une institutrice de CM2.

¹²⁰ *La Petite vendeuse de Soleil*, de Djibril Diop Mambety.

¹²¹ GABASTON Pierre, *Bulletin des ENFANTS DE CINEMA*, n°3, octobre 2004, p. 4. Georges Raft est un acteur américain qui eut une période glorieuse dans les années 30 : il a joué dans *Scarface*, film de 1932 de Hawks, mais également dans *Certains l'aiment chaud*, de Billy Wilder, en 1959. Il n'est pas si connu, je ne sais si cette question n'est pas de la provocation.

qu'elle s'est inscrite à *École et cinéma* pour que les enfants « ne se contentent pas de la télé comme c'est souvent le cas ». Par ailleurs, elle suggère de supprimer le lecteur DVD des salles de classe, « qu'on ne se contente pas du DVD dans la classe, qu'on pourrait même aussi supprimer d'ailleurs »¹²², tandis qu'un autre instituteur ne dispose tout simplement pas d'un seul matériel audiovisuel à son domicile - pas « d'engin pour regarder de film » chez lui comme il l'exprime. Une autre enseignants considère qu'*École et cinéma* est intéressant pour les élèves, « surtout dans un contexte d'images et de société d'images dans laquelle on vit actuellement »¹²³. Une dernière enseignante, quant à elle, estime que ce qu'offre *École et cinéma* est « primordial par rapport à ce qu'ils [les élèves] voient à la télé ». Cette dernière prolonge sa pensée en englobant l'offre filmique des salles : « on ne retrouve pas cette qualité de film actuellement au cinéma. Ou alors il faut vraiment faire des sélections. Ce qu'on propose aux enfants aujourd'hui est quand même assez pauvre au niveau imaginaire... »¹²⁴. L'enseignant parvient ainsi à s'emparer d'*École et cinéma* et ce afin de légitimer leur rôle de médiateur entre le flux d'images auquel les enfants sont confrontés tous les jours et l'image proprement cinématographique.

Le discours des enseignants induit en effet des stratégies de distinction. En revendiquant avec insistance leur volonté de se démarquer de la télévision, les enseignants ne font pas que s'inscrire en médiateurs éclairés permettant aux élèves de dépasser l'univers audiovisuel dans lequel ils baignent. Ils cherchent également à se distinguer d'une culture de masse jugée dégradante et produisent ce que Pierre Bourdieu nomme des « schèmes classificatoires »¹²⁵ dans la mesure où ils se rangent dans la catégorie de ceux disposant d'un jugement d'expert permettant de distinguer différents types d'images entre elles et donc, de les qualifier. Le champ lexical utilisé dans le discours des enseignants interrogés implique tout un système de valeurs : les termes tels que « télévision » ou « DVD » sont systématiquement connotés péjorativement. Une enseignante fait une nette distinction entre « le cinéma » et « l'audiovisuel » : « Je voulais qu'ils aillent vraiment au cinéma, et

¹²² Extrait d'un entretien mené le 18.04.2008 auprès d'une enseignante parisienne.

¹²³ Extrait d'un entretien mené le 04.04.2008 auprès d'une enseignante parisienne.

¹²⁴ Extrait d'un entretien mené le 23.04.2008 auprès d'une enseignante parisienne.

¹²⁵ BOURDIEU Pierre, « Un jeu chinois, notes pour une critique sociale du jugement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°4, août 1976.

qu'on ne leur passe pas seulement des DVD à l'école »¹²⁶. Une autre distingue les films « à voir en salle » et ceux « à voir en DVD », induisant par là-même une valorisation symbolique de la salle de cinéma : « Je suis allée voir *Passe Passe*¹²⁷. [...] C'est à voir en DVD » dit-elle pour signifier son jugement négatif sur le film. Un enseignant insiste sur la nécessité de faire comprendre aux élèves « qu'on peut voir un film autrement qu'en DVD »¹²⁸. Ainsi, des stratégies de distinction apparaissent et permettent aux enseignants de faire part de leur détermination quant au rôle d'*École et cinéma*.

Tout comme les professionnels, les enseignants construisent leur identité dans l'altérité par rapports aux autres médias. Ils se démarquent de la culture incarnée par la télévision et le DVD, cherchant ainsi à imposer une vision du monde qu'ils jugent plus légitime. Ce discours leur permet de tirer une valorisation symbolique du dispositif *École et cinéma*. Le champ lexical employé illustre le système de classement ainsi intériorisé. Un enseignant aime le cinéma - « J'aime bien le cinéma. Je vais souvent au cinéma »¹²⁹ -, mais sa façon de l'aborder dénote une volonté de se démarquer de la consommation massive, dont la télévision est le parangon.

Polémiques des représentations

Ce même discours s'entend fréquemment à l'échelle des animateurs qui se font volontiers théoriciens des dispositifs d'éducation, de leurs réussites mais également de leurs échecs. Parmi les entretiens menés, voici un exemple frappant : « [*École et cinéma*] n'est pas synonyme de loisir, de juste rigoler un bon coup. Et puis, nous, on n'est pas partisan de projeter à nouveau, dans le cadre de la classe, le cinéma, en projetant le DVD : là ça viendrait vraiment perturber la rencontre avec le cinéma dans sa vraie dimension. »¹³⁰ Ici, comme dans les discours des enseignants, le temps et

¹²⁶ Extrait d'un entretien mené en mai 2008 auprès d'une enseignante parisienne.

¹²⁷ Film français réalisé par Tonie Marshall, sorti en salle en avril 2008.

¹²⁸ Extrait d'un entretien mené le 07.05.2008 auprès d'un enseignant parisien.

¹²⁹ Extrait d'un entretien mené le 18.04.2008 auprès d'un enseignant parisien.

¹³⁰ Extrait d'un entretien mené le 31.05.2006 auprès d'un animateur jeune public de la Cinémathèque française.

l'espace de l'image cinématographique sont cadrés : la projection dans une salle est l'unique moyen d'une « rencontre »¹³¹ de cette image « dans sa vraie dimension ».

Nous retrouvons encore ce même discours d'expert chez les élèves, notamment lors des présentations de films, il est assez systématique d'entendre les enfants, dès 4 ans, lever le doigt pour dire : « moi je l'ai [le film] en DVD » ou « ma grand-mère l'a en DVD ». Il arrive aussi parfois que l'élève explique l'appareillage audiovisuel de son foyer : « moi, j'ai une télé 16/9^e » ou encore : « moi, j'ai une télé dans ma chambre ». Ces sortes d'interjections arrivent parfois à un moment où l'intervenant est en train d'expliquer que le format du film qu'ils vont voir ou qu'ils ont vu sera ou était différent des films habituels - format carré pour la plupart des anciens films ; cependant, il est fréquent que l'élève exprime ce type de remarques de façon tout à fait incongrue, alors que l'intervenant demande si les enfants ont des questions sur le film, à la fin de sa présentation, comme pour valoriser leurs connaissances. De même, les élèves habitués à participer au dispositif en viennent à développer un discours sur la salle de cinéma en elle-même, dans une réflexivité sur la situation. Par exemple, lors de visites des cabines de projection, un enfant de cycle 3 raconte d'emblée que « dans ce cinéma [un cinéma art & essai associé à *École et cinéma*] c'est que des films vieux, en blanc, noir et aussi gris, alors qu'au Rex [salle de cinéma proche, à l'exploitation plus « commerciale », ne participant pas à *École et cinéma*], c'est des films en couleurs ». Ainsi, dès le plus jeune âge, une culture de l'écran, tout format confondu, mais également une claire distinction des types de films, de leurs espaces-temps spécifiques, se développent.

Edward aux mains d'argent : exemple de rhétorique médiationnelle

Seulement, la construction d'une culture commune ne va pas sans contradiction pour l'instaurer. Le développement d'une étude de cas¹³² met en lumière les manières, parfois contradictoires d'instaurer cette culture, non plus à l'échelle de la

¹³¹ On retrouve ici l'idéologie malrucienne du « choc esthétique de la rencontre ».

¹³² J'ai suivi la controverse durant tout le printemps 2008 : participation à la projection de 17 séances dans 8 cinémas -, observation des réactions du public - tant enfant qu'accompagnateur ou enseignant - suivi des échanges entre les différentes institutions, des réunions, écoute des discussions qui ont gonflé la polémique jusqu'à vouloir supprimer le film de la programmation.

simple reconnaissance des visées du dispositif, mais à l'échelle du choix, de « l'acte qui consiste à donner à voir » :

L'acte qui consiste à « donner à voir » procède fatalement d'une série de choix qui s'articulent autour de la disponibilité des objets, de la présence des œuvres ou de l'intérêt des auteurs, de la formulation d'une thématique ou d'une problématique pleinement assumée. En arrière-plan demeure ce que l'on oublie fort souvent, les conditions matérielles du dispositif, les finances, les accords publics et politiques, le contexte culturel, les petits arrangements...¹³³

Dans la cadre de l'analyse des contradictions et tensions qui traversent le dispositif, voyons comment la programmation d'un film reflète les « conditions matérielles : les accords publics et politiques, les petits arrangements ».

Les coordinateurs Éducation nationale et Cinéma du département parisien ont fait le choix de programmer le film de Tim Burton, *Edward aux mains d'argent*, à des classes de cycle 2, c'est-à-dire des enfants allant de la grande section de maternelle au CE1, au printemps 2008, en même temps que le film était présenté à des enfants de cycle 3, de CE2 jusqu'en CM2. Cette programmation a fait l'objet d'une levée de boucliers, tant à l'échelle institutionnelle - l'association nationale LES ENFANTS DE CINEMA, le Rectorat de Paris, les institutions qui subventionnent ou cautionnent le dispositif - que dans les classes : réactions des parents, enseignants, accompagnateurs, directeurs... Ce film a été jugé à de nombreuses reprises « trop violent » pour être montré à des plus jeunes que le cycle 3, en dépit du choix des coordinateurs cette année-là et de la validation de ce choix par les institutions qui ont changé d'avis face aux réactions des enseignants.

Edward aux mains d'argent est un film de Tim Burton, datant de 1990, qui comporte différents niveaux de lecture : quelques scènes relèvent d'un humour, voire d'un cynisme, relatif à un univers adulte. Il se présente également sous la forme d'un conte raconté par une grand-mère à sa petite-fille qui exprime les difficultés d'être différent dans une société extrêmement normée, la société américaine caricaturée à l'excès dans le film. Pour décrire Tim Burton, on pourrait dire qu'il est un cinéaste mélancolique, ressentant l'enfance comme un paradis perdu. Ses films, et en l'occurrence *Edward aux mains d'argent*, sont à la fois des hommages aux films de genre d'antan : les premiers *Frankenstein* que Tim Burton

¹³³ SOUCHIER Emmanuël, « Le texte du dit de l'image », *Les interdits de l'image, Actes du 2^e colloque international « Icône-Image », op. cit.*, p. 7.

regardait quand il était enfant, ou encore *Freaks* de Tod Browning, c'est-à-dire ce qui a suscité ses premiers émois de spectateur. La plupart de ses films portent un regard très critique sur la société consumériste, où l'enfant supposé qu'était Tim Burton et l'adulte se rejoignent sur ce point pour reconnaître une chose : l'altérité n'est jamais respectée, en premier lieu celle de l'enfant. *Edward aux mains d'argent* fait parti du catalogue du dispositif *École et cinéma* depuis 1998.

Comment parvient-t-on à des réactions de rejet quand tout un attelage institutionnel autorise *a priori* un film à être montré à des élèves ? En effet, les coordinateurs, choisis par les autres institutions pour mettre en œuvre *École et cinéma* dans leur département, font ce choix de programmation dans le cadre d'un comité de pilotage réunissant ces dites autres institutions - DRAC, Rectorat, Mairie de Paris, association nationale... -, qui avaient validé ce choix ce jour-là, à la fin de l'année scolaire précédente. Lors de ces comités, l'acte qui consiste à « donner à voir » provient d'abord d'une série de choix qui s'articulent autour d'éléments pragmatiques : disponibilité de la copie, attention à un programme pertinent au cours de l'année, entre les différents films : diversité des filmographies présentées dans un même cycle, alternance VO et VF, couleur et noir et blanc, muet, nationalité diverse... En fonction de cela, les coordinateurs proposent une programmation et elle est validée, après d'éventuelles modifications, par les différents membres du comité. Or, les personnes présentes à ce comité, qui ont validé la programmation d'*Edward aux mains d'argent* pour les deux cycles sont revenues sur leur décision, alors que le film était déjà en train d'être projeté. En effet, lors de la pré-projection pour enseignants¹³⁴, certains des instituteurs ayant en charge des classes de grande section de maternelle ont expliqué leur refus d'emmener leurs élèves voir un tel film ; notamment à cause d'une scène légèrement érotique - mais surtout comique - de tentative de séduction d'Edward par une femme, « scène totalement incompréhensible pour mes élèves » a rétorqué une enseignante. Tous les autres enseignants étaient d'accord pour juger ce film difficile, du fait de sa violence - symbolique surtout. Beaucoup d'enseignants de cycle 2 ont dit qu'ils n'iraient pas à la séance à laquelle leurs classes étaient programmées. Suite à cela, une enseignante qui ne connaissait pas le film et qui n'était pas venue à la pré-projection, est sortie

¹³⁴ Le 15.01.2008 au Studio des Ursulines à Paris.

de la projection très en colère, malgré les précautions du médiateur pour introduire le film. Elle a écrit au rectorat qui a répercuté le problème aux autres acteurs institutionnels. Ceux-ci ont immédiatement protesté contre l'association coordinatrice Cinéma en expliquant qu'il n'était pas possible qu'un film pareil soit montré à des élèves si jeunes, que le film était, dans le catalogue *École et cinéma*, recommandé « pour les cycles 3 » uniquement.

Ce type de polémiques soulève des enjeux idéologiques : un film légitimé par son intégration dans un dispositif national, cautionné par une validation lors d'un comité de pilotage, devient un outil de lutte pour affirmer tel ou tel régime d'appartenance. En effet, l'association coordinatrice Cinéma avait pris ses fonctions une année scolaire auparavant, les autres acteurs institutionnels ont peut-être voulu montrer que leur autorité ne pouvait être remise en cause, puisque la faute en incombait aux personnes chargées de mettre en œuvre le dispositif, au plus près du terrain, et non à ceux garant de sa bonne conduite à une échelle idéologique. La violence attribuée à ce film, et le film lui-même, devient un prétexte pour faire-valoir une forme d'autorité. D'abord, on comprend très vite que de la subjectivité esthétique s'exprime de façon rédhibitoire : trouver un film « trop violent » consiste à l'occulter, car ce terme de violence recouvre tout un imaginaire qui interdit toute discussion possible. Cette forme de censure n'est pas nouvelle¹³⁵, mais elle est emblématique d'une idéologie à l'œuvre.

L'intérêt de cette polémique est identitaire mais également situationnel, en référence aux formes d'autorité que présente son encadrement dans ce dispositif. Ce film n'est d'ailleurs pas le premier - ni sûrement le dernier - à faire l'objet de contestation quant à sa projection dans des circuits autorisés institutionnellement à cause d'une violence censée « heurter la sensibilité des jeunes spectateurs ». Ne serait-ce que ces dernières années, on pense au tollé lors des projections du film de Paul Verhoven, *Starship troopers*¹³⁶, qui fut proposé en 2006/2007 dans le cadre de *Lycéens et apprentis au cinéma*, ou encore à la polémique soulevé par le film de Cristian Mungiu, *4 mois, 3 semaines et 2 jours*¹³⁷, lorsque celui-ci eut droit aux honneurs de la Palme d'or et surtout du prix de l'Éducation nationale, à Cannes, en

¹³⁵ Voir *Les interdits de l'image, Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, op. cit.

¹³⁶ Ce film de science-fiction qui met en scène de jeunes hommes face à la guerre.

¹³⁷ Ce film raconte l'histoire de l'avortement clandestin d'une jeune femme.

juin 2008. Malgré ces prix, Xavier Darcos, alors ministre de l'Éducation nationale, s'est battu pour que ce film ne soit pas primé face à la Commission de classification qui est allée jusqu'à le faire classer « tout public ». De même, certains films du catalogue *École et cinéma* dérangent, notamment *La Vie est immense est pleine de dangers*, documentaire de Denis Gheerbrant qui relate le parcours d'un enfant atteint d'un cancer¹³⁸, ou *Ponette*, de Jacques Doillon, qui raconte le deuil d'une petite fille de quatre ans qui vient de perdre sa maman, de même pour *La Nuit du chasseur*, de Charles Laughton retraçant la fugue de deux enfants pourchassés par leur père adoptif, et *Zéro de conduite*, de Jean Vigo, film qui vient d'entrer au catalogue, non sans difficulté, dont je parlerai en troisième partie.

École et cinéma : une logique contractuelle

L'ingérence du pouvoir politique est inévitable compte tenu de l'expansion massive du dispositif, ce qui n'est pas sans conduire à des tensions entre les différents partenaires. D'autant que nous avons affaire à « un même dispositif » mais qui comprend des discours différents : il semble univoque nationalement, dans sa conception globale, mais disparate localement, dans sa mise en œuvre. Les instances de prescription sont diverses. Prenons l'exemple du choix des films, qui est la décision par excellence de la prise de pouvoir. À la plupart des réunions de programmation auxquelles j'ai pu assister¹³⁹, les acteurs se placent autour de la table suivant leurs statuts : les médiateurs « jeune public » des salles, les exploitants et toutes autres personnes rattachées au domaine du cinéma se mettent à côté ; en face se situent le personnel de l'Éducation nationale, conseillers pédagogiques, enseignants... Entre les deux trônent les personnes qui gèrent la séance : les deux coordinateurs, mais également les tutelles, financeurs... La dichotomie est très souvent explicite dans la configuration spatiale, même si elle a parfois tendance à s'effacer quand un problème plus général est évoqué.

¹³⁸ J'ai assisté à 15 séances de projection de ce film : sur les 15, plusieurs se sont très mal passées, j'ai vu trois enseignants sortir leurs élèves en cours de projection.

¹³⁹ J'ai assisté à une quinzaine de comité de pilotage, appelé plus simplement « réunion bilan » au cours desquels le choix de programmation pour l'année suivante s'effectue.

Dans le cas de Paris, la personne rattachée à la Mairie, qui finance en grande partie le dispositif à Paris, insistait à chacune de ces réunions pour que le film de Jacques Doillon, *Ponette*, soit programmé tant qu'elle était en poste. Seulement, la coordinatrice Cinéma parisienne ne voulait pas assumer ce choix. Elle devait donc à chaque fois user de ruses pour trouver des raisons qui empêchent cette programmation. De même, l'ancien collègue de la coordinatrice Éducation nationale en poste à l'Académie de Paris était très féru des films de Yasujirō Ozu. Les deux coordinatrices, Cinéma et Éducation nationale, se sont mis d'accord pour programmer les deux films de Yasujirō Ozu qui sont dans le catalogue deux années consécutives car ils n'y voyaient pas d'inconvénients. L'enjeu de pouvoir est visible : les instances qui subventionnent ont le pouvoir financier, qui leur confère un pouvoir symbolique pour décider.

Au-delà de la programmation, la question de la version originale parmi les critères de choix intervient également¹⁴⁰ : le militantisme de la plupart des acteurs pour le respect de l'identité linguistique du film se confronte aux réticences de certains enseignants, mais aussi de certains coordinateurs qui ne veulent pas ajouter de difficultés à l'acceptation d'un dispositif déjà exigeant. Ainsi, cette mise en série des singularités, de la différence de conception de chaque acteur du dispositif se retrouve à chaque échelle, face à chaque décision - sans compter les luttes locales, de salles en concurrence dans une même ville... En arrière-plan demeure ainsi ce que l'on oublie très souvent : les conditions matérielles du dispositif, c'est-à-dire les accords politiques, les arrangements, pour choisir le cadre, pour décider de diffuser le film sous telle forme, l'intention des diffuseurs...

À ce titre, Alain Touraine insiste sur l'importance de la satisfaction dans les raisons qui poussent l'individu à agir. Il propose tout d'abord une définition de la satisfaction qui est, selon lui, « un rapport entre une attente et une expérience », avant de rappeler que « la satisfaction se définit toujours par rapport à un groupe ou à une situation de référence »¹⁴¹. La satisfaction ne peut par conséquent être

¹⁴⁰ Lorsque le film est présenté en VO, les médiateurs en parlent systématiquement, en disant des phrases du type : « Le film en VO permet un voyage dans d'autres endroits et permet d'entendre la vraie voix des acteurs ».

¹⁴¹ TOURAINE Alain, *Sociologie de l'action - Essai sur la société industrielle*, Paris, LGF, 2000, p. 76.

identique pour chaque acteur dans la mesure où leurs attentes divergent et qu'ils ne perçoivent pas *École et cinéma* de la même façon.

SECTION 4 - LA MEDIATION CINEMATOGRAPHIQUE ET L'EXCEPTION CULTURELLE FRANÇAISE¹⁴²

Nous avons en France une lignée de pédagogues uniques au monde qui va de Jacques Copeau à Antoine Vitez en passant par Jean Dasté et Jacques Lecoq. Ils ne sont plus là, mais leur travail reste vivant. Il s'est exporté dans le monde entier, ce qui montre l'universalité de leur démarche.¹⁴³

Même si elle est particulièrement ethnocentrée, cette phrase n'est pas isolée du discours souvent entendu dans le domaine de la médiation cinématographique. Une première remarque en préambule de cette analyse : la question de « l'exception culturelle française » tisse des liens étroits avec la problématique de « l'échec de la démocratisation de la culture ». Guy Saez, dans le *Dictionnaire des politiques culturelles*, va jusqu'à dire que « la démocratisation est une dimension de l'exception française »¹⁴⁴. Selon lui, la particularité française est d'avoir intégré les arts dans la progressive construction juridique et administrative du « service public » et d'avoir légitimé l'intervention de l'État dans le domaine artistique par cette nécessité d'étendre le service public à toutes les couches de la population¹⁴⁵. Ainsi, par son histoire et son action institutionnalisante, la France serait le fleuron de la politique culturelle mondiale et plus spécifiquement le fer de lance de l'éducation au cinéma, au moins en Europe et, pourquoi pas, dans le monde.

¹⁴² Ces éléments comparatifs sont tirés de différentes sources : six entretiens formels auprès des personnes agissant dans le domaine de la médiation cinématographique à l'étranger - Europe, Suisse et Argentine -, une quinzaine de contacts effectués à distance, participation à six colloques/tables rondes... à ce sujet - deux comparant la France à l'Allemagne, deux sur le monde, un sur l'Europe et un sur la Belgique -, différents articles de diverses nationalités, un mémoire italien, une thèse allemande en cours, deux études faites au CNC sur l'éducation au cinéma dans le monde et sur l'Europe et enfin trois terrains d'observation : un situé à Paris dans un Institut étranger, un en Allemagne et un en Algérie. Ces témoignages ont été recueillis à différentes étapes de la construction de cette thèse, je le répète : ils n'ont en aucun cas valeur de généralité.

Voir « Annexe 2 - Sources ».

¹⁴³ CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, op. cit., « prologue », p. 8.

¹⁴⁴ SAEZ Guy, « Démocratisation culturelle », in : DE WARESQUIEL Emmanuel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse/CNRS éditions, 2001, p. 200.

¹⁴⁵ Le terme de « décentralisation », pendant de la démocratisation, n'existe pas dans beaucoup de langues.

Seulement, les détracteurs de l'idée d'« exception culturelle »¹⁴⁶ française sont presque aussi nombreux que ceux qui dénoncent l'échec de la démocratisation de la culture. Lors d'une table ronde au cours de laquelle le sociologue présentait sa dernière parution sur *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*, Olivier Donnat expliquait que « les pratiques culturelles des Français sont les mêmes que celles des Européens : il n'existe pas d'exception culturelle française »¹⁴⁷. Une fois de plus, l'amalgame entre les pratiques observées et les conceptions, est opéré de manière à défaire la panoplie.

Une spécificité française ?

Mais ces antagonismes n'empêchent pas que, dans le domaine spécifique du cinéma, l'idée - essentiellement française car défendue surtout dans ce territoire -, d'une conception du cinéma comme art différent des médias audiovisuels soit si forte qu'elle semble avoir effectivement traversé les frontières et trouvé des échos dans des pays étrangers. Ainsi, l'hypothèse que je formule concernant l'éducation au cinéma est de considérer la France comme moteur pour les autres pays : l'exception culturelle française en matière de cinéma n'existe peut-être pas, mais le combat qui l'a porté, son héritage, ses luttes, auraient néanmoins abouti à la reconnaissance du principe de « diversité culturelle », qui est un compromis entre l'exception culturelle - souvent conçue comme un moyen de lutte contre la culture commerciale étrangère - et le multiculturalisme - qui favorise l'expression des différences culturelles. Cette formule d'« exception culturelle française » a fait du cinéma un art, contrairement aux pays où le cinéma est d'abord amalgamé aux autres médias. José Manuel Pérez Tornero rapporte qu'il existe un « clivage entre les médias et le cinéma spécifique à la France, à cause de l'histoire »¹⁴⁸. Cette expression « à cause de » doit être replacée dans son contexte : le propos est tenu au cours d'un colloque sur l'éducation *aux médias*, non spécifiquement *au cinéma* ; les acteurs opérant dans le

¹⁴⁶ On parle plus volontiers de « diversité culturelle » aujourd'hui.

¹⁴⁷ Table ronde sur la parution de l'ouvrage d'Olivier Donnat, organisée par la Coordination des associations de cinémas art & essai en Rhône-Alpes le 29.01.2010 à Bron.

¹⁴⁸ Rapport de la table ronde n°3 par José Manuel Pérez Tornero lors du Colloque « L'éducation aux médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle ? », organisé par l'UNESCO à Paris le 22.06.2007.

domaine des médias regrettent ce clivage. En revanche, la plupart des acteurs qui gèrent des programmes spécifiques au cinéma à l'étranger que j'ai rencontrés sont sensibles à cette division - qui est valorisante. Par exemple, lors d'un entretien avec une personne travaillant en Italie que je questionnais sur sa pratique, mon interlocutrice italienne m'a d'emblée expliqué l'influence en Italie du « modèle français » en matière d'éducation au cinéma¹⁴⁹. L'ouvrage d'Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma*¹⁵⁰, a été traduit dans plusieurs langues : en italien, en espagnol, en portugais brésilien, en allemand - réédité quatre fois -. Il a servi de référence en matière de conception d'éducation dans ce dernier pays pour les différents porteurs de programmes rencontrés. On remarquera que, si son titre en français est *L'hypothèse cinéma, Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, il a été traduit en allemand par *Kino als Kunst : Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Or, il est intéressant de s'apercevoir, en accomplissant le chemin inverse, que *Kino als Kunst* signifie « le cinéma comme art » et que *Filmvermittlung* se traduit par « intermédiation » et non « transmission ». Ainsi, la thèse d'Alain Bergala est encore plus nettement mise en valeur. Sans prendre cet ouvrage comme unique référence indépassable et inattaquable, certains programmes allemands tentent de s'en inspirer. Le directeur de FILMERNST¹⁵¹, Jürgen Bretschneider a déclaré : « Et quoique convaincus de l'approche que Bergala propose, il nous faut donc l'adapter à nos besoins et à nos possibilités. » Il est vrai que l'éducation au cinéma est généralement intégrée à l'éducation aux médias :

Dans la plupart des pays européens, le cinéma n'est justement pas considéré comme un art. L'éducation au cinéma, qu'elle soit ou pas encouragée par les politiques, prend donc des formes très différentes. On parlera plus volontiers d'éducation aux médias, matière qui inclut différents supports et qui valorise les analyses thématiques.¹⁵²

¹⁴⁹ Extrait d'un entretien mené le 15.07.2010 auprès de la chef du Bureau de coopération linguistique et éducative en charge du dossier cinéma et audiovisuel - Ambassade de France à Rome. Mon origine a sans doute provoqué cet éloge de la France, mais je pense qu'elle n'aurait pas réagi de la même manière si j'avais été d'un autre pays.

¹⁵⁰ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, op. cit.

¹⁵¹ Ce projet existe dans la région de Brandenburg, il se veut former au goût, mais aussi « apprendre en regardant » comme l'indique son nom.

¹⁵² GUERBER Chloé, « L'éducation au cinéma en Europe », *Lettre d'information des pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel*, n°4, Paris, CNC, juin 2006, p. 5. Du même auteur, lire GUERBER Chloé, *Synthèse de la formation nationale de l'éducation à l'image en Europe*, CRDP, Lyon, 2006.

En effet, je n'ai pas connaissance d'autres pays où il existe d'un côté des dispositifs nationaux spécifiques au cinéma tels que *Collège au cinéma*, les options cinéma audiovisuel en lycée... de cette ampleur et d'un autre côté, une institution comme le CLEMI¹⁵³ qui s'occupe de l'éducation aux autres médias. Néanmoins, de nombreux programmes existent, de même qu'il a existé des figures qui ont porté une conception artistique du cinéma, comme « Hadelin Trignon, l'équivalent belge d'André Bazin, qui sont des figures disparues »¹⁵⁴. D'ailleurs, il existe en Belgique l'équivalent des classes à PAC, intitulée Animation. Une parenthèse à ce niveau de la réflexion : il est impossible d'entrer dans les détails de chacun des programmes observés ; une autre thèse pourrait en être l'objet, mais retracer ici toutes les pratiques et points de vue analysés n'a pas d'intérêt selon un point de vue strictement comparatif.

L'éducation aux médias : une problématique mondialement reconnue

Jacques Gonnet apporte une réflexion pertinente à propos de cette expression « éducation aux médias ». Selon l'auteur, cette expression, aujourd'hui consacrée, d'« éducation aux médias » comporte un inconvénient majeur. Héritée de la langue anglaise, traduite littéralement sans se soucier des connotations induites, elle s'avère assez énigmatique. Pour s'en convaincre, il suffit de décliner ce mot :

[...] quand parle-t-on, dans les systèmes éducatifs, d'une « éducation à... » ? Les enfants disent-ils : « je vais en éducation au français » ? Il y a plus gênant : « éduquer à » sous-entend que l'objet « média » est à « éduquer ». Est-ce cela que l'on veut dire ? Mais ne confond-on pas dans ce cas un objet et son utilisation ? Quelle serait alors la validité d'une telle éducation ? [...] « Eduquer aux médias » n'est pas un concept facile à comprendre. Accusateur des médias pour les uns, incitateur pour les autres à les utiliser sans retenue pour vivre un nouvel âge de la communication, son emploi si universel vient d'abord d'un imaginaire qui autorise chacun à l'investir dans le sens qu'il souhaite.¹⁵⁵

¹⁵³ Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information.

¹⁵⁴ Cyril Bibas, lors de la table ronde sur l'éducation au cinéma en Europe au Centre Vidéo de Bruxelles, le 07.10.2008.

Pour l'histoire, similaire à la France, des luttes dans différents pays pour instaurer des actions de médiation cinématographique, voir notamment le supplément intitulé : « Le cinéma et les enfants », *Créteil-Rencontres*, n°42, Maison des arts et de la culture de Créteil - Section cinéma, 1976.

¹⁵⁵ GONNET Jacques, *L'éducation aux médias - Les controverses fécondes*, op. cit., pp. 9-10.

Devant l'abondance et la diversité des cheminements institutionnels en matière d'éducation aux médias en général, il semble fructueux de s'arrêter un instant sur le travail de l'Unesco qui, dès sa création, a énormément œuvré pour promouvoir ce type d'action. Cet organisme essaie de définir l'éducation aux médias mais les définitions varient en fonction des filtres et des priorités qui changent en permanence. On trouve ainsi, pour la première fois, l'expression de langue anglaise dans un ouvrage de Sirkka Minkkinen, intitulé *A general curricular model for mass media education*, traduit en français en 1978¹⁵⁶. Cependant, à l'initiative du Conseil international du cinéma et de la télévision, une définition est déjà proposée en 1973 par l'Unesco. Il s'agit alors d'une éducation aux moyens de communication de masse. En 1979, un groupe d'experts internationaux explicite la notion et en modifie l'approche. Il lance la terminologie française sous la forme suivante :

Par éducation aux médias, il convient d'entendre toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux et en toutes circonstances l'histoire, la création et l'évaluation des médias en tant qu'arts plastiques et techniques ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, la modification du mode de perception qu'ils engendrent.

Cette définition générale permet effectivement d'ériger l'éducation aux médias au rang de valeur et de nécessité absolue, et recouvre toute forme d'action, unifiant pour la cause commune des programmes singuliers et parfois antagonistes : cette reconnaissance internationale par l'Unesco entérinait, en fait, la réalité d'un mouvement international très diversifié, issu principalement des terrains du monde associatif et de l'initiative d'enseignants par ailleurs proches de ce monde.

Néanmoins, il semble possible de donner un premier objectif à cette éducation aux médias : ce qui motive avant tout, et d'une façon équivalente, les acteurs de l'éducation au cinéma et à l'audiovisuel se résume dans le préambule de la *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias* rédigée en 1982 :

Conscients de l'importance que présente l'amélioration des relations entre éducation et communication dans notre société, des éducateurs, des communicateurs et des chercheurs venant de 19 pays et participant à un symposium international réuni à Grünwald, en République Fédérale d'Allemagne du 18 au 22

¹⁵⁶ MINKKINEN Sirkka, *A general curricular model for mass media education*, Paris, Unesco, 1978.

janvier 1982, à l'invitation de l'UNESCO, ont adopté la déclaration suivante
Éducation aux médias : [...].¹⁵⁷

Ces actions d'éducation sont aussi anciennes que les médias eux-mêmes et la conception libératrice par l'éducation qui s'est forgée, plus ou moins simultanément, dans différents pays - l'Amérique latine, l'Europe... -, pourrait se résumer simplement : les médias sont trop importants pour être laissés de côté. Une des questions principales, dans la plupart des pays, est alors de savoir « comment passer d'une échelle d'action militante à une échelle d'action institutionnalisée, professionnalisée »¹⁵⁸ ; ce qui est le cas en France, malgré les menaces incessantes de « détricotage »¹⁵⁹ de ce réseau.

Toujours est-il que l'éducation aux médias ne peut - heureusement - pas être pensée et élaborée de la même façon dans tous les pays. Certaines conceptions semblent universelles mais les différences sont internationales. L'éducation aux médias, a fortiori au cinéma, est une activité contextualisée dans la mesure où la portée est différente suivant un ensemble de circonstances : ce sont des entités différentes, construites avec leur histoire propre, leurs personnages, l'information n'est pas donnée de la même façon partout, l'accès aux salles de cinéma, l'aménagement du territoire, le contexte géopolitique, les conditions socio-économiques, l'histoire du pays ou de la région étant différents. D'ailleurs, toute comparaison semble imparfaite dans la mesure où il semble donc difficile de dresser des généralités : la comparaison avec d'autres pays permet simplement de mieux

¹⁵⁷ *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias* du 22.01.1982. Site : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf> (consulté le 12.07.2010)

¹⁵⁸ Rapport de la table ronde n°2 par Evelyne Bevort lors du Colloque « L'éducation aux médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle ? », organisé par l'UNESCO à Paris le 22.06.2007.

Cette problématique est encore actuelle en France : en atteste le succès, dans toute l'Europe, des festivals - pas seulement des grands festivals, mais des manifestations d'intérêt local ou régional. Ce phénomène est très intéressant face à la pratique individuelle de la cinéphilie dont le DVD est le symbole... Les festivals ouvrent aujourd'hui de nouveaux accès aux œuvres, en particulier aux classiques, qui sont très peu présentés en salle et à la télévision. Ils contribuent à la redéfinition du rapport entre pratiques individuelles et collectives et en même temps à la reconstruction de systèmes de référence. Par ailleurs, les autorités sont sensibles à la montée des arts urbains, à la fois parce qu'ils concurrencent les arts institutionnels et parce qu'ils se présentent comme la nouvelle frontière de la démocratisation. Les publics qui boude les salles aiment à se retrouver pour des spectacles de rue, plus populaires, présentés par des acteurs ni tout à fait amateurs ni vraiment professionnels...

¹⁵⁹ Terme adopté au sein du Collectif national de l'action culturelle cinématographique et audiovisuelle. Terme intéressant d'ailleurs, qui renverrait à la panoplie au sens littéral du mot, comme si les cottes de maille étaient également menacées de se désarticuler dans la mesure où l'étymologie de la panoplie renvoie aux armes du fantassin, comme je l'ai rappelé p. 80.

comprendre la réalité nationale et ce qui fait sa spécificité, mais également de cerner d'éventuels phénomènes de convergence. L'histoire des politiques culturelles du pays, le modèle étatique et l'évolution de sa culture au sens large - la place accordée à celle-ci - jouent beaucoup sur le système d'éducation à l'image mis en place, tout au moins dans la conception.

À ce titre, la problématique de la spécificité française rejoint celle de la médiatisation. Ce qu'on pourrait énoncer comme une autre caractéristique commune serait que l'État - central dans le cas français, même si sa place décroît - ou les instances plus décentralisées - dans la plupart des autres pays - interviendraient de manière plus ou moins massive afin de ne pas laisser prédominer la régulation marchande. Cette place des instances publiques - locales, nationales, voire européennes - doit aussi être examinée dans le contexte actuel qui tend, d'une part, à une réduction de l'intervention publique et, d'autre part, à l'injection des principes de l'économie marchande.

La problématique spécifique de « l'Europe »

« L'Europe » forme également une panoplie à elle seule, qui, par sa seule évocation, déclenche l'évocation d'une utopie : « l'Europe est un progrès, c'est certain, mais elle doit s'inscrire ici et maintenant : dans ces différents lieux, territoires, tout en proposant un ailleurs »¹⁶⁰. Or, nous avons vu que cette problématique n'est pas uniquement française : les acteurs de certains pays qui composent l'Union Européenne voudraient que cette dernière soit un atout pour entamer un dialogue avec les pays voisins. Ainsi, des acteurs culturels européens tentent de développer des actions d'éducation au cinéma à l'échelle européenne. Ces programmes comprennent des échanges de jeunes européens, avec un contenu pédagogique allant de l'analyse de films à la réalisation de courts métrages avec, pour enjeu « la transversalité des regards » ; c'est-à-dire la prise de conscience que mon voisin anglais, allemand, suédois... est proche de ma culture, tout en étant aussi autre. Cette altérité est autant à construire, ces lignes de fuite à privilégier pour le

¹⁶⁰ TORRÈS Florian, BOUTIN Perrine, « *Europe '5.1. : l'éducation au cinéma à travers l'Europe* » *Images de la culture*, n°23, CNC, 2008, p. 123. Cette analyse s'inspire en partie de cet article.

terrain commun : l'Europe. Cependant tous ces programmes peinent à se pérenniser : « de nombreux réseaux européens d'éducation au cinéma ont vu le jour, beaucoup se sont épuisés au bout de quelques années à force d'être portés à bout de bras »¹⁶¹. Le problème réside également dans le décalage entre l'action locale et le programme : les acteurs se servent des subventions européennes pour créer des programmes qui n'adoptent pas forcément une démarche européenne pour autant. Se pérennise néanmoins le réseau Europa Cinémas par exemple, qui couvre 28 pays européens et une trentaine de pays au-delà des frontières de l'Union. Ses salles programment majoritairement des films européens et travaillent avec le jeune public.

Cependant, aborder l'Europe signifie croiser à la fois une notion géographique, culturelle mais aussi le régime politique supranational qu'est l'Union Européenne. Or, l'Union Européenne ne peut proposer que des aides complémentaires, n'ayant pas de compétences exclusives dans le domaine des politiques culturelles¹⁶². Sans ligne budgétaire spécifique pour l'éducation au cinéma, les « appels à projet » de l'Union Européenne ne prennent pas en compte cette action. La Direction générale Société de l'Information et Média a mis en place une antenne, Media Literacy¹⁶³, chargée de réfléchir sur la façon dont l'éducation à l'image pourrait trouver sa place à l'intérieur des programmes européens. Les professionnels espèrent qu'une ligne de financement va être créée lors des nouveaux programmes européens - 2013/2019 - pour l'éducation au cinéma¹⁶⁴. Seulement ce réseau Media Literacy comporte une série d'experts d'éducation aux médias, des lobbys de télévision : les représentants de l'éducation au cinéma sont minoritaires. De fait, les acteurs de la médiation cinématographique craignent que la ligne de financement privilégie les programmes d'éducation aux médias et non au seul cinéma, selon les craintes des professionnels.

Toujours est-il que l'approche du cinéma comme art est de plus en plus prégnante. Un des rares films qui a été exploité par divers dispositifs européens et

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 123.

¹⁶² Elle propose des appels à projets œuvrant pour la construction de l'Europe à travers une série de programmes de financement, tels que la Direction générale Éducation et Culture ou encore la Direction générale Société de l'information et Média.

¹⁶³ À traduire littéralement par « éducation aux médias ».

¹⁶⁴ Une lettre pour une meilleure prise en compte des projets d'éducation au cinéma en Europe adressée en octobre 2008 à Media Literacy et à la Direction générale du Programme européen Media a été rédigée par le responsable du département de l'éducation artistique et la chef du service de la diffusion culturelle au CNC en France, certains homologues européens : les experts allemands de Vision Kino, ceux du UK Film Council et en Suède, Klas Vidklund du Swedish Film Institut.

dont des documents pédagogiques existent dans de nombreuses langues est *Kirikou et la sorcière*, de Michel Ocelot. Une étude collective a été menée¹⁶⁵, rassemblant différents protagonistes de différentes nationalités, sur la manière dont est approché le film dans les différents documents pédagogiques. L'observation de cette étude a permis de comparer diverses approches d'un même film et les jugements de différents acteurs européens sur ces approches. Voici les résultats :

En Allemagne, le document réalisé par l'Institut de Cologne crée une approche cinématographique illustrative, thématique, inscrit dans le contexte d'une semaine sur la tolérance. En Belgique, le dispositif *Écran large pour tableau noir* de Liège renvoie à un accès au cinéma assez proche de la conception française - le cinéma comme art -, mais plus pédagogique. Le cas italien est le plus éclairant car deux documents ont été élaborés par deux institutions différentes : l'une à Milan, qui reste sur des thématiques, mais qui respecte le travail du cinéaste et le met en valeur ; l'autre à Turin : le document a été unanimement jugé infantilisant, présentant le film comme un jeu, avec des dessins caricaturaux, déniaient le travail de Michel Ocelot. Enfin, en France, *Le cahier de notes sur... Kirikou et la sorcière* édité par LES ENFANTS DE CINEMA fut jugé trop élitiste, trop « pointu », faisant certes « prendre de la hauteur », mais pas assez « mode d'emploi ».

Même si cette étude est restreinte, elle prouve qu'on ne peut pas généraliser car les conceptions sont toujours localement défendues - comme en Italie où il existe deux approches extrêmement différentes. D'autre part, cette étude montre que les acteurs rassemblés ici avaient tous comme repère la volonté de ne pas considérer le film *Kirikou et la sorcière* comme uniquement illustratif, mais de respecter le travail du cinéaste Michel Ocelot. Bettina Henzler, chercheuse allemande, souligne ce renforcement de la considération de la recherche des compétences intrinsèques à l'œuvre comme travail visée par la médiation :

Le concept d'« explication des propriétés filmiques », qui était le résultat du congrès cité plus haut¹⁶⁶, soulignait par exemple la place particulière du film de cinéma comme « mère de tous les médias audiovisuels », dont la « langue » spécifique devrait être apprise et dont la forme esthétique et la signification culturelle justifieraient une pédagogie centrée sur le film.¹⁶⁷

¹⁶⁵ Étude réunissant une quinzaine d'acteurs de plusieurs pays à Paris, le 19.10.2004.

¹⁶⁶ « Explication des propriétés filmiques », rédigé par Alfred Holigaus le 21.03.2003 pour le Congrès de la politique du film « Le cinéma fait école » à Berlin.

¹⁶⁷ Traduction de : « So hob beispielsweise die als Ergebnis des oben genannten Kongresses formulierte Filmkompetenzerklärung die besondere Stellung des Kinofilms als "Mutter aller audiovisuellen Medien" hervor, dessen spezifische "Sprache" zu erlernen sei und dessen ästhetisch

Cette volonté de se « centrer sur le film » comme dénominateur commun situe le cinéma dans une lignée du cinéma comme art, du cinéma comme un ensemble de films réalisés par des artistes. Ainsi, une liste de films qui pourraient être montrés à chacun élève européen a été mise en œuvre, comme base de travail pour pallier les problèmes de profit de l'Europe à des fins d'intérêts locaux. À titre d'exemple, voici ce qui a été arrêté¹⁶⁸ : trois films britanniques - *Le Cheval venu de la mer*, de Mike Newell, *Billy Elliot* de Stephen Daldry et « un film de Ken Loach » ; trois films espagnols - *El Bolo* de Acherio Mañas, *Les Secrets du cœur* de Montxo Armendáriz et « un film d'Almodovar » ; trois films italiens - *Le Voleur de bicyclette* de Vittorio de Sica, « un film de Comencini » et « un film de Nanni Moretti » ; deux films allemands - *Emile et les détectives* de Gerhard Lamprecht et « un film de Fassbinder » ; trois films français - *Jour de fête* de Jacques Tati, *La Belle et la Bête* de Jean Cocteau et *L'Argent de poche* de François Truffaut ; deux films belges - *La Promesse* et *Le Fils* de Jean-Pierre et Luc Dardenne ; trois films tchèques - *Katia et le crocodile* de Vera Simkova, *Alice* de Jan Švankmajer et *Sinbad* de Karel Zeman ; et enfin, deux films bosniaques - *No Man's land* de Danis Tanović et *Le Cercle parfait* de Ademir Kenovic.

Cette liste soulève trois éléments intéressants pour l'étude : l'importance de l'auteur - certains films ne sont pas choisis, mais on sait déjà de quel réalisateur ils vont être issus -, l'importance de la liste dont je vais parler en troisième partie, mais surtout l'impossibilité pour les Européens de raisonner en termes d'Europe : les nationalités sont ici réaffirmées, selon une volonté de représentativité de chacun des pays¹⁶⁹.

Form und kulturelle Bedeutung eine filmzentrierte Pädagogik rechtfertigten. » HENZLER Bettina, « Plädoyer für eine filmspezifische Pädagogik » in : HENZLER Bettina, PAULEIT Winfried *et al.*, *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin, Bertz & Fischer, 2010, p. 149.

HENZLER Bettina, « Plädoyer pour une pédagogie spécifique au cinéma » in : HENZLER Bettina, PAULEIT Winfried *et al.*, *Apprendre du cinéma - Perspectives internationales de la médiation cinématographique*, Berlin, Bertz & Fischer, 2010, p. 149.

¹⁶⁸ Cette liste a été énoncée lors de la Rencontre internationale Cinéma et Enfance organisée par l'Eden cinéma / Le volcan Le Havre, le 05.04.2006.

¹⁶⁹ Alors que beaucoup de films sont aujourd'hui co-produits par différentes instances, européennes, mais également étrangères à l'Europe.

Conclusion de la deuxième partie

Bien que les Anciens aient intégré explicitement à la culture un aspect ludique, nous sommes plutôt les héritiers d'une tradition ascétique, qui a condamné l'*otium* comme le moment du vice, et d'une critique idéologique qui confond divertissement et évasion aliénante, surtout à partir de l'époque de ses massifications et marchandisation par les industries culturelles. Il n'est pas facile aujourd'hui de distinguer, dans le soupçon qui marque le spectacle et le divertissement, ce qui relève de ce refus ascétique et ce qu'a introduit l'opposition idéaliste entre formes culturelles et formats industriels. Mais, à coup sûr, il n'est possible de réinscrire les pratiques de loisir dans la culture qu'à la double condition de critiquer leurs perversions, mais aussi de comprendre la double articulation qui relie dans nos sociétés les demandes et les dynamiques culturelles à la logique du marché, et qui, en même temps, imbrique l'attachement à certains formats, la fidélité à une mémoire et la survivance de genres, à partir desquels *fonctionnent* de nouvelles manières de percevoir, de raconter, de faire de la musique, de jouer avec les images.¹

L'objectif était de cerner les spécificités, les points saillants qui définissent plus précisément la médiation cinématographique, à travers ses héritages et ses conceptions actuelles, pour démontre la position de la médiation cinématographique, entre évidence, chimère et nécessité. De cet exposé, deux principaux aspects sont à relever.

Tout d'abord, les contextes historiques dans lesquels sont nés les querelles² entre iconoclates et iconodules et les mouvements d'éducation au cinéma détiennent une similarité : un processus de légitimation entrepris par les institutions, qui peut se décrire comme un chemin long et laborieux. Entrepris par les iconodules jusque dans les premières décennies du XX^e siècle, ce processus reste encore aujourd'hui un parcours ouvert et en question à toutes les échelles. J'ai tenté d'explicitier les raisons pour lesquelles les domaines institutionnels, mais également les

¹ MARTIN-BARBERO Jesús, « Sciences de la communication - Champ universitaire, projet intellectuel, éthique », *Hermès*, n°38, 2004, p. 168.

² Il s'agit bien de « querelles » et non de « controverses » dans la mesure où une querelle met en scène des acteurs qui n'ont pas la même optique, comme l'écrit Yves Jeanneret. JEANNERET Yves, *L'affaire Sokal ou la querelle des impostures*, PUF, 1998, p. 11.

professionnels du monde cinématographique, se sont progressivement intéressés à la question de l'éducation au cinéma et les grandes conceptions de cette médiation qui émergent alors ; pour exposer ce qui, aux yeux de nombreux professionnels, pose problème, à savoir la démocratisation, l'institutionnalisation et la médiatisation.

Reste néanmoins le problème crucial de ce type de médiation : le clivage entre la culture artistique et celle de l'école. Pour ces acteurs, au cinéma, les enfants, et les spectateurs en général, apprennent, mais non une vérité. Un film n'apprend rien en soi, mais le savoir est pourtant bien là. Certains médiateurs disent à ce titre qu'il faut arriver à ne rien vouloir apprendre mais comprendre ce qu'on a acquis en voyant le film. Cette conception de la médiation pourrait finalement bien résumer les démarches entreprises par de nombreuses formes de médiation analysées. Il s'agit d'être dans le savoir, de chercher à comprendre la connaissance que la vision du film produit en soi. Et c'est pour cette raison que les réticences à l'égard de l'école semblent *a priori* infondées : l'école demande effectivement une production de connaissance, mais également des valeurs, par le choix des connaissances requises, par la manière de les enseigner. À l'école, il ne s'agit pas de « créer du sens », comme l'accusent les militants cinéphiles. Apprendre sur le cinéma, comprendre le rapport symbolique qui nous interpelle, ne paraît pas impossible par le biais d'un dispositif scolaire. Cette autre querelle³ est aussi institutionnelle : une institution, l'école, qui est « le moindre mal » comme je l'ai rappelé, se trouve en face d'un autre dispositif, l'action culturelle cinématographique.

En somme, ces actions de médiation construisent des formes de légitimation de l'activité cinématographique, en s'effectuant dans le cadre de la socialisation scolaire, sans que cette activité ne fasse totalement l'objet d'une « solarisation » ou d'une « pédagogisation » qui réduirait la dimension artistique à une forme scolaire mais sans que l'école en soit pour autant délégitimée. De même, l'institution scolaire reconnaît la légitimité de ces activités sans pour autant adopter les mêmes valeurs et les mêmes façons de faire, c'est-à-dire sans que la socialisation scolaire ne perde sa spécificité.

Derrière cette tension transparait le pouvoir des institutions, pouvoir d'instaurer un mode de relation à l'art. Laurent Fleury explique cela par un double mouvement,

³ De même que pour les iconodoules et les iconoclastes, les deux optiques différentes sont ici également clairement visibles, c'est pourquoi il est légitime de parler de querelle.

les impacts normatif et cognitif, généré par la prise en compte des différents publics :

L'impact normatif tient dans la transformation des pratiques. Tout autant qu'un impact sur les volumes, l'effet de ces politiques porte sur la transformation de la relation à l'art. La régularité qu'instituent les actions d'abonnement ou d'adhésion, grâce aux régimes de familiarité qu'elles instaurent, forme ainsi une condition pratique de l'élaboration de nouvelles normes de comportement. [...] L'impact cognitif des politiques de public réside dans un double effet qualitatif. En permettant d'abord aux individus de se délier des contenus antérieurs de leur socialisation et en leur offrant un principe d'association qui tempère les principes de distinction, l'action des deux institutions culturelles transforme l'image du public. Le second effet tient dans la réciproque : les individus partiellement mais sensiblement transformés par l'institution, en transforme à leur tour l'identité même.⁴

Ces deux processus, que Laurent Fleury décrit en termes d'impact, suggèrent que les institutions participent à la définition des normes de l'action culturelle et à la conduite des individus dans leur relation aux arts. Le sociologue conclut : « la mise en évidence de l'impact des politiques de public permet de conclure au pouvoir des institutions qui, loin de se réduire à de simples organisations, s'apparentent à des institutions sociétales au sens où elles produisent de l'humanité et de la société. »⁵

Il ne faut pas pour autant en conclure que ces valeurs sont figées : elles opèrent à une réaffirmation incessante et sont également l'objet de crainte d'un dogmatisme exacerbé. Les militants semblent sans cesse en train de traquer les dogmatismes auxquels ils n'adhèrent pas, réaffirmer les leurs... puis les atténuer. Car « il n'est pas de création de valeurs culturelles, du moins en démocratie, qui ne dise simultanément deux choses : qu'il y a de la hiérarchie et que celle-ci est mal assurée quand bien même elle ne prétendrait pas substituer une hiérarchie à une autre, voire les abolir toutes. »⁶

De ce premier point découle le second : les contradictions auxquels sont confrontés les acteurs suggèrent une polyphonie inextricable des conceptions et donnent son épaisseur à la médiation.

⁴ FLEURY Laurent, « Le pouvoir des institutions culturelles : les deux révolutions du TNP et du Centre Pompidou », *Les institutions culturelles au plus près du public - Louvre, conférences et colloques*, La documentation française, Paris, 2002, p. 47.

⁵ *Ibidem*, p. 48.

⁶ ROMAN Joël, « Héritiers, parvenus et passeurs », *Esprit*, mars-avril 2002, p. 278.

La médiation donne en effet au corps social sa forme particulière. [...] Ainsi la médiation, constituée d'une somme de représentations issues du travail ou de l'affrontement des hommes qui participent de ce que Castoriadis a nommé « l'institution imaginaire de la société » est fondatrice du lien social et donc de nature essentiellement politique.⁷

Au-delà de l'acte en situation, la médiation cinématographique constitue donc une affaire sociale et même une affaire publique, voire une préoccupation mondiale. Toute action dans le champ de la médiation au cinéma est le résultat à la fois d'une conception particulière de la médiation et d'une conception particulière du cinéma, même si elles sont implicites, partielles ou inconscientes. Force est de constater que les différences ne s'expliquent pas seulement au niveau des entendements sur lesquels se construisent ces actions mais également en amont par la diversité des supports, des méthodologies, des approches que j'ai exposées.

À ce titre, j'ai démontré la conception particulière du cinéma, perçu avant tout comme héritier de la mémoire sociale liée à l'image - il fonctionne par homonomie⁸ - sans prendre en compte tout ce qui fait le cinéma : le son, la salle, les corps, la musique... son mouvement et son temps pour reprendre les termes deleuziens. Serge Daney, qui dit être capable de saisir, dès les premières secondes d'un film, l'intérêt de celui-ci, écrit : « Il y a des images avant qu'il ait de l'histoire et elles sont déjà tout le film. »⁹ Dans *Cinéma contre spectacle*¹⁰, Jean-Louis Comolli explique par ailleurs comment le cinéma, par sa mise en scène du visible, est pris dans l'idéologie dominante de l'image. Cette réduction du cinéma au seul être culturel « image » provient peut-être de ce que le cinéma a été rattaché à la tradition des Beaux Arts dès les années 20¹¹, avant de se demander ce qu'était le cinéma - question ontologique posée dans les années 50 par André Bazin dans son ouvrage *Qu'est-ce*

⁷ DE BRIANT Vincent, PALAU Yves, *La médiation - Définition, pratiques et perspectives*, op. cit., p. 48.

⁸ L'analogie du cinéma à la seule image est expliquée dans un ouvrage : AUMONT Jacques, *L'Œil interminable*, Paris, Séguier, 1995.

⁹ DANEY Serge, *Devant la recrudescence des vols de sacs à main - Cinéma, télévision, information*, Aléas, Lyon, 1991, p. 130.

¹⁰ COMOLLI Jean-Louis, *Cinéma contre spectacle*, op. cit. Notamment dans le chapitre intitulé « D'une origine duel », pp. 129-154.

¹¹ Elie Faure, un des premiers intellectuels à se pencher sur ce média, se pose la question de savoir quel type d'art il est : « Que le départ de cet art-là soit d'abord plastique, il ne semble par conséquent pas qu'on en puisse douter ». FAURE Elie, *Fonction du cinéma - De la cinéplastique à son destin social (1921-1937)*, Paris, Éditions d'Histoire et d'Art, 1953, p. 24.

que le cinéma ?¹², puis reprise par les théoriciens travaillant autour des revues *Les Cahiers du cinéma*, *Cinéthique*¹³.

Seulement, prendre la médiation cinématographique par les seules explications conceptuelles n'est donc pas la solution pour comprendre la façon dont circulent les discours sur la médiation des films, certes industrialisés, institutionnalisés, médiatisés... mais avant tout pratiqués, plus ou moins, avec les signes qui les composent. Il est d'abord nécessaire de rappeler l'importance du contexte spatio-temporel pour comprendre à la fois les conditions de réception, mais aussi les conditions de production des médiations. Par le biais des contradictions exposées, la médiation apparaît comme inscrite sous une forme déterminante de diverses spatiaux-temporalités : l'injonction du passé qui fait qu'« on ne peut pas abandonner les luttes », l'urgence du présent face à l'avenir menaçant, l'instantanéité du choc esthétique de la rencontre dans la construction lente des médiations, la période circonscrite de l'enfance dans laquelle il faut avoir vu un certain nombre de films avant qu'il ne soit « trop tard »... Avant d'être une image, le cinéma est temps et espace. Serge Daney conclut un de ses ouvrages de la sorte : « Je me suis senti libéré le jour où j'ai compris que pour moi, le cinéma, c'était ça : l'invention du temps. L'image, c'est-à-dire l'invention de l'autre, c'est ce qui vient juste après. C'est ainsi que j'ai perdu tellement de temps à « gagner du temps »¹⁴.

Dans la troisième partie, la temporalité et la spatialité des médiations sont donc à interroger : le temps et l'espace conjointement, la spatio-temporalité des médiations. Le temps concerne l'installation dans la salle, la projection, l'anticipation des enfants en réaction face au film, le temps du débat, du départ de la salle, du retour à l'école, du débat à nouveau ou de l'atelier, mais aussi la mémoire du film. Les espaces sont ceux de la salle - avec son sas, ses travées, son écran - mais aussi les espaces intérieur/extérieur aux deux sens du terme : le monde intérieur, imaginaire, sensoriel, par rapport aux camarades et autres acteurs... et, de façon plus

¹² BAZIN André, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Paris, Cerf, 1976. Le premier volume était intitulé « Ontologie et langages » dans le projet initial de l'ouvrage que Bazin n'a pas achevé, étant mort en 1959. On peut d'ailleurs se demander si ce n'est pas le mouvement des ciné-clubs, dont l'auteur est une figure de proue, qui n'a pas insufflé cette question de la définition ontologique du cinéma.

¹³ En fait, l'anachronisme du questionnement autour du cinéma n'est peut-être pas si simple, mais il existe bien deux stratégies possibles pour sanctifier le cinéma : les esthètes/artistes disent qu'il se rattache au Beaux Arts et les penseurs/philosophes expliquent qu'il constitue une référence anthropologique nouvelle.

¹⁴ DANÉY Serge, *Devant la recrudescence des vols de sacs à main*, op. cit., p. 136.

pragmatique, l'intérieur de la salle ou de l'atelier, vis-à-vis de la rue, de l'école, du monde... L'objectif est de restituer ce qui vient de l'extérieur - dispositifs scolaire et cinématographique -, de ce qui vient de l'habitude, des acteurs en présence... dans les processus des médiations qui se jouent au sein du dispositif ainsi mis en place ; afin d'analyser ce qui fait « trace », au sens d'Herman Parret¹⁵, dans ces médiations.

Ces questions sont d'autant plus importantes à poser que la proxémique spécifique qui a lieu dans la salle de cinéma face au film - moment déterminant des médiations - convoque un espace intime au sein d'une sphère publique. La redistribution des rôles qui découle des médiations dans la salle provoque une définition du rapport au cinéma. La plupart des écrivains cinéphiles qui ont évoqué leur rapport au cinéma emploient des termes forts : Jean Douchet parle de sensualité, Serge Daney de désir ou de jouissance, Jean-Louis Scheffer de plaisir. L'individu, corps sensible, se trouve face à un objet qui provoquerait des émotions. Il s'agit de décrire ces sensations, sans pour autant nier la force du symbolique, dans tous les sens du terme - la symbolique des gestes médiationnels à la symbolique médiatisée par le film.

Par le biais d'examen des supports, des observations et des discours en situation, l'objectif est de comparer les grandes conceptions précédemment mises en valeur avec ces analyses, afin d'appréhender les glissements éventuels entre une conception et une pratique.

¹⁵ « Une trace n'est pas purement spatiale - marque immobile et inamovible - mais spatio-temporelle. Une trace est aussi un tracé : il faut parcourir les souvenirs et les anamnèses ». PARRET Herman, « Vestige, archive et trace - Présences du temps passé », *Protée*, n°32, août 2004, pp. 37-46.

Troisième partie

La poétique des médiations : élaboration d'un espace d'action en espace fantasmé

Introduction de la troisième partie

Le fictif n'est jamais dans les choses ni dans les hommes, mais dans l'impossible vraisemblance de ce qui est entre eux : rencontres, proximité du plus lointain, absolue dissimulation là où nous sommes.¹

Le Passager, un film d'Abbas Kiarostami datant de 1974, raconte l'histoire d'Hassan, un jeune garçon issu d'un village iranien, qui fait tout - vol, escroquerie, fugue... - afin d'obtenir l'argent nécessaire pour aller voir un match de football à Téhéran. Arrivé en avance dans la capitale, il achète son billet pour le match, mais il s'endort ensuite sur une pelouse près du stade, effondré de fatigue... et il rate le match. La dernière séquence du film montre Hassan, réveillé en sursaut, courant dans le stade... vidé. En mai 2009, alors qu'une classe sort d'une salle du cinéma parisienne à la suite d'une projection du *Passager*, un élève de CM1 fonce droit sur la personne qui avait présenté le film, tenant les portes du sas pour dire au revoir, et lui lance, très en colère : « OK, Hassan, il n'a pas vu le match... Mais NOUS ? ! » puis repart aussi vite dans le rang qui se forme pour sortir du cinéma. Lorsque le film « fonctionne », les enfants sont en empathie avec les sentiments éprouvés par Hassan - en l'occurrence, sa grande frustration -, à tel point qu'ils oublient qu'ils sont « seulement » face à un film.

Qu'est-ce que veut dire qu'un film « fonctionne »² ? Comment et pourquoi fonctionne-t-il ? Que signifie cette réaction ? Comment, par quel biais, l'enfant perçoit-il le cinéma, matière à émotions ?

Il est question de comprendre de quoi ce type de situation retourne, quels sont les différentes médiations qui ont possiblement produit cette réaction. Cette troisième partie est donc pragmatique puisque l'investissement porte sur les situations, ses objets et ses lieux, la manière dont ces situations sont conçues et agencées, afin de comprendre les conceptions pratiques de communication. Derrière un programme

¹ FOUCAULT Michel, *La pensée du dehors*, Paris, Fata Morgana, 1986, p. 24.

² L'empathie n'est pas l'unique critère pour qu'un film « fonctionne ».

unique concernant la médiation à l'art cinématographique, plusieurs logiques apparaissent alors. Ces logiques confèrent des intentions de sens, non un sens. C'est la raison pour laquelle j'emploie la notion de « poétique », qui est, à ce titre, la mise en forme réflexive de l'instauration d'un geste médiationnel. La poétique permet de s'interroger sur les notions d'intention, de faire, de finalité, d'achèvement, dans la mesure où ce concept concerne les formes à travers lesquelles les actes s'élaborent.

Par exemple, à propos de la situation de médiation que j'ai la plus observée - présentation et projection d'un film à plusieurs classes, puis débats ou ateliers, ou simple retour en classe - il apparaît qu'un ensemble de médiations circulent, de différentes manières, selon divers supports. Si on veut lister certaines des instances intermédiaires qui produisent des médiations, mais étant donné qu'il est impossible de les hiérarchiser, j'en présente certaines, essentiellement les acteurs, pour ne donner qu'un aperçu de cet enchevêtrement : le professeur - qui parle en amont puis au moins en discute, à la suite -, les parents accompagnateurs, l'affiche, le support pédagogique, le ticket de cinéma, la salle, le médiateur qui introduit le film, le projectionniste qui au moins démarre le film, une éventuelle caissière - quand ce n'est pas le projectionniste ou l'exploitant lui-même qui accueille les enfants -, le distributeur - qui a en charge la qualité de la copie -, les camarades de classe et d'école quand une école entière est présente, le groupe de spectateur dans lequel l'enfant s'intègre, le film ; mais il existe également les acteurs présents symboliquement : les instances d'organisation et de gestion du dispositif - choix des horaires, salle, film, mais aussi formation... -, et, au sein du film³, les acteurs et le réalisateur - et son équipe - qui serait d'ailleurs la seule médiation selon beaucoup de théoriciens du cinéma, comme Serge Daney par exemple :

Car, pour celui qui, comme moi, avait oublié son corps dans la salle, la bonne médiation n'était pas celle de l'acteur mais de celui dont j'imaginai que, derrière la caméra, il articulait tous les angles de visions selon un point de vue unique : le sien, l'auteur.⁴

³ François Jost pose la question en 1982 : « Qui parle dans un film ? Qui raconte ? [...] dans le champ cinématographique, ce problème, pour peu qu'on l'examine de près, a tôt fait de se ramifier en un foisonnement de questions nouvelles. » JOST François, « Où en est la narratologie cinématographique ? », *CinémAction*, n°20, 1982, p. 115.

⁴ DANEY Serge, *Devant la recrudescence des vols de sacs à main*, op. cit., p. 130. Un cinéaste comme Alfred Hitchcock explique qu'il fait de la direction de spectateurs et non d'acteurs : « La construction de ce film [*Psycho*] est très intéressante et c'est mon expérience la plus passionnante de

En général, l'enfant n'est pas conscient de l'ensemble des médiations ; d'autant moins que, comme je l'ai expliqué, nous sommes en présence d'un dispositif particulièrement polyphonique : il ne faut pas oublier tout ce qui a été discuté jusqu'ici, à savoir les conceptions présentes, de façon plus ou moins latente, derrière ces instances intermédiaires matériellement présentes. Toutes ces instances influencent plus ou moins la perception de l'écolier du film projeté ou discuté. La question est de savoir comment les organiser pour saisir, à la fois, l'agencement de ces médiations, mais également la façon dont elles circulent, s'organisent, s'autonomisent...

À cette échelle, une première remarque s'impose : le dispositif s'adapte toujours selon les critères de lieu et de temps. D'un objet à l'autre, d'un médiateur à l'autre, d'une école à l'autre, d'un trimestre à l'autre dans la même école : suivant le moment en somme⁵, le cinéma ne sera pas transmis de la même façon. Cela doit nous garder de croire à une quelconque déviance hors du dispositif scolaire qui semblerait même conforté : ces interventions s'écartent légèrement du schème habituel qui se retrouve par la suite davantage cadré, l'école cherchant à canaliser par ce biais l'influence qu'exerce le cinéma comme simple divertissement sur les élèves et inversement. Néanmoins, l'être culturel « cinéma », prétextant une déviance par rapport au dispositif scolaire, trouve ici le moyen de s'affirmer. Les relations sociales doivent ainsi être étudiées à travers la « trame »⁶ d'une négociation permanente qui est en jeu ici. Autrement dit :

C'est le sens profond de l'hypothèse de la médiation, que nous pouvons expliquer autrement : les moyens font les fins ; toute réalité est installée par son oscillation entre deux modes duaux de causalité, inverses l'un de l'autre, un modèle externe et un modèle interne. Un modèle où les éléments, les points à relier sont premiers, et leurs relations secondes, et un modèle où au contraire les relations font les éléments

jeu avec le public. Avec *Psycho*, je faisais de la direction de spectateurs, exactement comme si je jouais de l'orgue », TRUFFAUT François, *Hitchcock/Truffaut*, Paris, Ramsay, 1983, p. 231.

⁵ Comme nous l'avons dit en introduction, il importe d'analyser « *Non pas les hommes et leurs moments ; mais plutôt les moments et leurs hommes* ». Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, op. cit., p. 8.

⁶ STRAUSS Anselm, *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1976. Cet ethnologue forge le concept d'ordre négocié : le monde social est selon lui une somme de règles, de politique organisationnelle, d'accords, d'ententes, de pactes et de divers arrangements, qu'ils soient publics ou privés. À l'intérieur de ce monde, la négociation sociale est un jeu structuré, mais sa structuration est elle-même le produit d'une négociation. Toute relation s'accompagne donc de négociations qui obéissent à certains schémas. Seulement, la négociation a une limite temporelle. C'est pourquoi elle est sans cesse en train de s'achever mais d'autres se font quotidiennement.

qu'elles relient. [...] Le même espace est tantôt vu comme un ensemble de points, tantôt, comme un ensemble de relations.⁷

Il s'agit ici de mettre en exergue, d'une part le modèle « où les points à relier sont premiers et les relations secondes », d'autre part le modèle « où les relations font les éléments qu'elles relient » ; afin de conclure sur l'enchevêtrement de ces deux modèles.

Le premier chapitre se penche sur la production de sens par certains documents pédagogiques⁸ - DVD à usage pédagogique, *Cahiers de note sur...* et autres ouvrages pédagogiques, objets de cinéma... - mais également les plaquettes et autres documents d'information sur ce genre d'activités. Ces objets sont compris dans une perspective techno-sémiotique, c'est-à-dire de réflexion sur les conditions de production et les interprétations qui en découlent. L'effet produit, la rhétorique des objets, donne à penser le jeu des formes entre elles mais aussi ce que ces formes produisent comme discours sur la pédagogie du cinéma.

Le deuxième chapitre interroge les lieux, « les points », où s'élaborent les médiations, dans leur configuration spatiale, mais également temporelle : la salle de cinéma dans la production concrète du dispositif, les salles d'ateliers conçus pour animer des interventions ou encore les salles de classes. J'étudie la matérialité de ces lieux - dans son acception la plus simple : ce qui est présent -, mais également l'espace symbolique, ce à quoi ces lieux renvoient. Dans ce chapitre, je vais tenter de démontrer que le collectif tel qu'il se forme dans les dispositifs, n'est pas le seul élément qui détermine l'appréhension du film.

Le troisième et dernier chapitre entreprend « les relations » des différents points énoncés plus haut, dans les mêmes espace-temps : la salle de cinéma, les ateliers... en se focalisant sur quelques éléments précis, mais surtout quelques situations, des sortes de monographies qui tentent de toucher au plus près des médiations. L'objectif est alors de comprendre la musicalité des médiations, à la manière d'un chef d'orchestre.

⁷ HENNION Antoine, *La Passion musicale - Une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié, 1993, p. 370.

⁸ J'ai procédé à une sélection de certains objets, de certaines situations... dans la mesure où, pour pouvoir analyser précisément les médiations, le choix, parmi tous les objets, de n'en analyser que quelques-uns s'avère nécessaire.

Chapitre 1

Rhétorique des objets et discours circulant : analyse techno-sémiotique

Plutôt que de considérer exclusivement la fonction sémiotique du signe - qui est d'associer un signifiant et un signifié -, le théoricien va s'interroger sur la nature du rapport que ce signe entretient avec le monde, rapport étrange et ambigu. Et la notion d'ambiguïté deviendra le concept central de l'analyse.¹

À la sortie d'une séance d'un film en noir et blanc, un élève a posé la question suivante à la personne qui leur avait présenté le film² : « Pourquoi on n'a vu que la photocopie du film ? ». Non seulement cette question, rigolote et triste à la fois, interroge la suprématie actuelle de l'image colorisée, mais elle approfondit également notre questionnement sur les médiations : l'impression de photocopie du film donne à voir un principe d'*architextualité* qui régit ainsi l'inscription du film dans un système plus large³ : l'objet film « est placé en abîme dans une autre structure », celle de l'audiovisuel, qui permet à l'enfant d'interpréter le film comme une photocopie. L'objet film naît alors de l'*architexte* qui en jalonne sa réception en commandant son interprétation.

Le rôle déterminant du film, qui est la partie visible et mise en valeur par les concepteurs du dispositif, ne doit pas faire oublier pour autant les autres objets, qui renforcent, appuient ou au contraire, inclinent vers une autre conception ou une autre interprétation. Ainsi, les objets font partie intégrante du sens conféré au dispositif et renforcent même certaines positions. Ces objets pourraient se classer selon trois catégories : les films d'abord, mais également les documents d'accompagnement de ces films - dossiers pédagogiques pour enseignants, plaquette de présentation d'un

¹ GROUPE μ , *Traité du signe visuel - Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Seuil, 1992, p. 26.

² Séance du film *Katia et le crocodile*, de Vera Simkova en avril 2005.

³ « Le texte à l'écran est placé en abîme dans une autre structure textuelle qui lui permet d'exister ». Définition donnée par JEANNERET Yves et SOUCHIER Emmanuel, in : ABLALI Driss, DUCARD Dominique (dir.), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, op. cit., p. 159.

dispositif, textes officiels, mais aussi les supports audiovisuels, livrets sur le cinéma, mallette pédagogique... - et enfin les objets inhérents au dispositif que j'ai déjà en partie évoqués - la télévision, la salle, l'écran... Je reviendrai sur la dernière catégorie d'objets qui configurent le dispositif dans sa forme matérielle dans le deuxième chapitre de cette partie.

En effectuant un parallèle avec la grille d'analyse d'Yves Jeanneret et Axel Gryspeerdt sur les guides de voyage⁴, l'objectif est d'étudier, à travers ces supports écrits et audiovisuels, les différents niveaux d'interprétation de ceux-ci, selon cinq axes. D'abord, il s'agit de comprendre la posture - l'évolution des formes de pédagogie, du discours tenu... - qui instaure une machinerie idéologique. La deuxième forme d'attention se porte sur le tri de l'image : les éléments à repérer dans un document pour saisir la façon dont circule le savoir. Ensuite, il est question de considérer l'objet éditorial écrit, en dressant une typologie des formes de documents - listes, catalogues, collections, documents type *Cahiers de notes sur...*, cartes postales, plaquettes... Le troisième axe d'examen prend en considération les traces et modèles d'usage, c'est-à-dire les usages de ces documents, en contexte. Par ailleurs, il s'agit de présenter la situation de communication : le document pédagogique sur le cinéma se veut être une référence, il « fait référence », renvoie à d'autres... Enfin, le dernier envisage le document comme un média en métamorphose : un objet qui nous unit, se transforme...

Sans vouloir systématiquement prendre en considération chacun de ces cinq axes pour les supports analysés, il est question de n'en oublier aucun dans l'étude des objets opérée ici, afin de concevoir l'ensemble de leur dimension médiationnelle.

La première section de ce chapitre est consacrée entièrement à l'objet film dans la mesure où celui-ci est la finalité de la médiation : l'ensemble des objets tournent autour de cet objet-là, que j'analyserai non pas en termes sémiotiques, mais plutôt en cherchant à comprendre comment l'objet « film à montrer aux enfants » est choisi et les fondements de ces choix. Je m'arrêterai d'ailleurs sur l'un deux, mais dans une perspective d'analyse interprétative des réactions face au film plutôt que du film lui-

⁴ Présentation de cette analyse par Yves Jeanneret à l'Université d'Avignon le 19 décembre 2007.

même - dans une analyse purement sémiotique -, pour voir en quoi il intéresse le dispositif d'éducation au cinéma.

Une deuxième section interroge les objets dans le sens plus classique du terme : les documents papiers, notamment les documents à usage des enseignants et des élèves, mais également des documents audiovisuels créés dans le cadre d'une action d'éducation au cinéma.

Enfin, une troisième section essaie de comprendre le sens des mots produits par ces objets : plaquettes pédagogiques, mais également circulaires ministérielles... La rhétorique de l'éducation au cinéma n'est pas propre à ce champ, elle emprunte à d'autres domaines de compétences, elle s'auto-promeut dans une visée concurrentielle entre dispositifs...

SECTION 1 - LE FILM : INSCRIPTION DES MEDIATIONS DANS UN ESPACE MENTAL

Un des intérêts de s'attarder sur l'objet film consiste à se questionner sur la décision de choisir tel ou tel film dans les catalogues des dispositifs disponibles aux coordinateurs qui les programment ensuite, à raison de trois à neuf films durant l'année scolaire. La question du choix est sans cesse débattue au sein même des dispositifs, elle participerait du « geste artistique, qu'elle prolonge en quelque sorte »⁵, geste revendiqué par les professionnels de l'éducation au cinéma. Le film articule un mode de production de sens dans le champ cinématographique en général par rapport au mode de production de sens dans le champ de l'éducation au cinéma. Choisir de montrer ce film-là à des enfants, c'est une « prise de conscience de "qu'est ce qu'on vous montre, pourquoi on vous le montre et qu'est ce que cela vous fait" »⁶ explique un médiateur.

Le choix se confronte conjointement au jugement quant à sa qualité. Pour cela, le film circule entre quatre principaux décideurs qui jugent de la qualité d'un film ou de son adéquation à un public jeune : les institutionnels, les parents, les enseignants et les enfants. Sous ces prismes, la qualité peut être jugée différemment. Plus radicalement, Howard Becker⁷ explique à ce titre que la qualité des œuvres n'a rien à voir avec le système dans lequel elles ont été construites : ce sont les professionnels du monde de l'art - du champ artistique, totalement dépendant du champ du pouvoir, selon Pierre Bourdieu - qui confèrent les qualités aux œuvres, qualités qui ne leur appartiendraient pas en elles-mêmes.

L'objectif est d'analyser quelles sont les valeurs en jeu dans ces choix qui mettent en regard les attentes du dispositif sur les qualités de l'objet autour duquel il converge. J'étudie d'abord la manière dont circule l'objet film, pour me focaliser ensuite sur un film en particulier : *Zéro de conduite*.

⁵ Extrait d'une discussion avec le président des ENFANTS DE CINEMA en mai 2010.

⁶ Extrait d'un entretien mené le 31.05.2006 auprès d'un animateur du SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE.

⁷ BECKER Howard, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988, p. 434.

Choisir un film : réification des médiations

Je me centre essentiellement sur les catalogues des dispositifs nationaux, notamment *École et cinéma* et *Collège au cinéma* pour examiner ici l'ensemble des modes de décision et de la réaction des acteurs. Pour *Collège au cinéma*, 160 films sont entrés puis sortis du catalogue depuis la création du dispositif, en 1989, jusqu'en 2010. *École et cinéma* en compte seulement 70, du fait de la permanence des films dans le catalogue : une fois entrés, ils ne sortent pas, à moins d'un problème de droit de distribution. Cette permanence, contestée par certains coordinateurs qui se lassent de programmer les mêmes films, est une des fiertés des salariés des ENFANTS DE CINEMA qui cherchent toujours à rendre visible une action spécifique par cette échelle intermédiaire entre « le terrain » et « les institutions », en se démarquant des autres dispositifs. Le délégué général de l'association le raconte :

Le premier geste produit alors [à son arrivée en 2000] fut de rendre permanent le catalogue de films. Le CNC a essayé de proposer de les remplacer par petits bouts, mais j'ai refusé catégoriquement : j'ai expliqué que tant qu'il y avait un distributeur, les films aussi essentiels que ceux intégrés dans ce catalogue n'avaient aucune raison de sortir. Et toutes les tutelles ont finalement accepté. La défense de ce catalogue permanent est dorénavant une de nos richesses et mon premier geste fort dans ce dispositif.⁸

Cette différence est tellement marquée qu'une personne du CNC le reconnaît et le met également en avant dans son analyse de la réception des films :

École et cinéma c'est toujours un peu à part, on n'a pas trop de souci. Moi je suis toujours étonné quand je vois les films qui sont choisis par les commissions sur proposition de l'association [LES ENFANTS DE CINEMA]. L'association est très active là-dedans puisqu'ils testent les films avant, ils regardent à travers leur réseau. Quand ils pensent à un film, ils voient comment les classes réagissent. Donc des fois on se dit « mais c'est incroyable : comment est-ce qu'ils vont faire ? ». Ils proposent par exemple des comédies musicales, un film d'Ozu, muet sans accompagnement musical, *Gosses de Tokyo*, on se dit ça ne marchera jamais, et ça marche très bien. En revanche sur *Lycéens au cinéma* et *Collège [au cinéma]*, on a des remontées, on nous dit que les films qu'on passe sont trop durs, trop compliqués.⁹

⁸ Extrait d'un entretien mené le 06.04.2006 auprès du délégué général des ENFANTS DE CINEMA.

⁹ Extrait d'un entretien mené le 28.02.2008 auprès de l'inspecteur et conseiller de la Création, des Enseignements artistiques et de l'Action culturelle au ministère de la Culture et responsable du département de l'Éducation artistique au sein du service de la diffusion culturelle du CNC.

La panoplie du catalogue

Tout d'abord, les catalogues se veulent « représentatifs de toutes les cinématographies, de tous les genres et toutes les époques » selon l'expression du dispositif *École et cinéma*, expression qui reflète une prétention à la représentativité. Cette volonté de diversité se répercute dans le choix de programmation des différents films de l'année : les coordinateurs prennent soin de programmer des films variés au cours d'une même année, selon la nationalité du film, sa facture - couleur, noir et blanc, dessin animé, film avec prise de vue réelle -, son ancienneté, son genre - burlesque, western...- et enfin sa difficulté de compréhension - VO ou non pour un film étranger...

Cette prégnance du souci de montrer des films dans leur diversité se retrouve dans un livre intitulé *Allons z'enfants au cinéma !*¹⁰ qui dresse une liste¹¹ de 200 films à montrer aux enfants. Voici ce qu'il est écrit en préambule :

Allons z'enfants au cinéma ! ne se veut pas une histoire du cinéma. On trouvera parmi les films proposés des œuvres devenues classiques ou encore trop méconnues, très peu d'entre elles ayant été réalisées à l'intention des enfants uniquement. Cette anthologie s'est construite avec un souci de faire découvrir des films de qualité cinématographique, leur capacité à émouvoir, à intéresser, à ouvrir au monde.

Ce préambule stipule que le choix des films se fait parmi l'ensemble de la cinématographie : un film à montrer aux enfants n'est pas un film réalisé intentionnellement pour les enfants. Rappelons une des phrases emblématiques de l'association LES ENFANTS DE CINEMA : « Un cinéma à hauteur d'enfant, c'est-à-dire très haut »¹². En effet, les médiateurs refusent l'idée de montrer du cinéma fait explicitement pour les enfants :

Un bon film pour enfants est un bon film de cinéma que nous aimons et aimerons présenter au jeune spectateur. Un film qui s'adresse à leur intelligence, qui va

¹⁰ LES ENFANTS DE CINEMA, GNCR et l'UFFEJ (dir.), *Allons z'enfants au cinéma ! - Une petite anthologie de films pour un jeune public*, Paris, CNC, 2003.

¹¹ J'ai déjà évoqué l'importance de la liste dans le milieu cinéphilique : ici la liste donne une assise, une preuve écrite des choix des films dans les catalogues et de la réflexion menée autour de ces films.

¹² Plaquette de présentation de l'association LES ENFANTS DE CINEMA.

susciter l'émotion, la réflexion, la formation du goût et de la personnalité du futur adulte et nous rejetons l'infantilisation du spectateur.¹³

L'examen du catalogue *École et cinéma* relève pourtant que la majorité des films ont pour personnage déterminant, si ce n'est principal, un enfant. Les exceptions sont les films burlesques - muet de Charlie Chaplin, Buster Keaton, Boris Barnet ou Charley Bowers ou les deux films de Jacques Tati -, ou encore certains contes et comédies musicales - *La Belle et la Bête* de Jean Cocteau, *Le Monde vivant* d'Eugène Green, les deux films de Jacques Demy et *Chantons sous la pluie* de Gene Kelly et Stanley Donen - et quelques films d'action : *Les Aventures de Robin des bois* de William Keighley et Michael Curtiz, *Le Corsaire rouge* de Roger Siodmak, *L'Homme invisible* de James Whale et une exception, inclassable : *Boudu sauvé des eaux* de Jean Renoir¹⁴. Ainsi, une quinzaine de films sur les soixante-dix ne comportent pas d'enfants comme acteurs déterminants de la trame du film, mais leur genre, ou leur contenu renvoient à l'univers généralement admis comme faisant partie de l'enfance, dans l'impertinence d'un personnage, dans le questionnement jugé naïf d'un autre...

Concernant les films contemporains, la plupart sont « rares » ou tout du moins peu exploités, c'est-à-dire qu'ils « n'ont pas rencontré leur public à leur sortie nationale » comme il est communément admis de le dire. *Le Monde vivant*, film récent d'un cinéaste contemporain, Eugène Green, en est un exemple. *A contrario*, l'entrée de certains autres films légitime l'engouement général du public, comme le film de Michel Ocelot, *Kirikou et la sorcière*¹⁵. Dans ces deux cas, le geste d'entrer un film dans le catalogue d'un dispositif institutionnel se veut politique dans la mesure où il accorde plus ou moins de crédit à la réception par le public de films contemporains. C'est ici que la prise de pouvoir de l'action culturelle sur les industries culturelles voudrait s'opérer.

¹³ Représentante de l'AFCAE à Cannes Junior, juin 2000, citée dans un compte-rendu du groupe Jeune Public de l'AFCAE.

¹⁴ Ce dernier film est très peu programmé dans les départements car il est justement inclassable. J'aurais voulu travailler sur ce film, à l'instar de *Zéro de conduite*, mais sa non-programmation m'a empêchée d'observer les réticences à toutes les échelles : les coordinateurs, les enseignants, les enfants...

¹⁵ Film de Michel Ocelot dont j'ai déjà parlé : il a généré plus d'un million et demi d'entrées lors de sa sortie.

La médiation devient ici objet, elle se réifie dans l'objet film qui a pour but de transmettre les valeurs de l'éducation au cinéma comme action culturelle. L'action de faire entrer un film dans un catalogue assigne à l'objet une valeur hautement symbolique. Ce geste est une première métamorphose dans la circulation des médiations.

Les médiateurs, les enseignants

Ces différents critères - diversité, rareté, accessibilité - sont reconnus par l'ensemble des personnes visées par le dispositif. Une enseignante déclare :

Au bilan de fin d'année, le cinéma a été cité comme une des expériences préférées, pourtant je ne mène pas beaucoup de travail autour des films. [Question : T'attendais-tu à ce qui pouvait se passer ?] Non, la grosse révélation, c'est ressentir que les enfants puissent échanger pendant la séance. Même les parents sont enchantés : ils étaient étonnés que leurs enfants puissent voir des films iraniens [*Où est la maison de mon ami ?*].¹⁶

Ces découvertes - qui sont finalement l'objectif de ces actions - sont l'objet de réjouissance des personnes travaillant dans ces dispositifs. Cependant, il est fréquent de percevoir chez les médiateurs une certaine volonté de provoquer, de déranger les enseignants dont les habitudes de penser seraient trop ancrées dans l'institution scolaire. Je l'ai déjà évoqué, selon les médiateurs, l'éducation au cinéma serait « inquiétante pour l'institution scolaire qui, comme tout corps vivant organisé, émet des anti-corps contre ce qui l'interroge dans sa structure, ses frontières, et son fonctionnement »¹⁷. Ainsi, le percept est le suivant : « à la sortie [de la séance], éviter absolument la question rabâchée du "vous avez aimé ?" leitmotiv anxigène de l'enseignant déchu devenu gentil organisateur. Car on se contrefiche d'une réponse qui ne peut être que décevante. »¹⁸ L'enseignant, figure incarnée de l'institution scolaire, représente une barrière, une frontière entre le film et la réception que pourraient en faire les enfants, libérés des contraintes scolaires. Une

¹⁶ Extrait d'un entretien mené le 10.11.2004 auprès d'une institutrice de CM2.

¹⁷ FRODON Jean-Michel, « L'enseignement du cinéma en situation critique », *Les Cahiers du cinéma*, n°591, juin 2004, p. 46.

¹⁸ MÉRANGER Thierry, « L'audace passe », *Les Cahiers du cinéma*, n°591, juin 2004, p. 51.

médiatrice examine alors l'autre alternative qui consiste à réserver le choix aux programmeurs, pour ne pas assumer un choix qu'il s'agit de défendre :

Il faut dire aussi que les films les plus audacieux - au niveau des contenus, qui parlent de la mort, de la souffrance sociale, physique ou morale... - sont difficilement choisis par les enseignants. Ce choix suscite plusieurs formes de peur de la part des enseignants : peur pour les enfants qui peuvent vivre déjà des situations dures et il y a aussi la peur pour eux-mêmes, la difficulté de canaliser les émotions des enfants par la suite dans la classe. [...] Je pense finalement qu'il y a des salles qui, de ce point de vue-là, font peut-être un travail plus pointu dans le sens où, en imposant le choix, elles obligent les gens à faire des choix qu'eux-mêmes ne feraient pas forcément.¹⁹

La question de l'angoisse de l'adulte, de l'impossibilité de l'enseignant à se mettre à la place des enfants pour recevoir le film comme les élèves peuvent le faire, est actualisée à quasiment chaque pré-projection pour enseignant : le film est parfois jugé trop violent, dans sa forme et/ou dans son contenu, parfois mal adapté, comportant des scènes compréhensibles par des adultes seulement - comme je l'ai évoqué pour *Edward aux mains d'argent*²⁰. Il est rare qu'un film ne soit pas discuté à l'échelle de ce qu'il peut générer de troublant chez les écoliers. L'ambition des dispositifs est telle qu'aucun film ou presque n'échappe à cette règle. Employant la métaphore du terrain de jeu, on pourrait imaginer que le film sert de balle qui place les personnes de chaque côté d'un filet : d'un côté, les médiateurs, qui veulent offrir aux élèves « une ouverture sur le monde », qui dérange l'institution scolaire ; de l'autre, les enseignants, garants de l'institution mais également des élèves, notamment face aux parents. Cette querelle sempiternelle devient un jeu où chacun se positionne, pour réaffirmer sans cesse les positions. L'arbitre, la commission nationale, participe de ce dispositif, comme instance symboliquement forte qui cautionne le geste du médiateur, personne a priori moins légitime.

Les décideurs institutionnels

Le choix officiel de l'entrée des films dans le catalogue est délégué à une commission nationale de 22 personnes pour chaque dispositif, comprenant à parité

¹⁹ Table ronde sur la programmation lors de la 11^e rencontre nationale des coordinateurs départementaux organisée par LES ENFANTS DE CINEMA, le 16.10.2003.

²⁰ Dans la deuxième partie, à propos d'*École et cinéma* - troisième section du second chapitre.

égale des personnes du monde du cinéma - réalisateurs, acteurs, salariés d'associations, d'institutions, exploitants, distributeurs...- et du personnel de l'Éducation nationale - enseignants, conseillers pédagogique, inspecteurs... Les réunions de ces commissions ont lieu trois à quatre fois dans l'année : les membres voient des films le matin, discutent des propositions - faites par les distributeurs et par LES ENFANTS DE CINEMA pour *École et cinéma* -, puis décident des films qui entreront éventuellement dans les catalogues l'année scolaire suivante. L'expression « commission nationale », l'importance du nombre et de la diversité des personnes présentes, le caractère cérémonieux de ces commissions²¹, confèrent déjà un avant-goût de la gravité au geste du choix accordé par les décideurs institutionnels. Il n'est pas rare que, lorsqu'un coordinateur, un enseignant ou une autre personne conteste ce choix, les personnes accusées s'en réfèrent à la commission en guise d'excuse, pour se décharger du poids de la responsabilité de montrer un tel film aux enfants. La commission est donc une instance symbolique forte, qui légitime les choix faits par la suite, par les coordinateurs.

Quelle est la légitimité accordée à cette commission ? Pour répondre à cette question, il s'agit d'appréhender concrètement ce terrain, par un exemple particulièrement illustratif de cette logique contractuelle sans cesse remise en cause.

***Zéro de conduite* : exemple d'un film subversif²²**

L'étude de la réception du film de Jean Vigo, *Zéro de conduite*, objet d'un certain nombre de rejets aujourd'hui de la part d'enseignants à qui le film fut projeté dans le cadre d'*École et cinéma*, semble constituer un champ d'investigation fécond pour explorer la question de l'adhésion controversée des enseignants aux films proposés par *École et cinéma*. Ce film intéresse également l'étude qui tente de mettre en relation les impensés de cette médiation avec ces objets : *Zéro de conduite* est un film qui a énormément marqué les cinéphiles des années 70. En effet, à la fin de la

²¹ J'ai pu assister à l'une d'entre elles, le 14.01.2010. Il semblerait qu'une mise en scène des statuts de chacun au sein de la commission soit assez frappante, mais je n'ai pas pu comparer...

²² Cette sous-partie est tirée en grande partie de l'article rédigé à l'issue d'un colloque : MONTROYA Nathalie, BOUTIN Perrine, « *Zéro de conduite* est-il toujours un film subversif ? Sociologie d'une œuvre et de sa réception », colloque GDR I Opus, 19-20-21 novembre 2009, Université Pierre Mendès-France, Grenoble. Article publié dans les Actes du colloque, à paraître en 2010.

seconde guerre mondiale, le film obtient un visa d'exploitation après avoir été censuré à sa sortie en 1933. *Zéro de conduite* est alors découvert par de nombreux cinéphiles, dans la période de l'explosion des ciné-clubs - d'ailleurs, le film avait circulé avant dans des ciné-clubs et à l'étranger²³. Il est alors porté aux nues par nombre d'écrivains, cinéastes... notamment les réalisateurs de la Nouvelle Vague, pour ne citer que l'exemple français²⁴. À cette époque, Jean Vigo, mort à 29 ans, devient le poète fulgurant de la liberté et de la révolte - d'une liberté absolue et d'une révolte proprement scandaleuse ; une figure de martyr. *Zéro de conduite* est en phase avec l'idéal cinéphilique de l'époque, dont l'esprit, le mot d'ordre est, rappelons-le, la transgression. Les ciné-clubs sont des lieux d'éducation à la marge, où l'on apprend à vivre ses désirs, où l'on cherche à s'inventer, se réaliser²⁵ - des espaces de liberté et d'émancipation, où comme dans le dortoir en bataille de *Zéro de conduite*, il est possible de rêver à une autre forme d'ordre social²⁶.

En effet, le scénario de *Zéro de conduite* décrit la colère et la révolte montante d'un groupe d'adolescents dans un austère pensionnat de la région parisienne des années 1930. Aux trois-quarts du film, un élève, Tabard, dit « merde » à son professeur : cette scène marque le basculement des adolescents dans la sédition et déclenche une révolte contre l'ordre scolaire. La question s'est construite autour de l'hypothèse suivante : si des enseignants quittent les salles de cinéma en colère contre les responsables de la programmation de *Zéro de conduite* en 2009, c'est sans doute qu'une part de sa puissance de subversion, qu'on entendra ici comme l'entreprise de renversement des valeurs²⁷, est toujours actuelle, ou plutôt peut être actualisée par son inscription dans un dispositif d'éducation au cinéma et surtout,

²³ LHERMINIER Pierre, *Jean Vigo - Un cinéma singulier*, Paris, Ramsay Poche cinéma, 2007, p. 207.

²⁴ « Jean Vigo doute de lui, pourtant à peine a-t-il impressionné cinquante mètres de pellicule qu'il est devenu sans le savoir un grand cinéaste, l'égal de Renoir et de Gance, celui de Buñuel qui débute en même temps », TRUFFAUT François, « Préface », in : LHERMINIER Pierre (dir.), *Jean Vigo, œuvre de Cinéma*, Cinémathèque Française/Lherminier, Paris, 1985.

²⁵ DE BAECQUE Antoine, *La Cinéphilie - Invention d'un regard, histoire d'une culture 1944-1968*, *op. cit.*

²⁶ De nombreux cinéastes continuent de se réclamer clairement de Jean Vigo quand on leur demande leur source d'inspiration : Lindsay Anderson - *If*, rébellion d'élèves en hommage -, Bernardo Bertolucci, Andreï Tarkovski, Marco Bellocchio, Roman Polanski, Manuel De Olivera - *Nice*, À propos de Jean Vigo -, Satybbaldy Narymbetov - *Un jeune accordéoniste*.

²⁷ « Subversion » désigne « l'action de bouleverser l'ordre établi, les idées et les valeurs reçues ». REY Alain (dir.), « Subversion », *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert, 1992.

peut-être inconsciemment, pensée comme telle par les décideurs institutionnels de ces dispositifs.

Zéro de conduite est entré au catalogue de *Collège au cinéma* en 2005/2006, pour en ressortir l'année suivante, et au catalogue d'*École et cinéma* en 2008/2009. Pour ce dernier dispositif, seulement quatre départements ont choisi de programmer ce film la première année ; ce qui est très peu quand on regarde la moyenne des nouveaux films, choisis généralement en masse. Parmi ces quatre départements - Paris, l'Isère, le Rhône et le Vaucluse -, un certain nombre d'enseignants se sont plaints de la programmation de ce film dans le dispositif et ont déclaré ne pas vouloir y emmener leurs élèves. Dans le questionnaire de fin d'année rendu par les enseignants parisiens, on remarque que parmi les 98 questionnaires des enseignants de cycle 3, quatorze enseignants sont déçus par un film autre que *Zéro de conduite*, alors que quinze enseignants sur les trente-neuf qui ont vu ce film sont déçus²⁸. Le film emporte à lui seul la majorité des jugements déceptifs, loin derrière *Bonjour* de Yasujirō Ozu ou *U* de Grégoire Solotareff et Serge Elissalde. Dans l'ensemble des quatre départements, beaucoup d'enseignants ont refusé d'emmener leurs classes voir ce film. Ceux-ci refusent pour une raison simple qui pourrait se résumer en la question suivante : « comment cautionner un film où les élèves s'insurgent face à l'institution scolaire alors que nous luttons sans cesse pour instaurer une discipline ? ». D'autres ont été choqués, de manière plus globale, par l'image que renvoie le film de l'institution scolaire dans son ensemble. D'après les questionnaires dépouillés et les entretiens que nous avons menés, la plupart des enseignants qui n'ont pas rejeté le film disent ne pas avoir su exploiter le film en classe. Ils rapportent que les enfants étaient étonnés par le film, voire déroutés. Certains élèves se plaignent du mauvais état du son, du fait qu'ils ne comprennent pas le sens du film. Là encore, comme lors de sa première réception en 1933, les avis sont très tranchés au sein des élèves. « Chez certains CM2, ça titillait un truc de l'interdit » rapporte une enseignante parisienne.

Zéro de conduite dérange également par sa forme qui ne se conforme pas aux lois du genre, aux horizons d'attente. D'une part, il ne dure que 41 minutes, ce qui n'est pas une longueur standard aujourd'hui : nous avons à peine le temps de nous

²⁸ Les questionnaires sont distribués et recueillis par l'association ENFANCES AU CINEMA, coordinatrice Cinéma, aux enseignants participant au dispositif.

installer dans l'œuvre que le film s'arrête. Le sociologue Emmanuel Ethis écrit à ce propos :

La sociologie de la réception cherche à préciser le degré de liberté qu'a le spectateur de remplir les structures filmiques à partir de ses propres normes et depuis quelles instances symboliques de contrôle le film se laisse pénétrer.²⁹

D'autre part, *Zéro de conduite* ne renvoie à aucune structure filmique connue ; il a l'apparence d'un film en construction, d'autant qu'il est censé durer une année scolaire, alors que le cinéaste présente simplement le début puis la fin de l'année, sans transition aucune : pas de montée dramatique, de gradation vers un suspense, ni même aucun réalisme - un seul professeur, une classe unique dans un immense collège, des tas d'adultes encadrant autour : directeur, surveillant général Bec-de-gaz, surveillant Pète-Sec, surveillant Huguet, veilleur de nuit... Pierre Gabaston, l'auteur du *Cahiers de notes sur... Zéro de conduite*, évoquait en entretien la dimension « surréaliste » du film. *Zéro de conduite* serait composé comme un poème, comme un tout, « qu'il ne s'agirait pas de comprendre, mais de prendre ». Le coordinateur Cinéma du dispositif en Isère dit avoir su gérer les réticences en essayant de montrer « que le sens profond du film était une évidence ».

Objet indésirable, *Zéro de conduite* est surtout un objet qui échappe : on sent qu'il est explosif, qu'il déborde et craquèle : on ne peut le rattacher à rien. « C'est une arête vive, aux bords déchiquetés » explique encore Pierre Gabaston. Il laisse le spectateur en situation de non-maîtrise : « je ne comprends pas pourquoi le cinéaste a fait ce film-là » dit une enseignante du Vaucluse. L'ordre scolaire est renversé par une poignée d'adolescents tandis que les formes classiques du cinéma sont ébranlées par la mise en scène : entre jeu et réalité, le film est à la fois un documentaire - autobiographique - sévère sur l'éducation française des années 30 et une œuvre empreinte de poésie - et même de surréalisme.

D'après l'un des coordinateurs du dispositif, il semble que l'inscription de l'œuvre au catalogue soit advenue à la faveur d'une commission réduite à son plus petit nombre, dans laquelle les exploitants étaient plus nombreux que les enseignants. L'inscription de *Zéro de conduite* dans le catalogue serait le produit direct du long travail de diffusion et de défense de l'œuvre, accompli en sourdine

²⁹ ETHIS Emmanuel, « Ce que fait le spectateur au cinéma - Pour une sociologie de la réception des temps filmiques », *op. cit.*, p. 42.

dans les ciné-clubs des années 40 et 50, et de façon de plus en plus ouverte par les cinéphiles des décennies suivantes. D'ailleurs, un enseignant parisien, empreint de la cinéphilie des années 70, est sous le charme de la magie que ce film dégage :

Quelle magnifique copie de *Zéro de conduite* !! J'en parlais il y a à peine une heure avec mon collègue de l'école Alphonse Baudin qui n'avait encore jamais eu l'occasion de voir ce film. Jamais film noir et blanc des années 30 n'a été aussi lumineux que celui-là, à la fois par ses images et par son propos. La salle était très animée par moment. De plus, j'ai pris plaisir à en parler avec mes élèves à « chaud » puisque nous étions de retour plus tôt à l'école. J'ai d'ailleurs été étonné des petits détails (très importants) que les enfants avaient saisis et qui faisaient sens dans le film. [...] Limpide !! Une impression d'être très à l'aise dans ce genre de film grâce au style cinématographique de Jean Vigo. Donc, une pure merveille de cinéma et toujours des situations inattendues à re-découvrir !!³⁰

L'inscription d'une œuvre supposée « subversive » dans un dispositif d'éducation au cinéma prend alors une dimension ambivalente : on voit que la projection de *Zéro de conduite* à des enseignants révèle et actualise, par les manifestations très opposées qu'elle suscite, la dimension contestataire et novatrice de l'œuvre - dans le même temps, le fait que la puissance de subversion de l'œuvre soit pensée par ces dispositifs en annulerait partiellement la force³¹.

Cette ambivalence permet de comprendre également la variété des positions adoptées par les intervenants chargés de présenter *Zéro de conduite* aux enseignants. Tandis que Pierre Gabaston s'appliquait à décrire son dénuement devant l'œuvre, les « arêtes vives » du film et les problèmes qu'avait posé et que posait encore sa réception - c'est lui qui indiqua la puissance de scandale que pouvait encore avoir l'œuvre dans le dispositif *Collège au cinéma* -, un autre intervenant³² ne cessait de défendre le film et d'atténuer, autant que possible, par les discours de présentation et les commentaires, le caractère dérangeant, subversif et contestataire du film. D'après le témoignage du coordinateur *Collège au cinéma*, cette position raviva les réactions et les critiques des enseignants, doublement adressés dans ce cas, à l'œuvre et au dispositif - au Jean Vigo de 1933 et aux responsables de la programmation de *Zéro de conduite* de 2009³³.

³⁰ Mail envoyé par un enseignant parisien à l'association ENFANCES AU CINEMA le 10.05.2009.

³¹ L'idée de l'art, dont la puissance de subversion est annihilée par son intégration dans une institution, traverse tous les mouvements artistiques contestataires : le pop art, la danse hip hop, le graffiti...

³² Lors d'une séance non observée.

³³ Cette pré-projection s'est d'autant plus mal passée que, les enseignants scandalisés quittant la salle pour marquer leur refus de façon ostentatoire, sont allés à l'autre pré-projection qui avait lieu dans la

Si l'inscription d'une œuvre à la réputation sulfureuse dans un dispositif d'éducation au cinéma est un geste ambivalent, puisqu'il pense déjà les vertus du scandale et des rejets qu'il va provoquer, la légitimation de *Zéro de conduite* comme œuvre de référence dans l'histoire du cinéma, n'a rien enlevé de sa force contestataire et de l'actualité troublante de sa forme, comme en témoigne l'analyse des réactions des enseignants à qui fut montré le film, même les enthousiastes. Mais nous ne pouvons nous empêcher de penser, au regard de ce que nous connaissons des ambitions qui président à la mise en place de ces dispositifs et des représentations qu'entretiennent les professionnels sur le personnel éducatif, que l'inscription de *Zéro de conduite* dans le catalogue se soit accompagnée, de la part de ces cinéphiles, d'une volonté de subversion des attentes réelles ou supposées des enseignants quant aux « films à montrer aux enfants ». Sous couvert de films « rares », la volonté de « déranger », de proposer des objets déroutants ou marginaux, est souvent manifeste et explicite de la part des médiateurs culturels, surtout lorsqu'ils s'adressent à des enseignants auxquels ils prêtent aisément un certain conformisme. Le caractère dérangeant d'un film n'est pas tant visible en soi que construit par un dispositif qui porte ses intérêts là où les systèmes de croyance culturelle s'instaurent.

Le film est l'objet le plus visible, qui déchaîne les passions, qui crée la querelle. Le film cristallise les divergences de conceptions, nourrit sans cesse le discours. Objet corvéable à merci, il place le dispositif dans un espace à la fois mental et situationnel : il tire sa force de ses qualités, objet bavard et dense, il est aussi manipulable et fragile. On peut très bien lui couper la tête pour mieux asseoir le dispositif.

salle adjacente. La projection de *L'Été de Kikujiro*, de Kitano s'est également mal passée et ils sont sortis rapidement doublement en colère : « d'un côté film d'anarchiste, de l'autre un film pédophile ! » ont-ils hurlé avant de partir, menaçant d'écrire à l'Inspection, d'après ce que rapporte le coordinateur de *Collège au cinéma*.

SECTION 2 - METAMORPHOSE DU FILM PAR LES SUPPORTS

Alors que les opérations formelles peuvent conduire à copier, à stagner, elles peuvent aussi aider à briser la croûte de la pensée routinière en mettant au jour les « contradictions », les « illogismes », les « absences de suite », les ambiguïtés dans les catégories et ainsi de suite, sur lesquelles on glisse plus facilement dans la parole.³⁴

Les documents, écrits et audiovisuels, qui composent l'éducation au cinéma croisent des logiques de transmission du savoir et de volonté d'émancipation par rapport à la pédagogie dite « classique ». Ces supports dits « pédagogiques » suscitent une méfiance systématique quant à une volonté de « créer du sens », d'apprendre *sur* le cinéma. Ces supports, fixant ces deux logiques conceptuelles contradictoires par une manipulation³⁵ formelle du cinéma, guident néanmoins l'interprétation des publics : la saisie formelle a pour visée une saisie intellectuelle. Comme l'écrit Jack Goody : « des changements dans les moyens de communication sont donc liés de façon aussi bien directe qu'indirecte à des changements dans les modes d'interaction humaine »³⁶. La multiplicité, la création constante de nouveaux supports liés à l'éducation au cinéma, prouve, une fois de plus, le dynamisme et la complexité de ce réseau.

Il s'agit de comprendre en quoi ces supports reflètent une métamorphose : l'appropriation du film par les acteurs. En partant d'une fonction éditorialisée et métaphorique, l'objectif est de mieux percevoir l'émergence d'un processus communicationnel de sacralisation de l'œuvre filmique. J'ai déjà évoqué la liste à plusieurs reprises : la constitution de listes par les cinéphiles et acteurs des dispositifs pourrait apparaître ici, par son caractère essentialiste, comme le phénomène le plus probant pour évoquer cette sacralisation. En effet, les listes « et

³⁴ GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994, p. 304.

³⁵ Le terme de « manipulation » est à entendre au sens littéral de saisie, de maniement d'un objet, non pas au sens péjoratif de détournement d'un objet ou d'une personne à des fins utilitaires.

³⁶ GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, *op. cit.*, p. 21.

[leurs] limites, tant externes qu'internes, rendent les catégories plus visibles et en même temps plus abstraites »³⁷. En effet :

Ce qui caractérise l'homme, ce n'est pas tant le fait de faire des plans, de recourir à la pensée symbolique, que d'extérioriser, de communiquer ces plans, d'opérer des transactions portant sur ces produits de la pensée symbolique. Et c'est précisément ce genre d'activité qu'encourage, que transforme et même transfigure l'écriture : il suffit pour s'en persuader d'observer un moment autour de soi toutes les activités impliquant la fabrication de listes. C'est un aspect du processus de « décontextualisation » - ou mieux : de « recontextualisation » - qui est inhérent à l'écriture, un processus qui n'est pas uniquement matériel et objectif mais aussi mental et intérieur.³⁸

De même, les extraits choisis dans tous les types de médiation qui enseignent la grammaire de l'image renvoient à un répertoire relativement restreint : la liste des « chefs d'œuvre du cinéma à montrer aux enfants ». Ainsi, certains écrits de la collection des Petits cahiers³⁹ ont été critiqués parce qu'ils faisaient référence à des œuvres contemporaines sans mettre en valeur les « vieux » films ou les films rares, appartenant à cette liste. Par exemple celui intitulé *Comédie musicale*⁴⁰ s'appuie sur le film contemporain *Le Moulin rouge* ou d'autres films dits « commerciaux » pour évoquer un type très médiatisé de comédie musicale, sans prendre en compte ceux ignorés du grand public.

Mais les listes ne sont pas les seuls documents qui métamorphosent l'objet film et notre rapport à l'objet. Outre d'autres supports non exploités ici - mallettes pédagogiques... - je vais essentiellement appuyer mon analyse sur deux supports, dans la mesure où ils sont les plus répandus dans les dispositifs scolaires : les supports audiovisuels et les documents écrits. Une remarque préalable : ces outils pédagogiques sont très souvent destinés d'abord aux enseignants, comme si l'ensemble du dispositif convergeait autour de cette personne puisqu'ils forment le relais vers l'élève. Il n'existe pas autant d'outils pédagogiques directement conçus pour les écoliers. L'étude porte davantage sur les supports écrits que sur les supports

³⁷ GOODY Jack, *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979, p. 149

³⁸ *Ibidem*, p. 263.

³⁹ « La collection Les petits Cahiers propose aux étudiants, enseignants ou lycéens, aux autodidactes et autres amateurs, d'accompagner leur initiation vers un cinéma éclairé. Les petits Cahiers font la paire : une étude de synthèse pour former le regard du spectateur ; des documents commentés pour ouvrir des pistes nouvelles au lecteur. La collection est dirigée par Joël Magny et Frédéric Strauss. » Ils sont co-édités par *Les Cahiers du cinéma* et le Scérén-CNDP.

⁴⁰ CHION Michel, *La Comédie musicale*, Paris, Cahiers du Cinéma / Scérén-CNDP, coll. Les Petits Cahiers, 2002.

audiovisuels : les supports écrits sont offerts gracieusement aux enseignants, ils sont les objets dont la circulation est la plus active au sein des dispositifs nationaux.

Les documents audiovisuels

Les documents audiovisuels - cédéroms, DVD ou vhs - ont une particularité : ils parlent d'un autre support audiovisuel, le film. Quelle est donc la relation au film que ces supports instaurent ? Quel que soit le support matériel, ceux-ci utilisent une technologie moderne pour une pédagogie ancestrale. Nous pourrions reprendre à notre compte la phrase énoncée par Jean Davallon et Joëlle Le Marec pour le cédérom : le document audiovisuel « relève d'une catégorie qui n'est pas nécessairement - ou simplement - celle des objets techniques, des machines et de leurs périphériques, mais qui était aussi celle des objets culturels, des livres, des vidéos... »⁴¹. En effet, le support ne garantit pas que l'outil présente une pédagogie moderne, même si cela reste un idéal⁴².

Un des premiers supports institués en audiovisuel est la vhs intitulée « Une histoire de plans ». La responsable de l'édition explique le principe :

L'idée était de travailler à partir d'un prélèvement fragmentaire, puisque le plan est la plus petite unité du film et donc, de saisir des choses très précises sur le film lui-même inscrit dans une histoire générale du cinéma. Le principe du film est le déroulement du plan, accompagné d'une discussion, d'un dialogue très vivant entre deux acteurs connus. Le choix a été de s'arrêter au rythme de la table de montage, en allant en avant et en arrière. La première série est composée de six films, trois films Lumière [...] C'est une espèce d'approche de l'histoire du cinéma.⁴³

Cette « espèce d'approche de l'histoire du cinéma » rejoint la vocation de la liste. D'ailleurs, comme l'écrit Alain Bergala, « le pari de cette série est qu'une trentaine de plans, bien choisis, devrait permettre une traversée significative de cent ans de cinéma »⁴⁴. Ainsi, nous voyons chaque plan, manié à merci par les acteurs, et nous

⁴¹ DAVALLON Jean et LE MAREC Joëlle, « L'usage et son contexte : sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées », *Réseaux*, n°101, France Télécom R&D/Hermès Science Publications, 2000, p. 175.

⁴² MÈGLIN Pierre, *Outils et médias éducatifs - Une approche communicationnelle*, op. cit.

⁴³ Intervention la responsable éditoriale lors d'une matinée de « Formation Cinéma et Jeunes publics en bibliothèque » organisée par Images en bibliothèques et le SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE, le 11.12.2003.

⁴⁴ Plaquette de présentation des ENFANTS DE CINEMA, phrase qui présente cet outil également sur le site internet de l'association : www.enfants-de-cinema.com

entendons les deux acteurs discuter de leurs interprétations respectives. Dans le dialogue entre Fanny Ardant et Michel Piccoli autour d'une vue Lumière, le fait que l'un des deux découvre la vue en même temps que le spectateur, relève l'idée d'un support qui ne se veut pas didactique. De même, il n'existe aucune interrogation d'un plan à l'autre, ni de remarque sur les dialogues entre les acteurs. Ces films sont simplement des points de vue, sur des vues Lumière ou des plans de cinéma extrait de films qui font partie de « la liste ».

La plupart des supports audiovisuels conçus par les acteurs de l'éducation au cinéma empruntés de l'idée du cinéma comme art, tentent de pallier une approche qui serait « trop didactique ». Ainsi, à l'époque du plan Tasca-Lang en 2000, Alain Bergala a émis l'« utopie » - selon ses propres termes -, de créer une dévèthèque dans chaque école. Le principe est le suivant :

Aujourd'hui, hormis les cas singuliers d'enseignants militants de la cinéphilie, et des dispositifs extrêmement minoritaires comme *École et cinéma*, la possibilité d'un enfant ou d'un adolescent de rencontrer autre chose que les films obligatoires du commerce est à peu près égale à zéro. Face à cet état de fait, la seule solution qui me paraissait techniquement et financièrement viable consistait à dire : imaginons que dans 4 ans, il y ait 100 DVD dans toutes les écoles, c'est-à-dire 100 films significatifs de la diversité de l'ensemble du cinéma, hors des films obligatoires, 100 films représentatifs de ce que les enfants ne rencontrent plus ailleurs⁴⁵

L'avantage du support audiovisuel est avant tout son accès : il permet de voir facilement le film, ou un fragment d'un film. Outre l'objectif de donner accès au plus grand nombre d'enfants à des films « non commerciaux » - objectif qui rejoint celui d'une démocratisation du cinéma comme art -, la visée est également de pallier le manque de formation des enseignants. Le principe qui régit la conception de ces DVD s'oppose également au didactisme : « d'abord, essayer d'éliminer au maximum le didactisme du discours en voix off, la "voix du maître", mais aussi voir et revoir les enchaînements pour dégager ensemble les choses à comprendre sur la question du point de vue au cinéma. La grande vertu pédagogique du DVD, par rapport à la cassette, c'est qu'il n'impose pas de linéarité, donc n'induit pas un discours trop

⁴⁵ BERGALA Alain, in : MONDZAIN Marie-José (dir.), *Le Banquet imaginaire*, op. cit., pp. 60-61. Le chiffre aléatoire, mais percutant, de 100 films rejoint encore l'idéal de la liste que je viens d'évoquer.

didactique. C'est peut-être un peu une utopie, mais c'est le résultat de tout mon parcours sur les outils didactiques ».⁴⁶

La collection de l'Eden cinéma est donc créée, dans laquelle Alain Bergala développe une pédagogie des FMR - Fragments mis en rapport⁴⁷ : « on peut accéder instantanément à tel fragment précis du film et le mettre en rapport, tout aussi instantanément, avec d'autres images et d'autres sons. »⁴⁸ Les supports sont agencés de telle sorte que les utilisateurs ne puissent distinguer les compétences techniques manipulatoires - comment utiliser le DVD -, du concept relatif au dispositif techno-sémiotique - le montage, l'ellipse... - et des conceptions pédagogiques qui ont influencé la réalisation de l'objet, que celui-ci soit fabriqué à leur intention ou non.

Le statut du manuel scolaire

Avant d'analyser les supports eux-mêmes, une première question reste en suspens : le savoir écrit a-t-il une légitimité à laquelle ne saurait prétendre le savoir oral ou audiovisuel ? Il est intéressant de rappeler, lorsque ce savoir cultivé ou légitime est évoqué, que le passage historique de certaines civilisations de l'oral à celles de l'écrit a donné lieu à autant de débats passionnés⁴⁹. La différence, alors, était que l'écrit faisait figure d'accusé.

Reste que « l'attitude livresque » continue à bénéficier d'un préjugé favorable *a priori* : le livre est généralement mieux apprécié par tous les acteurs du domaine⁵⁰. Le recours à d'autres sources d'accès au savoir, notamment par l'audiovisuel, apparaît encore comme quelque peu sujet à caution : le livre, objet matériel, peut permettre à la pensée de se confronter concrètement⁵¹. L'école, appuyée par le manuel scolaire, configure le dispositif privilégié de la transmission des connaissances formelles. Le manuel, serviteur de l'instruction, premier média et

⁴⁶ BERGALA Alain, Rencontre « L'école au cinéma ou le DVD à l'école ? » *op. cit.*, p. 84.

⁴⁷ Cette pédagogie est celle qui a été reprise pour le logiciel *Lignes de temps*, support dont je parle dans le troisième chapitre de cette partie.

⁴⁸ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, *op. cit.*, pp. 74-75.

⁴⁹ GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, *op. cit.*

⁵⁰ JACQUINOT Geneviève, *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris, PUF, 1977, p. 65.

⁵¹ Cette idée est notamment défendue au sein du conseil d'administration des ENFANTS DE CINEMA qui redoute que les tutelles décident d'arrêter de financer l'édition très coûteuse de ces supports remis gracieusement à chaque enseignant.

objet consacré de l'école, constitue l'image même de la légitimité de la connaissance : il pointe ce que l'on doit savoir et penser à un moment donné, de manière arrêtée et souvent définitive. Comme l'écrit Alain Chopin :

Un manuel [...] est nécessairement réducteur : il opère un tri dans le domaine de la connaissance qu'il cloisonne en disciplines, qu'il structure - et hiérarchise - en fonction de critères qui peuvent, suivant les époques et les régimes, considérablement varier. Ainsi, en révélant, il masque, en exposant, il valorise, en expliquant, il impose.⁵²

Dans la mesure où le manuel scolaire est le serviteur de l'instruction et qu'il légitime la connaissance - même si cette idée est contestée -, la place qu'il accorde au support cinématographique lui attribue de fait un statut « scolaire et savant », cette fois-ci de l'ordre de l'instruction et du champ strictement disciplinaire. Le cinéma ne serait donc plus uniquement un moyen, un instrument d'accès à la connaissance mais l'objet même de la connaissance. Certains des supports analysés sont commandés par le ministère de l'Éducation nationale et/ou de la Culture : la culture institutionnelle fait que, lorsqu'une personne est sollicitée pour produire un ouvrage pédagogique - via le réseau CNDP - elle n'est pas forcément invitée à signer son œuvre. Une vision sous-jacente est effectivement présente mais elle est toujours masquée.

Ainsi, le statut du manuel va à l'encontre de la pensée pédagogique des professionnels du cinéma, qui refusent un trop fort didactisme qui ferait du cinéma un objet à décrypter. Qu'en est-il des documents créés par les dispositifs ?

Les supports écrits qui circulent dans les dispositifs

L'analyse des documents produits par *École et cinéma*, en comparaison avec ceux édités dans le cadre de l'opération *Collège au cinéma* et ceux de *Lycéens et apprentis au cinéma*, révèle des divergences quand au regard porté non seulement sur le cinéma - objet à prendre au sérieux ou média ludique - mais également sur l'exploitation du film en classe - didactisme scolaire ou appréhension de l'œuvre en comparaison avec d'autres - et enfin sur l'élève - simple récepteur d'émotions ou matière grise à nourrir.

⁵² CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires - Histoire et actualité*, Hachette Education, 1992, p. 112.

Analyse d'un Cahier de notes sur...

Chaque film du catalogue *École et cinéma* est accompagné des documents édités par LES ENFANTS DE CINEMA : chaque enseignant inscrit dans le dispositif reçoit gratuitement un document sur le film, un *Cahier de notes sur...*, d'une trentaine de pages, et chaque élève une grande carte postale, « mémoire affective du film »⁵³.

Les *Cahiers de notes sur...* sont tous agencés de la même manière, manière qui révèle clairement la conception du dispositif : ils sont conçus par un seul auteur qui d'emblée, écrit son « point de vue », sous-entendant que ce cahier émane d'une véritable réflexion personnelle ; ce qui permettrait de donner une forme à l'appropriation du film : « et c'est parce que ce point de vue est subjectif qu'il va pouvoir être confronté à toutes les autres subjectivités »⁵⁴ explique un auteur de *Cahiers de notes sur...* Un autre défendant également ce point de vue raconte :

Le point de vue est une manière de faire exister l'autre en se faisant exister soi : il suscite une réaction, déclenche de la pensée. Il est *pro-vocateur*, il suscite une vocation.⁵⁵

Ce point de vue renvoie à la partie « déroulant du film ». Plus qu'une simple description par plan, cette partie serait « la création d'une forme qui a été inventée par la pédagogie, elle ne sert vraiment qu'à retrouver le film très en détail quand on a besoin de ne pas se tromper. Dans la mesure où la première chose qu'on demande à des enfants, c'est de se rappeler les épisodes du film dans l'ordre, d'arriver à le formuler. »⁵⁶ Ensuite vient la partie d'analyse d'une séquence, un exercice pédagogique qui reproduit le langage commun à tous enseignants du cinéma :

C'est le rapport direct avec les œuvres, permettant de ne pas rester dans l'image. Si on travaille vraiment avec le cinéma, pas le cinéma comme prétexte à prélèvement d'image pour ensuite parler d'image, alors l'analyse de séquences n'est pas seulement le langage commun, c'est la base de tout, qu'on fasse de l'esthétique, de l'histoire, de la philosophie... On passe par une appropriation de l'œuvre et si on parle des œuvres et non pas du cinéma en général, on repasse par le film, c'est-à-dire par le plan.⁵⁷

⁵³ Présentation du dispositif sur le site : www.enfants-de-cinema.com

⁵⁴ Extrait d'un entretien mené le 03.12.2004 auprès d'un auteur de *Cahiers de notes sur...*, universitaire.

⁵⁵ Extrait d'un entretien mené le 05.05.2009 auprès d'un auteur de *Cahiers de notes sur...*, instituteur.

⁵⁶ *Ibidem*

⁵⁷ *Ibidem*

Ce cahier renferme en outre une « image ricochet »⁵⁸ - c'est-à-dire une image extraite d'une autre œuvre qui renvoie au film -, qui est laissée à l'intelligence de l'instituteur, sous forme de montage associatif : « À condition qu'elle soit prise comme image, cette image fait référence au cinéma »⁵⁹. Et enfin, la « promenade pédagogique », qui donne des éléments de vocabulaire, la bibliographie et le résumé synoptique du départ sont autant de pistes qui dessinent le support comme élément pédagogique.

Dans leur forme⁶⁰, les *Cahiers de notes sur...* reflètent également une manière d'utiliser l'objet comme moyen, et non comme fin, au service de l'art. Ce document est agencé de telle sorte que l'on comprenne bien qu'il s'agit de cinéma, c'est-à-dire du septième art. Dès la page de garde, une image du film, en légère profondeur, attire particulièrement l'œil, d'autant que le titre du film et le réalisateur sont mis en valeur. Par ailleurs, ce photogramme est de petite taille afin que l'on se penche dessus pour la regarder, sans qu'on la reçoive de manière uniquement distractive. À l'instar d'un cahier d'écolier, cette image se présente sous la forme d'un autocollant posé sur la couverture. Le style de cahier connote un travail éditorial de qualité : la couverture, de couleur vert sapin et d'une texture particulière, et celui intérieur de couleur ivoire, fin, symbolisent une grande valeur. Cette présentation veut suggérer que le cinéma est un objet à prendre au sérieux : toute la mise en scène du document établit le cinéma comme art.

Si nous prenons appui sur le *Cahier de notes sur... : l'Étrange Noël de Monsieur Jack*⁶¹ - film réalisé par Tim Burton - : la page de garde instaure d'emblée une connivence très forte avec le lecteur qu'est l'enseignant. L'angle de prise de vue est de face, « à hauteur d'enfant » : à l'instar de Jack, les adultes/enseignants ne doivent pas se pencher sur l'enfant pour dévoiler la vérité du cinéma. En effet, le métalangage de l'image met en contradiction la candeur de l'enfant qui dort à poings fermés et la tendresse du geste de l'adulte - penché sur l'enfant et l'entourant avec ses mains comme symbole de protection - avec le monstre d'adulte qu'est Jack.

⁵⁸ « L'image ricochet » renvoie à la fonction d'homonymie du cinéma comme image et comme art, toutes les images ricochets renvoyant à une œuvre d'art, plastique, picturale ou autre. Elle a pour fonction d'inscrire le film dans un patrimoine commun.

⁵⁹ Extrait d'un entretien mené le 03.12.2004 avec un auteur de *Cahiers de notes sur...*, universitaire.

⁶⁰ Voir « Annexe 5 : Extraits d'un *Cahier de notes sur...* ».

⁶¹ Voir « Annexe 5 : Extraits d'un *Cahier de notes sur...* ».

Cette image pourrait être une métaphore de ce que veulent être ces *Cahiers de notes sur...* : des objets explosifs, des points de vue déroutants, « un éclairage singulier sur les films plutôt qu'un mode d'emploi pédagogique »⁶².

Trois approches de la médiation par ses supports

Les documents d'accompagnement de *Collège au cinéma* sont nombreux - 158 en 2009/2010 - et ils ont changé de forme et de contenu au cours du temps, depuis 1989. La réalisation des premiers documents pédagogiques fut confiée à Farük Gunaltay, membre de la Ligue française de l'enseignement, alors animateur et formateur en audiovisuel à l'Académie de Strasbourg. Les premiers dossiers comportaient deux parties : des informations sur le film et des fiches regroupées sous le titre « démarche pédagogique ». En 1992, le CNC confia la rédaction des dossiers à Jacques Petat, qui les transforma profondément. Ancien délégué général de la FFCC⁶³, administrateur de la revue *Cinéma*, Jacques Petat pense qu'il faut offrir aux enseignants un outil pour qu'ils puissent élaborer leur propre programme pédagogique. Ces outils répondent à trois fonctions principales :

Dispenser une bonne connaissance du film en mettant à la disposition de l'enseignant un corpus minimum concernant le projet du réalisateur, éclairer les thématiques, faciliter le passage de la cinéphilie à la pédagogie en assurant correctement le relais entre le travail des spécialistes - les auteurs du dossier - et les « acteurs pédagogiques » - les enseignants. Idéalement, une interface entre le monde de la création et ceux qui veulent s'y initier.⁶⁴

Les documents pour *Collège au cinéma* n'ont pas été pensés dès le départ comme support symboliquement fort d'une certaine transmission du cinéma. D'ailleurs, la différenciation entre les trois dispositifs - *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma* - et *École et cinéma* est clairement établie selon la même volonté de démarquer ce dernier vis-à-vis des deux autres. Voici par exemple comment Catherine Schapira, conceptrice de la collection d'*École et cinéma*, présente ces *Cahiers de notes sur...* :

⁶² Présentation des *Cahiers de notes sur...* sur le site : www.enfants-de-cinema.com.

⁶³ Fédération française des ciné-clubs.

⁶⁴ MAGNY Joël (dir.), *Numéro anniversaire Collège au cinéma, 1989/2009*, CNC, 2008, p. 11.

Il ne faut pas s'influencer des cahiers faits pour le collège. De toute façon, les nôtres sont confiés à des gens très différents. Ils sont tous plein d'imprévus, car chacun y a mis du sien, puisqu'on n'a rien donné comme convention trop didactique. On a le point de vue d'un seul auteur qui s'engage et qui est enthousiaste car il a un lectorat. Ils ont été conçus autour d'un point de vue fort et personnel.⁶⁵

Les documents donnés aux enseignants de collège et de lycée sur le film qu'ils vont voir diffèrent dans la présentation⁶⁶ : l'image, en couleur, occupe une grande partie de la première de couverture. Le document lui-même, en plastique, de couleur bordeaux ou noir suivant les dispositifs et l'année d'édition, rappelle l'univers symbolique du cinéma. La forme est différente pour *Lycéens et apprentis au cinéma* : en A4 paysage, le document pour enseignant comporte des petits carrés blanc et noir en bas et en haut, métonymie de la pellicule. La photographie du réalisateur est également sur la couverture : le cinéma présenté est un cinéma d'auteur.

En revanche, les documents remis aux élèves se ressemblent dans les trois dispositifs : qu'il s'agisse de la grande carte postale destinée aux écoliers ou du document à deux volets pour les collégiens et lycéens, l'image donnée renvoie plutôt à l'univers ludique du cinéma. La contradiction entre le document pour enseignants et celui pour élèves est donc particulièrement frappante. Les personnes interrogées à ce sujet justifient cette discordance en expliquant que la carte postale offerte aux enfants concernant *École et cinéma* ne sert que de trace affective du film, sans but didactique. Elle est d'ailleurs qualifiée par les concepteurs eux-mêmes d'« encombrante » afin de rendre lisible le dispositif et de faciliter l'expression de l'enfant auprès de ses proches.

Le support de *Collège au cinéma* : l'interprétation balisée⁶⁷

⁶⁵ Matinée de Formation Cinéma et Jeunes publics en bibliothèque organisée par Images en bibliothèques et le département pédagogique de la Cinémathèque française, le 11.12.2003.

⁶⁶ Voir « Annexe 7 - *Collège au cinéma* », ainsi que « Annexe 8 - *Lycéens et apprentis au cinéma* ».

⁶⁷ Cette étude est en grande partie issue d'un article écrit avec l'amicale collaboration d'Aude Seurrat : SEURRAT Aude, BOUTIN Perrine, « L'interprétation balisée : l'exemple des supports

À partir d'une analyse sémiotique des supports pédagogiques du dispositif *Collège au cinéma*, l'objectif est d'explorer la construction d'un balisage interprétatif que l'on retrouve dans certains autres supports ; en éclairant un dernier aspect non exploré jusque-là : l'éducation au cinéma sollicite des analyses proches de l'analyse sémiologique sans pour autant employer le terme explicitement. On retrouve implicitement une approche qui s'apparente aux travaux du sémiologue Christian Metz. « La "grande syntagmatique de la bande-image" de Christian Metz est une tentative de codification du montage à l'échelle de la séquence ou, plus exactement, à l'échelle de ce que Christian Metz nomme le segment autonome »⁶⁸. Ainsi, dans les supports pédagogiques, il s'agit de décomposer la structure d'un film sans pour autant se rattacher directement aux théories et méthodes sémiologiques.

Cette conception structuraliste de l'objet filmique se retrouve incarnée par la structure même des supports pédagogiques proposés par le dispositif. En effet, ceux-ci sont tous élaborés selon le même cadre qui remplit les fonctions d'un architecte. L'architecte est un cadre d'écriture répété qui structure, oriente, le contenu des supports de communication. « L'architecte procède à une écriture de l'écriture, il révèle de la production des formes qui se situent en amont [...] et en détermine les conditions de possibilités⁶⁹. » La mise en forme des supports pédagogiques oriente les pratiques interprétatives ; d'abord par la configuration de deux situations de communication ; ensuite par la récurrence de deux modes d'analyse : le découpage et l'analyse de séquences.

Configuration de deux situations de communication

pédagogiques de *Collège au cinéma* », article à paraître dans un ouvrage collectif sous la direction de Jean Davallon, Jean-Jacques Boutaud et Alex Mucchielli en 2010.

⁶⁸ ABLALI Driss et DUCARD Dominique (dir.), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, article de JOST François, *op. cit.*, p. 205.

⁶⁹ JEANNERET Yves (dir.), *La mystérieuse matérialité des objets de savoir*, *op. cit.*, p. 15.

« Toute configuration d'objets documentaires postule, explicitement ou non, un ensemble d'hypothèses communicationnelles sur leur usage »⁷⁰. Cette remarque signifie « qu'un texte porte inscrites, sous forme de système énonciatif, les représentations de comment le texte même veut être considéré et reçu »⁷¹. Il est alors intéressant de se pencher sur la configuration des situations de communication à l'œuvre dans les supports pédagogiques. Tout support pédagogique est empreint de conceptions de l'apprentissage. L'analyse communicationnelle propose alors d'étudier comment les supports de communication préfigurent certaines situations de communication. Dans *Collège au cinéma*, l'articulation du dossier pour les enseignants et de la plaquette destinée aux élèves introduit deux types de relation : celle entre enseignant et enseigné et celle du spectateur au film.

Pour chaque film, le support destiné aux enseignants est un dossier relié de vingt-cinq pages qui prend l'allure d'un magazine - papiers épais, couverture en papier glacé, rubriquage et illustrations nombreuses -. Quant au support destiné aux collégiens, il se présente sous la forme d'une fiche recto-verso⁷². Également en papier épais et glacé, elle propose des rubriques récurrentes accompagnées d'illustrations. La relation entre ces deux types de support oriente d'emblée les situations de communication autour du film, puisqu'elle attribue des rôles dans l'échange communicationnel : la plaquette des élèves se présente comme un condensé lacunaire du magazine de l'enseignant. Les deux supports ont en effet la même organisation générale mais les analyses ne sont développées que dans le magazine. Par ce jeu formel, la hiérarchisation des rôles enseignant/apprenant se trouve renforcée. L'enseignant est invité à structurer l'échange en suivant le fil du support fourni. L'élève a besoin du contenu du support délivré par l'enseignant pour compléter les manques de son propre support. Ainsi, ces supports ne sont pas uniquement des intermédiaires dans la communication enseignant/élève : ils la préfigurent en partie.

Les deux documents construisent également un rapport particulier à l'objet filmique qui vise à objectiver le sens du film davantage qu'à le considérer sous un

⁷⁰ DESPRES-LONNET Marie, *Contribution à la conception d'interfaces de consultation de bases de données iconographiques*, Thèse à l'université de Lille 3, 2000, p. 85.

⁷¹ FABBRI Paolo, *Le tournant sémiotique*, Hermès, Lavoisier, 2008, p. 120.

⁷² Voir « Annexe 7 : *Collège au cinéma* »..

angle esthétique. Qu'il soit un court-métrage contemporain, un film d'animation ou une comédie musicale, chaque film fait l'objet des mêmes modes de présentation et d'analyse. Les documents exposent toujours une image du film présentée comme emblématique puis un même rubriquage : « réalisateur », « générique », « synopsis », « mise en scène » et « autour du film ». Plus que tenir un discours sur un film en particulier, ces supports familiarisent l'élève et l'enseignant à un discours convenu sur les films en général : cette mise en forme récurrente implique que, pour appréhender un film, il faut savoir nommer le réalisateur et les acteurs, raconter l'histoire, donner son sentiment quant à la façon dont cette histoire est racontée puis le rattacher à un contexte plus général. Dans la rubrique « mise en scène », les modes de découpage des films cristallisent particulièrement une certaine conception de l'objet filmique.

La forme des supports : découpage / séquençage

L'étude des méthodes d'analyse proposées par les dispositifs met en lumière une conception structuraliste de l'objet filmique. Quel que soit le film, celui-ci subit les mêmes transformations afin d'être conforme à une ligne éditoriale propre au support pédagogique : il est découpé en séquences⁷³.

Dans la rubrique « analyse d'une séquence » qui se trouve dans le support pour enseignant, les images choisies sont censées être emblématiques de chaque plan décrit pour la séquence analysée. Pour *Collège au cinéma*, ces photogrammes se retrouvent dans le support pour élève, le long de la plaquette recto et verso, mais sans explication. C'est à l'enseignant de délivrer le savoir fourni dans son support sur cette suite d'illustrations numérotées selon le nombre de plans contenus dans la séquence. Cette forme d'arrêt sur image guide encore l'interprétation du film qui se trouve figé par la mise en scène des photogrammes. Comme un commentaire

⁷³ Cette ligne éditoriale est visible par la façon dont, formellement, le film est présenté dans un contexte. On retrouve en couverture de chaque support : le logo du CNC - il est fait mention des deux ministères de tutelle également -, l'indication du dispositif « Collège au cinéma », le numéro du document - « dossier n°... » - ainsi que le nom du réalisateur et le titre du film. Ce découpage se reflète à l'échelle illustrative d'autre part. Chaque support comporte les mêmes types d'images : une photo du réalisateur, des images ricochets renvoyant à un autre film ou à une autre forme artistique, l'affiche du film et des images du film lui-même. Ainsi, l'inscription de l'énonciation éditoriale légitime d'emblée le discours produit.

linéaire d'un texte littéraire, l'analyse de séquence invite à identifier, grâce au procédé d'arrêt sur image, les marques formelles de l'image. Par exemple, dans un dossier de *Collège au cinéma*, il est écrit : « L'image du contrechamp est picturale, composée en triangle, pointe vers le bas, mettant en valeur l'élément le plus éloigné »⁷⁴. La filiation avec la sémiologie visuelle se fait d'emblée ressentir. Il s'agit d'apprendre à identifier des procédés formels. Cette analyse de procédés techniques permet ensuite de justifier les interprétations prescrites par le support. On trouvera, par exemple : « Ce plan a pour seule fonction redondante d'insister sur l'importance de ce que regarde Mimi et le rôle que joue l'objet de son regard dans son comportement ultérieur. »⁷⁵

Ainsi toutes les analyses de séquences proposent, pour chaque image, une description formelle suivie d'une interprétation sur les « effets » de sens. Le sens est perçu comme directement interprétable à partir des procédés formels et reste fortement tributaire de la distinction signifiant/signifié. Mais c'est justement parce que cette interprétation se présente comme objective, unique et univoque qu'elle nous semble poser problème pour le sémiologue ou le sémioticien. Jusqu'où l'analyse sémiotique permet-elle de dire le sens ? Car, comme l'écrit Yves Jeanneret :

Comme les processus de communication comportent une discontinuité et une altération structurelles, la sémiotique ne peut se donner pour objet de dire le sens, mais seulement de décrire certaines conditions de possibilité de la relation communicationnelle, de l'énonciation et de l'interprétation.⁷⁶

Il semble qu'inscrite dans une approche communicationnelle, sa visée est plutôt d'analyser les conditions matérielles de production des significations sans pour autant les figer. L'intérêt du travail de l'analyste qui sollicite les savoirs sémiotiques et sémiologiques n'est donc pas ici de dire si l'interprétation proposée par ces supports est juste ou non - ce qui reviendrait à poser qu'une seule interprétation est possible - mais d'analyser comment le support cristallise une vision de l'interprétation comme décomposition de l'objet filmique.

⁷⁴ Dossier *Collège au Cinéma* n°110, CNC, 2001, p. 15.

⁷⁵ *Ibidem*

⁷⁶ JEANNERET Yves, *Penser la trivialité - Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*, op. cit., p. 232.

En somme, les supports pédagogiques orientent les conditions de possibilité de l'interprétation. Que ce soient par la forme des documents, par la manipulation formelle du film dans ce document ou encore par son contenu, les méthodes employées pour donner à penser le film sont celles de la sémiologie, sans pour autant que ces supports en fassent référence d'une quelconque façon. Une fois ce constat établi, l'intérêt n'est pas seulement d'étudier le rapport à « la source », mais les effets de cette circulation sur les imaginaires sociaux. Il serait intéressant par exemple de voir comment les enseignants et les élèves se saisissent de ces supports comportant un canevas structuré et structurant. Ce formalisme d'écriture conduit-il forcément à un formalisme de pensée ? Les deux chapitres suivants tenteront d'aborder ces questions en analysant les objets en situation⁷⁷.

Consciente des pluralités interprétatives d'un même objet, qu'il soit filmique ou pédagogique, l'analyse illustre modestement la façon dont un support se saisit d'un objet pour le rendre appréhendable dans les conditions pédagogiques supposées d'une classe de collège. Ainsi, l'analyse des supports permet de dégager une certaine conception de l'intervention sociale - celle d'un apprentissage régi par la distinction d'attribution des savoirs entre l'enseignant et l'élève - et met également au jour une forme d'appréhension qui vise à objectiver la structure de l'objet filmique et qui se distingue d'une appréhension de la relation singulière au film comme expérience esthétique.

Mais cette analyse, qui vise à dégager quelques traits récurrents, n'est pas la seule envisagée : nous avons vu que les supports du dispositif *École et cinéma* veulent mettre en lumière une conception du cinéma comme art, dont l'appréhension ne peut être que subjective et sensible.

⁷⁷ Le seul inconvénient est que je n'ai pas vu d'enseignants manipuler les supports en classe. Ils lisent souvent chez eux le document qui leur est destiné. Je parlerai en revanche de l'usage d'un support pédagogique par des élèves en deuxième section du dernier chapitre.

SECTION 3 - « JEUX » SEMANTIQUES AUTOUR D'UNE TERMINOLOGIE

Reconnaître le musée comme un outil au service de la société et de son développement est lourd de conséquences : ce constat implique en effet que l'institution muséale s'organise comme un instrument du changement social, un instrument d'éducation et de compréhension, un outil d'appropriation... Ce nouveau champ professionnel s'est progressivement constitué autant par bricolage que par application de principes rationnels, autour de ce qui s'appelait l'animation culturelle dans les années 70, avant de s'habiller du nom de médiation dans les années 90. [...] Ce glissement n'est pas neutre : alors que l'animateur est situé d'abord auprès du public, le médiateur se trouve naturellement placé auprès de l'œuvre ou de l'artiste. L'un part du public pour l'amener vers l'œuvre, l'autre part de l'œuvre et de la structure pour aller vers le public ou le visiteur. Mais dans les deux cas, est présente la même volonté de rapprocher l'art et les hommes, la même intention de réduire la distance culturelle qui s'établit inévitablement entre les hommes et les œuvres.⁷⁸

Cette longue citation, qui s'applique au domaine du cinéma, renvoie au débat exposé en amont sur les dénominations de l'éducation au cinéma. Au-delà de la façon dont se nomment les médiateurs, la réflexion met en lumière l'évolution des termes employés et le surinvestissement de ces notions par les médiateurs pour des actions finalement similaires. Il s'agit d'analyser l'expression agissante « la médiation » à l'œuvre dans ses reprises multiples, à la manière des citations pour Antoine Compagnon : « Plutôt que d'analyser la citation en soi, il importe d'explorer, par le détour de la citation, les entregloses variées que sont tel et tel discours où elle s'affiche »⁷⁹.

La logique des formes que j'ai développée dans les deux premières sections s'articule avec celle des discours. Les objets sont nommés, les écrits viennent appuyer, défaire, discuter cette nomination : les mots ont un sens, construit par l'histoire sociale - tel que le « passeur » comme je l'ai déjà évoqué -, mais ils ont aussi un sens distinct suivant ceux par qui ils sont employés : une institution, un militant... Au cours de cette recherche, je n'ai pas évoqué tous les débats sur toutes

⁷⁸ PATRIAT Claude, « Au bonheur des musées, L'action culturelle : une formation ? un métier ? une culture ? », *Les institutions culturelles au plus près du public, Louvre, conférences et colloques, op. cit.*, p. 190.

⁷⁹ COMPAGNON Antoine, *La seconde main ou le travail de citation*, Seuil, Paris, 1979, p. 11.

les terminologies possibles⁸⁰. Mais ce que je voudrais relever ici concerne l'aspect protéiforme de certains mots et l'enjeu de leur emploi.

Je vais d'abord axer cette étude sur l'expression qui fait le plus débat au sein de l'éducation au cinéma : la *formule*⁸¹ « jeune public » ; pour ensuite mettre en exergue quelques désignations des dispositifs de médiation pour en relever le sens ; et je finirai sur les expressions qui définissent l'ensemble de l'éducation au cinéma compris comme action culturelle cinématographique.

La question du « jeune public »

La formule « jeune public »⁸², utilisée par de nombreuses institutions, est évidemment discutée - par ceux-là même qui l'emploient - comme évocation emblématique d'une conception non réfléchie de la médiation vers ces publics effectivement jeunes. Dans *Questions de sociologie*, Pierre Bourdieu notait que la construction de la catégorie « jeune » repose fondamentalement sur des préoccupations ou des prescriptions normatives qui touchent à la construction des parcours de vie : « les classifications par âge [...] reviennent toujours à imposer des limites et à produire un *ordre* auquel chacun doit se tenir, dans lequel chacun doit tenir à sa place »⁸³.

Cette formule amène à poser la question de la pertinence de « concevoir l'âge comme un angle de catégorisation sociale efficace dans la compréhension des mécanismes qui structurent la vie en société »⁸⁴. D'autant que cette tranche d'âge est large, et que, comme je l'ai dit en introduction de la première partie, elle recouvre des réalités difficilement comparables. Tous les médiateurs le disent, il est

⁸⁰ Il existe par exemple une opposition fondatrice, même si moins opérante qu'auparavant, entre démocratie et démocratisation culturelle dont je n'ai pas parlé lors de mon analyse sur la question de l'échec de la démocratisation culturelle.

⁸¹ La formule est « un ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces expressions contribuent dans le même temps à construire ». KRIEG-PLANQUE Alice, *La notion de formule en analyse du discours - Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009, p. 7.

⁸² D'autres parlent de « public jeune », mais cela revient au même dans cette analyse.

⁸³ BOURDIEU Pierre, « La jeunesse n'est qu'un mot », *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p. 144.

⁸⁴ GAUTHIER Madeleine, GUILLAUME Jean-François (dir.), *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Paris, Éditions de l'IQRC, 1999, p. 10.

impossible de travailler de la même façon avec un enfant de 6 ans et un autre de 13 ans⁸⁵. Le dispositif *Collège au cinéma*, que j'ai très peu analysé par rapport à *École et cinéma*, se confronte à la difficulté de l'adolescence. Les films vus dans le cadre de *Collège au cinéma* sont dépréciés du fait de la connaissance des adolescents en matière de cinéma et de leur dextérité à manipuler des images. Une étude⁸⁶ qui porte sur ce dispositif, dévoile des avis que ne pourraient avoir des élèves de cycle 2 participant à *École et cinéma* - en fin de cycle 3, j'ai parfois entendu ce type de remarques - : l'étude rapporte, pour ne citer que les jugements dépréciatifs, que certains élèves n'aiment pas les vieux films : « *La Mort aux trousses*, ça ne m'a pas plu du tout, ce ne sont pas des films à l'affiche, c'était spécialement pour les collèves, ça ne nous intéresse pas ». Un « enfant » de 13 ans explique que : « Les films en noir et blanc, j'aime pas trop... ne m'en parlez pas, ça m'endort ». Un autre pense que les films muets « c'est encore pire que les films en VO ». Cette étude explique par ailleurs que :

Les élèves des écoles et lycées rencontrés se montrent plutôt ouverts à cette proposition [des dispositifs]. En revanche, certains collégiens, qui à cet âge, cherchent à se dégager de la tutelle des adultes, ne reconnaissent pas leurs goûts dans le choix du dispositif, et se montrent plus réfractaires à cette proposition.⁸⁷

Ainsi, la terminologie « jeune public » fonctionne comme un pis-aller pour désigner le public auquel les dispositifs s'adressent. Rappelons que la menace qui plane sans cesse sur les dispositifs - baisse de subventions, de l'investissement d'énergie, de croyance - les oblige à créer du discours unificateur, face à la puissance de tir du « cinéma pop-corn »⁸⁸. Par exemple, en 1975, le groupe AFCAE chargé de réfléchir sur les enfants s'intitulait « Cinéma et enfants ». Il change de nom en 1995 pour « AFCAE Enfants » puis en 1997 pour devenir « AFCAE / Jeune Public ». Même s'il change à nouveau en 1999 pour retrouver l'ancienne

⁸⁵ « Les films jeune public sont des films pour les 2 à 13 ans » : arrêté du Groupe AFCAE Jeune Public en 1998 qui est chargé de labelliser les films « jeune public » ainsi que les salles.

⁸⁶ RAUCOURT Nicole, *Impact du dispositif de sensibilisation et d'initiation à la culture cinématographique Collège au cinéma en direction du public scolaire sur la culture et les pratiques des élèves*, étude Cryptos, 25.05.2004, p. 35.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 6.

⁸⁸ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, op. cit., p. 31.

dénomination, le groupe se transforme à nouveau en « AFCAE / Jeune Public ». L'enjeu est « de faire moins scolaire et plus divertissant »⁸⁹, plus attractif.

Derrière un aspect ludique, des enjeux de reconnaissance

La terminologie qui désigne les actions autour du cinéma et des enfants est protéiforme, les noms des actions rivalisent en termes de marginalité : des néologismes ont été inventés pour qualifier ces actions, que j'inventorie ici par type d'actions. Tout d'abord, les associations : UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS, LES ENFANTS DE CINEMA, ENFANCES AU CINEMA, ENFANTS ET CINEMA, DU CINEMA PLEIN MON CARTABLE, LE P'TIT GIBUS ; puis, les festivals : *Ciné Junior*, *Les toiles des gônes*, *Les enfants des toiles*, *Allons'au ciné*, *Mon premier festival*, *Paris Cinémômes*, *Pour éveiller les regards*, *Plein la bobine* ; ensuite, les programmations régulières : *L'enfance de l'art*, *Les après-midi des enfants*, *Les petits amoureux du ciné*, *Le ciné des p'tits fûtés...* sans oublier les innombrables « ciné-goûters » ; par ailleurs, les ateliers : *Cinéma, cent ans de jeunesse*, *Minikino*, *Cellulo*, *Cinévasion*, *Cinémaginaire* ; et enfin, les autres dispositifs du type *École et cinéma* : *Écran large pour tableau noir* en Belgique, *La lanterne magique* en Suisse⁹⁰.

Certaines de ces expressions adoptent une tournure ludique, qui renvoie à l'univers enfantin. De même, les formes que prennent certaines de ces plaquettes adoptent également un caractère ludique, comme le présente la page mise en annexe intitulée « Exemple de plaquettes pédagogiques »⁹¹. La présentation de quelques-unes de ces actions est également écrite dans un langage simple, enjoué, proche du champ lexical de la publicité. Par exemple, *Cinéfilou* est présenté au dos d'une plaquette où il est mentionné que c'est une carte qui permet d'avoir des « invitations aux avant-premières », la « réception du programme à la maison », des « offres spéciales pour faire partie du club des jeunes cinéphiles ». Il est mentionné à la fin : « 3 points gagnés : 1 séance de cinéma. Carte gratuite pour les moins de 12 ans »⁹².

⁸⁹ Compte-rendu du groupe AFCAE Jeune Public en 1999.

⁹⁰ Je n'ai évoqué ici que les actions que je connais, je n'ai pas fait une recherche systématique des noms des actions. Il s'agit là de donner à voir un éventail suffisamment large pour se faire une idée.

⁹¹ « Annexe 9 : Exemples de plaquettes pédagogiques ».

⁹² Verso de la plaquette de présentation des activités « jeune public » de la Cinémathèque de mars/juin 2008. « Annexe 9 : Exemples de plaquettes pédagogiques ».

Alors que la présentation est essentiellement destinée aux parents dans la mesure où les enfants destinataires ont entre 3 et 6 ans, la présentation de *Minikino* adopte un ton « enfantin » également :

Rendez-vous mensuels minikino pour les plus jeunes - 3-6 ans - : Premières approches, premières expériences du cinéma pour les plus petits. Pour cela, nous remontons le cours du temps et des inventions pour se poser la question : le cinéma, qu'est-ce que c'est au juste ? - le cinéma, c'est de la projection ! Grâce aux lanternes magiques et à leurs plaques de verre sur lesquelles on peut peindre ou dessiner. Les enfants partiront à la chasse aux images-papillons. - Le cinéma, c'est aussi une empreinte, comme celles laissées par les doigts ou des objets sur du papier sensible qui devient ensuite des photographies. - Et le cinéma, bien sûr, c'est du mouvement ! Petits tours avec les drôles de machines du pré-cinéma et l'histoire des images animées.⁹³

De même, des séances indiquées « bébés » au cinéma Utopia à Montpellier - au cours desquelles les bébés sont admis - sont informées de la sorte : « Il est important, voire nécessaire, d'expliquer et de démontrer à ces chérubins le bonheur que procure le cinéma et stimuler, dès le plus jeune âge, leurs petites cellules grises. »⁹⁴ Enfin, un dernier exemple met en scène la médiatrice afin de plonger le lecteur dans l'ambiance « magique » de la séance :

Marie Bobine présente... Des séances de cinéma spécialement concoctées par Marie Bobine, cette amusante petite dame qui vit derrière les écrans de la Cinémathèque. Parmi tous les films qu'elle a vus, elle en a sélectionné quelques-uns qu'elle a absolument tenu à montrer aux enfants. Pour leur présenter ces films, elle aime leur raconter des histoires, leur chanter des chansons et leur faire un tout petit cadeau : un objet, tout droit tombé de l'écran, une plume ou un caillou qui tout d'un coup, comme par magie, devient une pierre précieuse. Marie Bobine reviendra à quatre reprises, avec à chaque fois un nouveau programme de films et de nouvelles histoires.⁹⁵

Outre l'aspect médiagénique, qui sied médiatiquement, et l'enjeu d'attirer le public, ces présentations donnent à voir un cinéma à la marge une fois de plus : une pédagogie ludique⁹⁶. La métaphore du cinéma comme lieu magique est récurrente. En témoigne encore la présentation des *Petits amoureux du ciné* :

⁹³ Plaquette de présentation des activités « jeune public » de la Cinémathèque de septembre/octobre 2008.

⁹⁴ Gazette *Utopia*, n°13, 24 décembre 2008 - 27 janvier 2009, p. 13.

⁹⁵ Plaquette de présentation des activités « jeune public » de la Cinémathèque de septembre/octobre 2008.

⁹⁶ Expression qui semble, à première vue, un oxymore, mais cette idée est défendue par les professionnels de l'éducation au cinéma : par exemple, « le jeu au cœur de la pédagogie du cinéma » fut l'objet d'une rencontre organisée par le Pôle régionale d'éducation artistique et de formation au cinéma de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur du 29 octobre au 1^{er} novembre 2008.

À Pessac, le ciné, c'est un peu sorcier : on paye un ticket à une caissière un peu fée - elle vous donne un ticket pour un film qui changera peut-être votre vie ! Ce ticket est déchiré par une ouvreuse diseuse de bonne aventure - elle a de longs cheveux noirs de gitane espagnole. Et on entre dans une grande salle toute noire dans laquelle on distingue une forêt de fauteuils. [...] Et puis, en haut, dans une cabine éclairée par une loupiotte, il y a un projectionniste-fantôme qui fait peur aux enfants et qui passe des heures et des heures, comme un fou halluciné, à faire défiler une pellicule devant une grosse lampe qui envoie une image toute petite au départ et qui devient toute grosse sur l'écran et qui en plus bouge. Tout cela grâce à une recette bizarre : un mélange de lentille, de lumière, de croix de Malte, de pellicule et de toile...⁹⁷

L'objectif n'est pas simplement de divertir les plus ou moins jeunes, mais de les faire réfléchir sur ce qu'est une projection - pour le cas de *Minikino* -, ou de faire « partie du club des jeunes cinéphiles », de devenir un « amoureux du cinéma », de participer à « Mon » *premier festival* - qui ne sera donc pas le dernier. De même, l'expression « Cinéma, cent ans de jeunesse »⁹⁸ renvoie à la question d'une crainte de la perte du cinéma. Le cinéma, sera éternellement jeune, « aura été » jeune comme l'écrit Érik Bulot⁹⁹ : promesse d'une eau de jouvence éternelle.

Dans l'intitulé de cette section, j'ai écrit « jeux » entre guillemets : ces noms cherchent à être originaux pour se distinguer les uns des autres. Une lutte pour la reconnaissance¹⁰⁰ est sous-jacente à la constitution de ces dispositifs : l'éducation au cinéma voit régulièrement s'affronter différents dispositifs, autour d'enjeux ayant trait à leur identité, à la construction historique de celle-ci... Par exemple, l'atelier *Marie Bobine* est plus ancien que celui de *La fée clochette* du Forum des images, qui fonctionne sur le même principe : le personnel de la CINEMATHEQUE FRANÇAISE a beaucoup critiqué ce qu'ils ont considéré comme du plagiat.

⁹⁷ Extrait de la présentation du programme des Petits amoureux du ciné, édité par le cinéma Jean Eustache à Pessac, plaquette de octobre 2001-juin 2002.

⁹⁸ Cet atelier consiste à associer un professeur et un intervenant extérieur pour réaliser un film de 60 secondes sur un thème, nouveau chaque année.

⁹⁹ Voir la deuxième partie sur le cinéma comme art. Un des premiers exercices de cet atelier consiste à faire un plan fixe d'une minute au départ, à l'image des Frères Lumières. Un film a été monté à partir de ces très courts métrages réalisés dans le cadre de cet atelier. Au début de ce film, pour présenter le dispositif, il est écrit : « 60 battements de cœur d'une inoubliable première fois ».

¹⁰⁰ HONNET Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000. Cette lutte renvoie aux enjeux de médiatisation et d'institutionnalisation analysés en deuxième partie - second chapitre.

De l'éducation artistique à l'éducation artistique « et culturelle »

Il n'est pas anodin que le Haut comité des enseignements artistiques soit remplacé par celui de l'éducation artistique et culturelle. Les mots, ici, ont un sens.¹⁰¹

Il existe une grande variété - pour ne pas dire une instabilité - des dénominations officielles de l'éducation artistique et culturelle qui génère une indétermination¹⁰².

La circulaire de 2003 en parle explicitement :

Les termes actuellement utilisés sont nombreux qui désignent indifféremment, et quel que soit le niveau considéré du cursus scolaire, les diverses situations pédagogiques où les élèves sont mis en relation avec l'art. Ainsi parle-t-on, par exemple, mais sans justification logique, de « pratiques culturelles », « d'éducation artistique », de « sensibilisation esthétique », d'« arts et de culture », d'« enseignements artistiques ». Cette pluralité d'appellations, plus ou moins pertinente et approximative, introduit depuis longtemps la confusion dans l'esprit du lecteur et des usagers, élèves et parents. L'expression, « enseignements artistiques et action culturelle », proposée ci-dessus, veut marquer clairement la hiérarchie et la corrélation entre ce qui est central, fondateur et propre à l'éducation nationale : les enseignements et ce qui vient les compléter : l'action culturelle. [...] Il est donc souhaitable qu'elle soit définitivement adoptée par tous les acteurs du système éducatif.¹⁰³

Cette circulaire demande d'employer l'expression « enseignements artistiques et action culturelle » pour désigner ce qui résulte pour chaque élève des apports des enseignements artistiques et de l'action culturelle. Cependant, dès 2005, la dénomination est modifiée, sans justification par une analyse préalable qui aurait défini l'enjeu de ce changement : la circulaire relative aux *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication* du 3 janvier 2005¹⁰⁴ précise à la fois les objectifs et les contenus de l'éducation artistique et culturelle, de manière si extensive que l'on embrasse tous

¹⁰¹ CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, op. cit., p. 103.

¹⁰² Cette imprécision se reflète dans l'écriture de cette thèse qui emploie des termes différents pour désigner des champs d'action similaires.

¹⁰³ Circulaire n°2003-173 du 22.10.2003, signée par les ministres Luc Ferry et Xavier Darcos.

¹⁰⁴ BO n°5 du 03.02.2005.

Pour lister toutes les nominations et voir leur évolution, voir « Annexe 3 - Aperçu diachronique ».

les domaines dans lesquels l'école a une responsabilité de formation avant de résumer ainsi :

Elle [l'éducation artistique et culturelle] s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste.

Cette nouvelle dénomination s'applique à l'ensemble des processus et dispositifs par lesquels la formation de l'élève s'effectue. Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, intitulé *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, évoque ce problème de dénomination et tente de repérer ce à quoi les termes renvoient, en repérant les occurrences et les évolutions de ce que ces occurrences pointent. Il compare la fréquence d'apparition du terme « culture » dans les programmes de 1995 et 2002 :

Cette comparaison met en évidence un usage presque spécialisé du terme « culture » en 1995 opposé à une utilisation très extensive du mot en 2002. C'est aussi la conséquence d'une intention de revalorisation assez fondamentale en 2002. Les problèmes de fracture sociale qui se sont amplifiés rendent alors plus pressante l'exigence d'une culture commune dont l'école primaire est considérée comme le premier vecteur. Par ailleurs, les difficultés persistantes, voire l'échec, d'une fraction de la population scolaire dite de milieux défavorisés appellent une explication et un correctif : c'est parce que les enfants qui en sont issus sont dépourvus des référents naturels à d'autres - langue, langage, connaissances, codes, attitudes - qu'ils se trouvent en décalage avec leurs camarades et c'est en compensant par des apports culturels substantiels ces écarts que l'école peut concourir à la prévention des difficultés scolaires. L'école primaire, telle que les programmes de 2002 la définissent, est un lieu où l'on apprend et où l'on se cultive¹⁰⁵.

Il serait envisageable, en prolongeant cette étude aux nouveaux programmes de 2007, d'examiner l'évolution des objectifs pédagogiques fixés par l'Éducation nationale à travers les mots employés par les lois, bulletins et rapports. Mais cela n'est pas l'objet de cette analyse, qui vise simplement à mettre en lumière ces jeux sémantiques qui orientent, parfois subrepticement, les conceptions de l'éducation au cinéma. Les professionnels sont cependant très vigilants, comme je l'ai expliqué en deuxième partie : les sous-entendus de certaines dénominations, comme le récent « histoire des arts », fait l'objet de débats où de nombreuses interprétations sont données.

¹⁰⁵ BOUYASSE Viviane, MAESTRACCI Vincent, MOIRIN Jean-Yves, SAINT-MARC Christine (dir.), *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire - Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, n°2007-047, mai 2007, p. 9.

Ainsi, la méfiance des acteurs de l'éducation artistique vis-à-vis des institutions, est particulièrement visible dans les débats suscités par les changements, anodins en apparence, des expressions d'« enseignement artistique » à « enseignement artistique et culturel ». De nombreuses actions ont vu le terme « culturel » se rattacher à ce qui n'était auparavant qu'éducation artistique ou éducative. Pour ne prendre qu'un exemple, les « activités éducatives » du DEPARTEMENT PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE sont devenues les « activités éducatives et culturelles » du SERVICE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE. Les deux changements, l'ajout de culturel et la modification de « département » à « service » se sont effectués avec le changement de lieu de la CINEMATHEQUE. Le deuxième changement renvoie à une modernisation du secteur : le « département » connote une hiérarchie forte, alors que « service » est davantage conforme à l'évolution générale de l'ensemble des activités comprises comme appartenant au tertiaire. Un autre exemple est donné par un historien à propos du changement effectué au cours des années 70 d'une même activité :

Pourtant des différences apparaissent vite. D'abord, le changement de dénomination : « festival » désigne ce qui ne veut plus être un stage. Aujourd'hui, la ville d'accueil, en tant que collectivité territoriale, tient à indiquer qu'elle est impliquée dans une manifestation culturelle ouverte, et elle en appelle à l'idée de réjouissance générale, là où « stage » est assigné par l'étymologie à l'immobilité studieuse d'un *séjour*.¹⁰⁶

En somme, à travers cet ensemble éclectique de mots employés par les acteurs de l'éducation au cinéma pour qualifier leur action, je relèverai quatre conclusions.

Tout d'abord, il semblerait que la grande complexité dans ces imbroglios de dénominations soit liée à une volonté de mettre en valeur la rareté, la spécificité d'une démarche d'éducation au cinéma. Le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale sur *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire* désigne « les arts visuels » - dont le cinéma fait partie - comme la dénomination la plus difficile d'entre toutes, car renvoyant à « un champ qui s'est beaucoup étendu et dont la conception s'est complexifiée. »¹⁰⁷ Cette complexité est, sans doute inconsciemment, voulue par les dispositifs qui cherchent

¹⁰⁶ DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques...*, op. cit., p. 7.

¹⁰⁷ BOUYASSE Viviane, MAESTRACCI Vincent, MOIRIN Jean-Yves, SAINT-MARC Christine (dir.), *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire - Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, op. cit., p. 26.

sans cesse à créer « une situation unique et inévitablement inquiétante, troublante, déstabilisante »¹⁰⁸.

De ce point découle le second : cette singularité renvoie à l'opposition entre la notion d'aventure, d'expérience... et celle d'institution, correspondant davantage à une posture et à une tension qu'à une idée, une mission, un mode d'action¹⁰⁹. Philippe Urfalino explique que ces querelles sont dues au contexte de l'émergence de ces dispositifs - en tant qu'idée, non pas réalisés en soi - :

Les années Malraux étaient largement perçues à travers des thèmes, des catégories et des jugements forgés et stabilisés juste après 68. Ainsi en va-t-il de l'opposition entre création et animation.¹¹⁰

Ainsi, le troisième constat, qui découle du second, est donné par Philippe Urfalino et paraît un truisme eu égard à l'analyse déployée : « tous les mots sont piégés, car leur usage et leur inscription dans des couples opposés ont beaucoup changé, parfois d'une année sur l'autre ». Il donne l'exemple de « l'action culturelle » qui s'opposait au champ lexical de l'Éducation populaire au départ pour signifier la mise en relation directe de l'art et du public, sans intermédiaire pédagogique, avant de définir au contraire, le travail de médiation entre la création et les publics¹¹¹.

Enfin, l'étude de quelques-uns des termes employés dans le domaine de l'éducation au cinéma renvoie à ce que j'ai souligné à plusieurs reprises au cours de l'analyse : une lutte pour préserver son identité, son autonomie, sa spécificité par rapport aux autres dispositifs. Si les dispositifs rivalisent d'originalité, leur dénomination doit pourtant être communément reconnue. Les différents acteurs des dispositifs taisent alors leur rivalité pour lutter ensemble afin de défendre leur identité, voire leur cause, générale, contre ce qui pourrait venir des institutions qu'ils considèrent comme tutélaires - ce schéma se retrouve à chaque échelle hiérarchique : au ministère, aux délégations ministérielles, au sein des associations nationales, dans les groupements plus locaux, et enfin sur « le terrain ».

¹⁰⁸ FRODON Jean-Michel, « L'enseignement du cinéma en situation critique », *op. cit.*, p. 45.

¹⁰⁹ Cela renvoie à nouveau à l'étude de l'institutionnalisation développée dans le second chapitre de la deuxième partie.

¹¹⁰ URFALINO Philippe, *L'invention de la politique culturelle*, *op. cit.*, p. 16.

¹¹¹ *Ibidem*

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Quel que soit l'objet - entendu ici comme mot, formule ou support - qui participe à ces dispositifs, il est par définition un objet frontière : il appartient à plusieurs univers de sens à la fois ; sa signification doit donc être suffisamment robuste pour ne pas être trop équivoque selon le contexte. Les médiations, pour faire vivre un dispositif, doivent durer.

Apparaît dans ce chapitre un dernier enjeu de la médiation au cinéma : au-delà de l'éthique et de l'esthétique, à travers ces objets, il importe de former un goût, valeur à la fois corporelle et intellectuelle. Pour donner un exemple d'un autre domaine, voici ce qu'on peut lire en exergue de la plaquette du dossier pédagogique du Musée Rodin :

Aimez dévotement les maîtres qui vous précédèrent. Inclinez-vous devant Phidias et devant Michel-Ange. Admirez la divine sérénité de l'un, la farouche angoisse de l'autre. [...] Gardez-vous cependant d'imiter vos aînés. Respectueux de la tradition, sachez discerner ce qu'elle renferme d'éternellement fécond : l'amour de la Nature et de la Sincérité. Ce sont les deux fortes passions des génies.
Rodin, *L'Art*, entretiens réunis par Paul Gsell, 1911.

Sans être si explicitement énoncé dans les supports d'éducation au cinéma, les objets qui construisent ces dispositifs se veulent être de beaux objets, qui donnent du plaisir, qui troublent par leur force... La qualité des objets déclinés autour du film et la façon dont les films sont choisis concourent à cette fétichisation du film.

L'enjeu consiste à former un certain goût dans la mesure où « le goût est tout sauf un face-à-face épuré entre un sujet et un objet, cette vision romantique [...] »¹¹². Le goût est défini par Antoine Hennion comme « une performance réalisée à travers une procession de médiations, une activité hautement équipée, instrumentée, située, collective »¹¹³. Nous l'avons vu, il existe pour cela une multitude de dispositifs matériels et spatiaux, des arrangements collectifs, des objets et des instruments de toutes natures, un large éventail de techniques pour gérer la mise en place pérenne de ce dispositif... Le goût est une activité réflexive qui reflète la manière dont se

¹¹² HENNION Antoine, *ibidem*, p. 291.

¹¹³ HENNION Antoine, « Ce que ne disent pas les chiffres - Vers une pragmatique du goût », in : DONNAT Olivier (dir.), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 291.

forment les relations entre les pratiques culturelles et les pratiquants eux-mêmes. Les médiateurs cherchent alors à former des « amateurs », qui sachent s'arrêter sur l'objet cinéma. Ce caractère réflexif du goût est un geste fondateur ; c'est celui d'une attention, d'une suspension, d'un arrêt sur ce qui se passe et symétriquement, une présence plus forte de l'objet goûté : lui aussi s'avance, prend son temps, se déploie.

D'ailleurs, la volonté d'éduquer le goût cinématographique est parfois clairement affichée, comme dans la présentation de l'association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS :

Depuis 1985, UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS s'est fixé comme objectif : la découverte par les enfants de films de cinéma qui contribuent à l'autoformation de leur goût, intelligence, sensibilité et imaginaire [...]

Selon Gérard Lefèvre, éduquer au cinéma signifie participer à la formation du goût. Pour « éduquer » les goûts, il faut entre autres, livrer les siens. Transmettre signifie alors donner de soi et recevoir en contrepartie. La formation du goût se ferait alors dans l'échange, l'écoute et le voir, non dans l'enseignement :

Transmettre le cinéma, c'est transmettre une vision du cinéma, ses goûts esthétiques, ses choix, car on devient transmissible, au sens contagieux du terme. Mais à la réflexion, est-ce si différent de l'acte d'enseigner le cinéma ? Deleuze affirmait que « l'on enseigne bien ce que l'on aime ». Ce qui nous ramène à nous, à notre capacité d'ouverture sur le monde. À celle d'être capable de changer et d'être changé à notre tour, dans un processus d'autoformation continue.¹¹⁴

Ce « processus d'auto-formation continue » est en partie alimenté par la fabrication des objets, des discours, des films, de toute la panoplie du dispositif qui sont fabriqués par les médiateurs. Le choix d'un film, les choix d'un mot plutôt qu'un autre, une formule, une plaquette, sont des mises en scène des médiations par la médiation. On assiste à plusieurs processus : de circulation, d'objectalité, de réification, jusqu'à la fétichisation - par la liste par exemple. L'aspect matérialiste du dispositif crée le totem, mais sa circulation crée sa transsubstantialisation symbolique¹¹⁵ : un film choisi par une commission, commenté à l'écrit, sur un beau

¹¹⁴ LEFÈVRE Gérard, « Voyager et transmettre », *0 de conduite*, n°40, UFFEJ, 4^e trimestre 2000, p. 6.

¹¹⁵ BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire - L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982. « La force qui agit à travers les mots est-elle dans les paroles ou dans les porte-parole ? On se trouve ainsi affronté à ce que les scolastiques appelaient le mystère du ministère, miracle de la transsubstantiation qui investit la parole du porte-parole d'une force qu'elle tient du groupe même sur lequel elle l'exerce. » - 4^e de couverture -

support, par une personne reconnue, mis en perspective avec une œuvre d'art, décliné dans des mallettes pédagogiques et DVD avec bonus pédagogique... acquiert une tout autre valeur. Pour continuer la métaphore, regarder le film revient effectivement à avaler l'hostie - mais, contrairement aux catholiques pratiquants face au curé dans l'église, les enfants peuvent ne pas dire « amen ».

Une analyse des objets et des formules permet de rendre compte, une fois encore, des conceptions de la médiation, mais il s'agit à présent d'examiner les glissements de sens engendrés par l'interprétation de ces documents, dans leur mise en œuvre ; car c'est davantage la forme de pédagogie employée, le choix des objets et la mise en place d'une situation - conceptions des liens entre les objets techniques, les intervenants et les enfants - qui déterminent le dispositif, et par conséquent la forme des médiations : des médiations explicitement produite *par* l'objet cinéma comme moyen - c'est le cinéma alibi, prétexte à se cultiver - ou des médiations *au* cinéma, vers l'objet d'art pour faire s'exprimer l'émotion de la rencontre avec l'œuvre.

Chapitre 2

Les ancrages de la médiation : des modèles de répartition des rôles ou la confrontation des expertises

À Cannes, les mondes du cinéma n'existent pas « en-soi » mais à travers le prisme de représentations construites par l'ensemble de ceux qui participent à « faire » le Festival, et qui sont ou qui s'estiment légitimes à divers titres pour représenter et rendre manifeste une part, elle-même légitime, de l'univers cinématographique.¹

Comment sont construits ces « mondes du cinéma » dans le cadre d'un festival pour enfants, d'une projection scolaire ou d'un atelier ? Comment sont perçus ces dispositifs par les acteurs ?

Contrairement aux cinéastes et théoriciens du cinéma qui défendent le dispositif cinématographique comme seul lieu possible du cinéma - je l'ai évoqué² -, j'avancerais l'hypothèse selon laquelle le cinéma est rendu présent par un ensemble de médiations qui « font le cinéma », aussi bien en dehors, que dans la salle de cinéma. Cela ne va pas sans dire que la projection d'une image qui s'anime sur un écran reste le dispositif ancré dans la mémoire collective. Mais ce dispositif purement technique fonctionne de manière tellement forte qu'il peut être transposé à l'ensemble de l'expérience cinématographique. Parler du cinéma, dans une classe ou ailleurs, renvoie au dispositif cinématographique.

Il s'agit en quelque sorte d'analyser les médiations de la médiation : la médiation actualisée par les médiations à l'œuvre. La notion de médiation devient alors un outil conceptuel qui permet d'éviter de penser acteur et contexte comme deux entités distinctes et antagonistes. « Une » médiation inclut les acteurs, leurs interactions et

¹ ETHIS Emmanuel (dir.), *Aux MARCHES du PALAIS - Le Festival de Cannes sous le regard des sciences sociales*, La Documentation Française, Paris, 2001, p. 2.

² J'ai expliqué l'influence de l'idée que développe par exemple le cinéaste Jean-Luc Godard, reprise par de nombreux théoriciens, selon laquelle « il y a cinéma » seulement lors de la projection, dès qu'une image enregistrée s'anime sur un écran dans une salle obscure.

le cadre qui les entoure. C'est une sorte de configuration globale, mais toujours changeante ; elle inclut non seulement les conceptions, mais leur corps physique, les actions, les objets et les réactions réciproques.

L'objectif est ici de définir comment sont perçus ces espaces que sont les ateliers et la salle de cinéma, lieux, ou plutôt espace/temps, de « la médiation ». Je mets donc en perspective les micro-agencements en acte : les médiations, en repérant les configurations spatiales mais également le comportement des acteurs dans ces espace/temps circonscrits que sont la salle de cinéma ou les ateliers³, afin de mieux cerner ensuite les contraintes des médiations.

Je m'appuierai entre autres sur le sociologue Erving Goffman qui m'intéresse dans la mesure où sa théorie ne prend pas en compte les découpages des objets tels que se les représentent spontanément les acteurs ; les représentations scéniques et les médiations ne sont évidemment pas à mettre sur le même plan, mais des corrélations internes les unissent.

³ Je regroupe ces différentes situations sous le terme générique d'« ateliers » que j'explicitai par la suite.

SECTION 1 - LE DISPOSITIF SCOLAIRE DANS LA SALLE DE CINEMA

Lorsqu'on parle du dispositif, on décrit une charpente, un scénario institutionnel. Et en fait, les dispositifs sont ce qu'ils deviennent aussi dans la réalité des lieux. Les dispositifs *École et cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens au cinéma* donnent des choses très différentes selon les régions, les salles, selon la nature du partenariat entre un exploitant et des enseignants.⁴

L'interprétation des médiations est liée en partie au cadre dans lequel celles-ci sont vécues. L'expérience d'aller au cinéma⁵, pour un enfant comme pour un adulte, procède avant tout d'une forme d'évènement cadré. La question est de savoir quel sens configurer à ces cadres.

Le cinéma en tant que configuration spatiale est un endroit extrêmement normé : le hall d'entrée, le guichet, l'éventuel rayon de confiserie, puis le couloir où les bruits sont feutrés par la moquette, souvent rouge, le sas entre le couloir et la salle - espace de transition par excellence -, puis enfin la salle elle-même. Celle-ci comporte toujours des fauteuils alignés, recouverts de velours, un écran blanc, avec des murs souvent tapissés de moquette, des enceintes de chaque côté, et une petite fenêtre en face de l'écran qui rappelle discrètement le dispositif de projection... Outre sa configuration matérielle, le cinéma est socialement cadré : entrer dans une salle de cinéma participe d'une sorte de rituel que les médiateurs s'attachent à inculquer aux enfants - qui semblent vivre davantage une ouverture qu'un rituel culturel.

Dans son sens anthropologique, un rite est « la mise en œuvre d'un dispositif à finalité symbolique qui construit les identités relatives à travers des altérités médiatrices »⁶. Il permet « d'établir, de reproduire ou de renouveler les identités

⁴ Extrait d'un entretien mené le 22.04.2005 auprès du vice-président chargé de l'action jeune public à l'AFCAE.

⁵ J'emprunte cette formule au titre d'un article : PERRATON Charles (dir.), « L'expérience d'aller au cinéma », *Cahiers du Gers*, n°5, Montréal, Université du Québec, 2005.

⁶ AUGÉ Marc, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, 1994, p. 89. Marc Augé se sert ici de la conception de la ritualisation des interactions d'Erving Goffman, conception elle-même dérivée de l'interactionnisme symbolique de George Herbert Mead.

individuelles et collectives »⁷. Cette définition n'exclut pas les éléments de l'activité rituelle dans son sens « traditionnel », à savoir : la mobilisation du temps et de l'espace, de l'identité, de la mémoire, du consensus entre les participants et des langages symboliques propres et exclusifs à l'activité rituelle vécue comme objet distinct des autres activités. Tous ces éléments ont leur place dans l'interprétation, du film et de l'ensemble des médiations qui l'entoure, que peuvent acquérir les enfants et les autres spectateurs.

D'ailleurs, la salle de cinéma n'est pas un lieu construit pour les enfants. Il existe bien un cinéma désormais consacré au « jeune public » à Paris, le Studio des Ursulines ; mais il ne révèle rien de spécifique dans la configuration matérielle, si ce ne sont les petites tables sur lesquelles sont mis à disposition du papier et des crayons en libre service dans le hall, pour que les enfants puissent, à leur manière, laisser un souvenir du film.

Non seulement le lieu-même, dans sa configuration spatiale, mais la façon de l'appréhender, participe du rite. Faire la queue dehors, acheter un billet puis faire à nouveau la queue, se diriger vers la salle, traverser le sas où il est souvent indiqué d'éteindre son téléphone, puis, dans la salle, négocier sa place - autant que faire se peut - en accord avec les éventuels partenaires : les spectateurs meublent le dispositif ainsi préfiguré par un aménagement particulier des relations. Ils prennent place, s'appêtent à composer selon des proximités et des distances. Comme l'écrit Marc Augé, « dans l'activité rituelle, les relations dans l'espace et dans le temps sont avant tout des relations entre les uns et les autres ou entre l'un et l'autre, ou encore entre l'un et les autres. » Il ajoute même : « nous faisons parfois, a contrario, l'expérience déroutante de cette toile de fond : il est dérangeant de se trouver seul dans une salle de cinéma. »⁸ Puis le dialogue s'instaure avant le début de la séance. Les enfants continuent parfois à chuchoter lors de la présentation du film - bien qu'il leur soit demandé de se taire ; puis, généralement, au moment où la lumière s'éteint complètement pour ne laisser briller que le rayon lumineux vers l'écran - et les indications de sortie en vert -, les spectateurs se taisent un moment, sauf quand la musique du générique est entraînante : certains enfants se mettent à taper dans leurs mains en rythme. C'est le début du film. À la fin de la projection, les médiateurs

⁷ AUGÉ Marc, *Le sens des autres*, Paris, Fayard, 1994, p. 51.

⁸ AUGÉ Marc, *Pour quoi vivons-nous ?*, Paris, Fayard, 2003, p. 101.

demandent parfois de rester jusqu'à la fin du générique, il est rare néanmoins qu'ils soient obéis : les enfants et enseignants se lèvent, commencent à ramasser les manteaux... Ils se dirigent vers la sortie qui, quand elle n'est pas l'endroit par lequel ils sont entrés, les projette brutalement dans la rue après un couloir digne de ceux des parkings d'hypermarchés.

Loin de moi l'idée que ces pensées sont claires dans l'esprit des enfants accompagnés dans le cadre d'une sortie scolaire dans le cinéma à proximité de l'école. Le rituel n'est pas vécu comme tel par l'enfant, ni même par le spectateur adulte, enseignant et parent. Cette expérience est une forme de socialisation comme une autre, qui se déroule dans le cadre scolaire, hors les murs... pour retrouver d'autres murs, d'autres cadres. Les professionnels de l'action culturelle cinématographique disent vouloir faire vivre une « aventure » ; mais elle reste profondément cadrée, par les présences de l'enseignant, des parents-accompagnateurs, des autres camarades de classe... On met son manteau, on sort, pour enlever son manteau, puis le remettre à l'issue de la séance. Ce qui se passe entre n'est pas du ressort du rituel, certes, mais ce cadre organise un modèle systématique.

Toujours est-il que le dispositif cinématographique, qu'il soit dévié par d'autres injonctions, est déjà un élément qui préfigure fortement l'interprétation possible. D'autant que toutes les salles ne donnent pas la même impression. D'ailleurs, au cinéma, on ne regarde pas le cinéma - comme on dit « regarder la télé » - on regarde un film... dans le lieu « cinéma » : « Être au cinéma compte alors tout autant que le fait de "se rendre au cinéma" pour voir un film singulier »⁹. Il semble intéressant de préciser deux des éléments de ce dispositif : l'un d'une évidence telle qu'il est nécessaire d'en « abolir son évidence »¹⁰, le sas, mise en condition du spectateur ; l'autre élément concerne les codes plus ou moins implicitement énoncés au sein des dispositifs, scolaires et cinématographiques, dans leurs tentatives de réunion.

⁹ ETHIS Emmanuel, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, op. cit., pp. 32-33.

¹⁰ « Pour établir des lois, il faut accueillir les processus naturels avec étonnement, pour ainsi dire, c'est-à-dire qu'il faut abolir leur "évidence" pour accéder à leur compréhension. » BRECHT Bertold, *L'Achat du cuivre - Écrits sur le théâtre*, Paris, L'Arche, 2002.

Le sas : la matérialisation de la transition

Le sas par lequel les spectateurs - enfants, animateurs, enseignants et parents accompagnateurs - sont obligés de passer révèle une grande partie du sens conféré à la salle obscure. À l'instar d'un cabinet de médecin, qui guérit le corps, ou de l'église, censée guérir l'âme, un sas sépare le hall d'entrée du cinéma de la salle elle-même¹¹. Entre le médecin et l'église, où se situerait alors la salle obscure ? Le sas signerait cette mise en conditionnement de l'âme et du corps, afin de perdre les repères spatio-temporels de la vie quotidienne, de donner un caractère sacré à la salle. En effet, pourquoi les cinémas perpétuent-ils cette tradition de construire un sas entre l'entrée et la salle obscure, alors que les techniques d'insonorisation actuelles permettraient de supprimer ce petit espace ?

De manière générale, ce sas semble avoir une fonction hautement symbolique pour transformer l'homme de la rue en véritable spectateur, qui paie parfois relativement cher, venu en quête de quelque chose. À ce titre, le sas symbolise le luxe, le loisir. Les salles de théâtre, d'opéra, en sont aussi souvent pourvues. « Vous entrez dans un autre univers » semblent chuchoter ces quatre portes battantes. Il s'agit d'entrer dans un monde enchanté, dans un périmètre à l'intérieur duquel la magie de « l'enchantement » paraît très explicite : « architecturalement et organisationnellement, ces lieux utopiques sont aux lieux totalitaires comme avers et revers »¹² écrit l'anthropologue Yves Winkin. Ce petit espace est configuré déjà comme la salle va l'être, avec de la moquette sur les murs, une obscurité franche. Le sas marque la transition de la sphère publique à la sphère plus intimiste que crée la salle de cinéma. Néanmoins, cette salle n'est pas véritablement un espace intime : c'est un espace par définition public. Seulement, l'obscurité et le comportement des acteurs portent à croire que ce lieu est un intermédiaire entre le public et l'intime. Les spectateurs semblent se l'approprier et le concevoir comme tel : une fois arrivés dans la salle, les enfants se ruent sur « leurs » sièges qu'ils choisissent avec soin,

¹¹ Ce passage est encore davantage marqué dans une mosquée : les Musulmans enlèvent leurs chaussures, changent parfois de vêtement dans cet espace transitoire entre la rue et le lieu de culte.

¹² WINKIN Yves, « Propositions pour une anthropologie de l'enchantement », in : RASSE Paul, MIDOL Nancy, TRIKI Fathi (dir.), *Unité-Diversité - Les identités culturelles dans le jeu de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 169-179.

suivant les camarades de classe - sans que cela ne pose de graves ennuis quand l'enseignant ou le médiateur demandent de changer de place.

Le sas révèle par ailleurs une autre forme d'ambiguïté inhérente à la salle de cinéma : à la fois lieu et non-lieu¹³, cet espace intermédiaire parfaitement normalisé lui renvoie d'un côté sa qualité de lieu de mémoire collective - l'histoire des petits cinémas est toujours mise en exergue par les professionnels -, avec une dénomination et un emplacement particulier ; mais, d'un autre côté, son caractère standard et interchangeable. L'objectif des médiateurs est de personnaliser le lieu, non seulement pour en faire la promotion, mais également pour le démarquer de ce qu'ils considèrent comme un non-lieu : les multiplexes. Chaque présentation de film commence par un discours de bienvenue en énonçant explicitement qui les accueille, dans quel cadre, dans quel lieu. L'enjeu est de mettre en valeur le « dispositif » dans lequel les élèves sont inscrits¹⁴, mais également la salle de cinéma, comme seul lieu de l'aventure cinématographique possible¹⁵. Une médiatrice l'énonce clairement :

En début d'année quand j'accueille les classes, je leur dis voilà, vous êtes inscrits dans un dispositif, ça s'appelle comme ça et ça veut dire telle chose... des films de genre, ou d'auteur donc j'essaie d'expliquer la différence, sans y passer trop de temps, parce qu'ils viennent pour voir un film, donc au bout de 10 minutes, je sais qu'en général, ils sont là à bailler, j'essaie toujours de faire en sorte que ce soit intéressant, qu'ils aient envie, qu'ils ne se disent pas : "tiens la revoilà, on va devoir se farder son discours", je trouve qu'il y a rien de pire que ça... Et je vois, je prends toujours la température de la salle, je vois si ils s'ennuient, j'essaie de faire en sorte que ce soit rigolo, ou des fois je fais des rappels historiques, par exemple *S21* t'es bien obligé de présenter l'histoire... Si je vois qu'ils n'écoutent pas, j'abrège. Ça ne sert à rien de parler à quelqu'un qui n'a pas envie de t'écouter.¹⁶

Certains élèves en viennent à croire que le médiateur incarne la salle dans lequel les élèves viennent dans le cadre d'*École et cinéma*. La place que le médiateur

¹³ AUGÉ Marc, *Non-Lieux - Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992. « Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira le non-lieu. L'hypothèse ici défendue est que la surmodernité est productrice de non-lieux, c'est-à-dire d'espaces qui ne sont pas eux-mêmes des lieux anthropologiques et qui, contrairement à la modernité baudelairienne, n'intègrent pas les lieux anciens. » p. 100.

¹⁴ Pour la présentation du festival intitulé *Mon 1^{er} festival*, les financeurs ont demandé qu'une phrase soit dite au début de chaque présentation de film, après la phrase de bienvenue : « festival initié par la Mairie de Paris et produit par l'association ENFANCES AU CINEMA. » La dite association a donc demandé aux intervenants à ce que cette phrase soit systématiquement dite, ce qui n'a pas manqué de faire rire les intervenants. On rejoint ici l'enjeu de la médiatisation.

¹⁵ À Paris, il existe même des ateliers intitulés « À la visite de mon cinéma de quartier » qui proposent un parcours du lieu, en passant notamment par la cabine de projection accompagné du projectionniste qui explique son métier.

¹⁶ Extrait d'un entretien mené le 19.06.2006 auprès de la médiatrice de l'Écran de Saint-Denis.

occupe dans la salle, entre l'écran et eux, spectateurs, légitime son discours et fait de lui le « Monsieur Cinéma » - bien souvent Madame, tant le pourcentage de femmes dans ce métier est élevé¹⁷ -. Plusieurs élèves, les plus petits, saluent le médiateur en le nommant de cette façon ou encore par le nom du cinéma : « Madame Escorial », « Madame Gambetta »...

Deux dispositifs pour une même visée

Si la configuration spatiale du dispositif cinématographique confère à la situation une forme particulière, les conventions, historiquement situées, ainsi que les règles propres aux deux dispositifs en présence, l'école et le cinéma, ajoutent encore un cadrage à l'événement.

La domestication des corps par le dispositif cinématographique...

Dans son ouvrage intitulé *La prochaine séance*, Christian-Marc Bosséno explique que la salle est à la fois une représentation du cinéma liée au prestige, un lieu en concurrence avec d'autres activités culturelles - théâtre, salles de concert, foires... - et un lieu de domestication des corps¹⁸. Il raconte par ailleurs l'histoire de ce lieu : c'est en 1906 que les exploitants français ont ouvert les premières salles fixes. Bientôt Charles Pathé et Léon Gaumont organisent leurs réseaux. Rapidement, la profession se concentre, lutte, se fédère... Au tournant des années 1960, l'arrivée de la télévision contraint les professionnels du grand écran à fermer, diviser, multiplier et moderniser les salles. À côté de la trinité Gaumont-Pathé-UGC, les indépendants, les salles municipales, les réseaux d'art & essai, de « recherche & découverte », proposent des choix et des services divergents des multiplexes¹⁹. Voyons quels sont,

¹⁷ Concernant le genre des médiateurs dans les musées, voir la thèse d'Aurélie Peyrin : PEYRIN Aurélie, *Faire profession de l'amour de l'art, Travail, emploi et identité professionnelle des médiateurs de musées*, op. cit., pp. 18 et suivantes.

¹⁸ BOSSÉNO Christian-Marc, *La prochaine séance - Les Françaises et leurs cinés*, Paris, Gallimard, 1996.

¹⁹ « Ces salles introduisent une nouvelle esthétique fonctionnelle, sans grand cachet architectural, et un style décoratif où dominent sans gloire le skaï et les velours orange et marron chers aux années

au sein de ces changements spatiaux, les changements comportementaux qui modifieraient notre manière de percevoir. Dominique Pasquier relate l'histoire de cette domestication :

Le développement du cinéma s'est fait dans un premier temps en recrutant les spectateurs que chassait alors le théâtre, d'abord les classes populaires, puis les classes moyennes, en leur offrant un nouveau lieu où il était possible d'exprimer les émotions et de vivre la culture sur un mode participatif. Toutefois, lorsque que le cinéma s'engagea dans un processus de consécration artistique, il fit lui aussi la chasse à des démonstrations intempestives.²⁰

Les traces écrites qui témoignent de cette domestication des corps sont éclairantes²¹. Par exemple, un extrait des « commandements Gaumont » prône : « Bien à l'heure tu arriveras pour voir les films entièrement. [...] Sous tes pieds, point n'écraseras les pieds des voisins de ton rang. ». Un arrêt préfectoral de Paris, érigé en 1908, énonce formellement : « Il est défendu de troubler systématiquement la représentation ou d'empêcher les spectateurs de voir ou d'entendre le spectacle de quelque manière que ce soit. [...] Que toute personne, notamment, dont le chapeau serait un obstacle à la vue des spectateurs placés derrière elle, sera tenue d'obtempérer à toute réquisition. » Les « conseils » de la revue *Mon ciné*, datant de 1924, sont du même ordre : « Le public ne doit pas lire les sous-titres à haute voix, ne pas siffler sans motif, ni fredonner avec l'orchestre, ne pas applaudir... Un vrai cinéphile s'abstient de ces manifestations. » Déjà à cette époque apparaît une dichotomie entre un esthète, le « vrai cinéphile », venu apprécier l'œuvre d'art et le spectateur lambda venu se divertir. Le sociologue Emmanuel Ethis prend la suite de cette histoire pour évoquer le vécu contemporain de la salle :

Le cinéma est aujourd'hui majoritairement un espace plutôt recueilli où les passions ne s'exhibent pas. Le confort des salles peut encourager la défection par la sieste, pratiquement indétectable par l'observateur. Si l'on ne vient plus au cinéma pour flirter ou pour chahuter, l'absence de plaisir ou l'ennui ne se manifestent guère.²²

"pop". Ce découpage permet de rentabiliser davantage l'espace occupé et les frais de fonctionnement, tout en proposant plus de films à voir. » *Ibidem*, p. 86.

²⁰ PASQUIER Dominique, « La culture comme activité sociale », in : MAIGRET Éric, MACÉ Éric, *Penser les médiacultures*, op. cit., p. 103.

²¹ Les citations qui vont suivre sont extraites de l'ouvrage : BOSSÉNO Christian-Marc, *La prochaine séance - Les Françaises et leurs cinés*, op. cit., pp. 32 et suivantes.

²² ETHIS Emmanuel (dir.), *Aux MARCHES du PALAIS - Le Festival de Cannes sous le regard des sciences sociales*, op. cit., p. 198.

Un autre sociologue, Jean-Louis Fabiani évoque cette domestication des corps par l'ensemble des dispositifs où se produit « du public culturel » : « Le processus historique de production des publics culturels peut-être également lu comme l'une des plus formidables machines à discipliner les corps que l'on connaisse : à travers la généralisation de l'écoute recueillie ou du parcours fléché dans l'exposition se généralisent des dispositifs de canalisation et d'homogénéisation du plaisir esthétique. »²³ Mais si l'artificialité du cinéma a fait de la salle un lieu de recueillement, l'arrivée des multiplexes a rendu à la salle de cinéma comme dispositif son aspect populaire ; mais contrairement aux années 20, le public n'est plus divisé dans une même salle entre le balcon et la fosse, mais par lieux distincts : en règle générale, les cinéphiles vont dans les petites salles, les autres dans les multiplexes.

Les dispositifs d'éducation au cinéma reprennent à leur compte la norme selon laquelle la salle de cinéma est un lieu où l'on doit ne pas bouger, ne pas parler, rester assis dans son fauteuil, regarder dévotement l'écran...²⁴ Avant le début de sa présentation, le médiateur se tient dos à l'écran, face aux spectateurs et attend « que tout le monde soit bien installé dans son grand fauteuil de cinéma » comme le dit systématiquement l'un d'eux ; sous-entendant derrière ce « tout le monde » les enseignants et les parents également, quand il ne le dit pas explicitement : « la séance est pour tout le monde »²⁵. Lors de la présentation de la salle, les médiateurs racontent très souvent de manière explicite qu'ils essaient de « faire prendre conscience à l'enfant qu'il n'est pas dans un lieu comme les autres en général, ni comme les autres cinémas en particulier » : les médiateurs expriment souvent une volonté de montrer le cinéma comme un espace identifié et normé. Voici comment une médiatrice l'explique :

²³ FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime - Objets, public, autorités*, op. cit., p. 225.

²⁴ Il est même arrivé que, lorsque le médiateur demande où se trouvent les enfants pour leur faire prendre conscience de la salle de cinéma, ceux-ci répondent par des directives sans doute inculquées par leurs enseignants : « on est là où on ne doit pas parler », « on ne doit pas bousculer », « on ne doit pas se taper dans les pieds », « on ne doit pas se lever ». Séance du 14.12.2007 au Studio 28 pour le programme de court-métrage *Les contes de la mère Poule*.

²⁵ Il est fréquent que les médiateurs se plaignent de la tenue des enseignants ou parents qui profitent de la séance pour se retrouver, papoter et ne pas prendre en charge leurs élèves. Mais ce qui est encore moins accepté se déroule lors des séances de centres de loisirs où les jeunes accompagnateurs arrivent avec leur casque sur la tête et ne le quittent pas de la séance, alors qu'ils accompagnent un groupe. Ce type d'attitude excède les médiateurs qui ne supportent pas le manque de respect aux convenances du dispositif cinématographique.

Je leur présente toujours le film, même quand c'est commercial, [...] d'abord j'accueille toujours... et puis je rappelle le film s'appelle comme ça, je présente un peu, je dis que c'est récent, et puis je rappelle, *je suis bien obligée de rappeler*, toutes les règles, de pas parler dans la salle, de dire aux enseignants de ramasser les papiers par terre, je leur dis, c'est un respect mutuel, les uns les autres, des fois y'a des maîtres qui sont débordés par leur classe, entre quelqu'un qui est très sévère, et quelqu'un qui est très laxiste, c'est très compliqué de les mettre dans la même séance... *Ce sont des règles que j'ai édictées moi-même*, une fois qu'elles sont bien acceptées, tout se passe très bien et on est tous là pour ça, pour que ça se passe bien. Et c'est très important ça, parce que ça peut te plomber une séance. Et plus les films sont difficiles et plus ça peut être compliqué. Les règles c'est arriver à l'heure, ça paraît rien, mais en fait pas du tout... Quand ils arrivent dans le hall, parler à voix basse, se mettre là où on leur dit de se placer, et pas ailleurs ; Et puis je demande aux enseignants de maintenir les comportements de leurs élèves difficiles, *c'est pas notre responsabilité à nous*. Donc d'emmener les élèves, de savoir qu'une sortie ce n'est pas toujours simple, certains sont tellement excités qu'ils ne peuvent plus les tenir dès qu'ils sortent...²⁶

Le cadrage des valeurs est perpétuel. Cette médiatrice pense que les valeurs qu'elle a érigées lui sont personnelles, un autre au contraire, juge que les médiateurs font « [...] tous la même chose avec des variantes, c'est assez rare qu'on puisse voir des présentations d'autres collègues, mais quand ça arrive, on s'aperçoit qu'on donne les mêmes ficelles alors que ça me paraissait spontané. »²⁷ Au-delà de la domestication du corps, il est également question, dans cet extrait d'entretien, de transmettre des conceptions comme celles énoncées en deuxième partie de ce travail : le cinéma comme art fait partie d'une des principales visées. Voici comment une personne interrogée en parle :

Donc on présente toutes nos séances, systématiquement, même quand il y a trois personnes dans la salle et dès le matin dix heures, on est là pour faire une présentation qui ne soit pas une présentation cinéphilique et qui soit plus un point de vue. Alors parfois c'est des points de vue négatifs, en disant : « Ben nous, on n'aime pas ce film car il est commercial mais on le montre ». ²⁸

Cette médiatrice énonce clairement les deux aspects ici soulevés : sa présence systématique à toutes les séances crée la différenciation d'une salle où le film est projeté sans introduction, et cette introduction entend bien différencier les films d'auteurs des autres films. Voici comment l'exprime un médiateur qui a forgé son goût cinéphilique durant les années 70 :

²⁶ Extrait d'un entretien mené le 19.06.2006 auprès de la médiatrice de l'Écran de Saint-Denis.

²⁷ Extrait d'un entretien mené le 27.07.2006 auprès du médiateur Jeune public du Ciné 104 à Pantin. Ce médiateur parle davantage du contenu de l'échange que des règles disciplinaires, mais dans tous les cas, il est question de valeurs, de normes mises en place pour transmettre une certaine idée du cinéma.

²⁸ Extrait d'un entretien mené le 23.11.2004 auprès de la directrice de la salle Jean Vigo, à Nice.

Le ciné-club, ça anoblissait quelque chose qui était plutôt d'ordre forain pour moi, ça participait du plaisir forain d'aller voir des films, c'est un plaisir que je ne renie pas, que je reconnais aux enfants, par exemple quand ça hurle dans la salle.²⁹

De même, puisque le dispositif implique que les élèves voient plusieurs films dans la même année, les médiateurs introduisent le film dans le parcours cinématographique de l'année scolaire : « vous venez voir votre N^e film de l'année... » et ils retracent le parcours cinématographique de l'élève : « vous avez déjà vu d'abord ce film, puis... », dans la mesure où la programmation annuelle est pensée dans un ordre précis ; un « parcours artistique et pédagogique » qui va du film jugé le plus facile au film « plus complexe » bien souvent.

... et par le dispositif scolaire

L'observation du déroulement des séances de cinéma pour les classes pourrait faire croire à une permanence du dispositif scolaire, qui conforte même cet autre cadre. En effet, quand bien même il s'agit de projections extérieures aux établissements, dans les salles de cinéma, parler de « hors-cadre » relèverait d'une grande naïveté, dans la mesure où le programme *École et cinéma*, tel qu'il se réalise, véhicule tous les symptômes du cadre scolaire, sa panoplie. Le déroulement de ce dispositif prouve l'influence de l'école dans cette médiation. Voici le déroulement type d'une séance *École et cinéma* :

Chaque projection réunit environ quatre classes - ce nombre varie en fonction du nombre de places assises disponibles dans la salle. Les projections ont lieu le matin et commencent généralement à 9h30. Cet horaire laisse le temps aux groupes de se déplacer de leur école jusqu'au cinéma. Cette heure peut être retardée ou avancée selon la durée du film : il faut que les enfants soient rentrés avant midi pour le repas. Travailler avec l'institution scolaire, c'est aussi s'adapter à ses règles - en l'occurrence, ses contraintes d'horaires. Dès 9h00, les classes arrivent, les unes après les autres. Le médiateur accueille les enfants,

²⁹ Extrait d'un entretien mené le 24.09.2006 auprès de l'ancien coordinateur Cinéma parisien.

leurs enseignants et accompagnateurs. Le médiateur remet aux enseignants les documents d'accompagnement : les cartes postales³⁰ qui seront distribuées aux enfants par les enseignants en classe et le *Cahier de notes sur...* si l'enseignant n'est pas venu à la pré-projection pour le récupérer. Le médiateur salue les élèves, les accompagnateurs et les enseignants quand ils rentrent dans la salle. Au bout d'une ou deux séances, le lieu leur est familier³¹, ainsi que la présence du médiateur. Les enfants s'installent donc dans la salle. « Ce n'est pas la récréation ! » s'exclama un jour une enseignante, tentant de calmer l'agitation d'un groupe, et recadrant par ce biais l'espace de la salle au sein d'une discipline. En raison de la complexité méticuleuse d'une organisation inévitable, du statut d'enseignant / accompagnateur / responsable / gestionnaire et de la présence du médiateur qui introduit le film, le dispositif scolaire ne se laisse perturber que malaisément et superficiellement.

Les règles implicites se forment rapidement : lorsque les enfants sont perturbés, agités, les enseignants doivent régler ces problèmes pour faire en sorte que les élèves soient assis calmement dans leur fauteuil, en attendant l'introduction du médiateur. Au médiateur d'opérer un glissement en prenant le relais, quand vient le moment de la présentation : cette transmission se remarque notamment lorsqu'il s'agit de raconter l'histoire du cinéaste, discours qui parfois déclenche un surcroît d'attention, au début de la séance. Par exemple, lorsqu'il est question de présenter un film de Charlie Chaplin, un médiateur explique que la mère du réalisateur était folle. Les élèves, interpellés par cette anecdote, posent de nombreuses questions à ce sujet et écoutent attentivement, au moins pendant un moment, les propos introductifs du médiateur. L'histoire de l'homme qui a réalisé le film, ou d'une autre anecdote propre au film, permet la relation entre le discours du dispositif scolaire et celui du cinéma. À ce propos, Erving Goffman écrit :

Nous confortons l'activité démocratique par excellence qu'est la narration. Raconter une histoire, c'est briser la distance entre des expériences différentes, c'est une activité roturière qui rapproche les uns des autres des contextes et les

³⁰ Voir « Annexe 6 - Carte postale d'École et cinéma ».

³¹ Certains enfants participent aux dispositifs plusieurs années consécutives, quand une école entière est inscrite à *École et cinéma*, sans parler des enseignants qui se réinscrivent souvent d'une année sur l'autre.

conventions permettant de les transcrire, des systèmes de convenances locales étrangères entre elles.³²

Les médiations propres à la situation d'une séance scolaire dans une salle de cinéma permettent une réflexivité des deux dispositifs : un dispositif articule nos propres réactions à l'autre dispositif. Il apparaît, suite à cette exposé, que ces deux dispositifs sont, finalement, sensiblement les mêmes quant à la discipline à adopter ainsi que l'attention requise, même s'il ne s'agit pas du même objet d'attention : un enseignement du côté du dispositif scolaire, une œuvre d'art du côté du cinéma.

Les conséquences de cette domestication sur l'interprétation ?

Nathalie Montoya, qui consacre un chapitre de sa thèse sur l'éthique conférée aux dispositifs et par les dispositifs de médiation culturelle³³, écrit :

L'argument, hérité des Lumières, qui corréle l'engagement dans la vie citoyenne à la culture et à la connaissance des individus, est si bien établi dans le processus de justification publique des politiques culturelles qu'on le retrouve à différents niveaux de leurs mises en œuvre.³⁴

Effectivement, nous avons vu que la mise en œuvre de la médiation cinématographique participe d'une visée éthique de former, non seulement le « spectateur de demain » respectueux des consignes, mais également un spectateur averti, révérencieux face à l'œuvre. Cette mise en œuvre s'opère de façon systématique, de manière parfois ténue : dans l'agencement d'une phrase, d'une conjonction de coordination plutôt qu'une autre, d'une moue de l'intervenant quand un élève compare le film présenté à un film commercial, d'un sourire... Pour ne donner qu'un exemple lors d'une soirée de pré-projection pour les enseignants, une intervenante commence son intervention en disant : « c'est un film de qualité *mais* d'action »³⁵, sous-entendant que les films d'action sont généralement de moindre qualité que les films contemplatifs. Poussant plus loin la réflexion, on pourrait

³² JOSEPH Isaac et al., « Erving Goffman et le problème des convictions », *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 1969, p. 27.

³³ MONTROYA Nathalie, « Le sens de l'action : la construction d'une activité éthique », *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle, op. cit.*, pp. 317-469.

³⁴ *Ibidem*, p. 317.

³⁵ Pré-projection pour enseignants du film *L'Histoire sans fin n°1* de Wolfgang Petersen, à l'Archipel le 26.04.2006.

émettre l'hypothèse que la médiation telle que je l'ai souvent observée n'a pas pour objectif de transmettre le cinéma comme art et vouloir provoquer le choc esthétique de la rencontre, mais peut-être d'assagir la puissance du cinéma comme lieu de catharsis.

Justement, parler de la salle et de ses conventions, valeurs ou visées, sans le social qui le compose atteint ici ses limites dans la mesure où il est question d'enfants. Ces derniers adoptent des attitudes, mais celles-ci ne sont pas permanentes. Elles peuvent se figer, mais souvent elles se modifient en fonction d'un ajustement apparent aux autres camarades, notamment pendant la projection du film. Une sorte de consensus collectif informel sous-tend chaque moment et, malgré l'absence de discours et l'obscurité, cela influence largement les comportements. Concernant ces comportements, les enfants réagissent corporellement, de manière parfois très démonstrative, face au film. C'est d'ailleurs prodigieux de voir comment les élèves se manifestent, comment le corps des enfants vit un film qui les stimule : les élèves se lèvent de leurs sièges pour accompagner littéralement le personnage. Ce sont des postures que la plupart des adultes, trop sagement assis, engoncés dans nos formes d'adultes, ne peuvent se permettre d'adopter, compte tenu de l'intégration des règles. Voici quelques exemples :

Lors de séances du *Corsaire rouge*, film d'action de Roger Siodmak, certains enfants se lèvent de leur fauteuil pour tenter d'imiter le héros, imaginant sans doute la salle se transformer en navire : ils quittent parfois l'écran des yeux pour combattre une autre personne qui se trouverait en face d'eux - ils vivent à ce moment-là à tel point le film qu'ils l'oublient et poursuivent dans l'imaginaire ce que la scène a déclenché. Même le profond silence qui règne parfois ne va pas sans une sérieuse atteinte à l'émotivité. Dans le film de Jack Arnold, *L'Homme qui rétrécit*, le public, après avoir assisté dans le silence le plus total aux difficultés de l'homme face à l'araignée, résout la gêne de se montrer aussi ému en compagnie des camarades, par des éclats de rire, bien souvent mal placés ; partagés entre la gouaille et la terreur³⁶. Lorsqu'une goutte

³⁶ Les paroles à la sortie de nombreuses projections de ce film ont tourné autour de la question de la mort éventuelle du personnage principal, les uns disant : « Tu sais qu'il est mort » et les autres : « Mais non ! Puisque c'est lui qui raconte son histoire ! ». Ils imaginent la fin de l'histoire et beaucoup d'idées contradictoires émergent, mais le « happy end » est généralement majoritaire.

transperce la boîte d'allumettes qui sert de refuge au héros, un enfant s'exclame : « Debout, mon gars ! C'est l'heure de la toilette ! ». Et quand il se retrouve évanoui au-dessus d'une grille, un autre constate : « T'as du pot de pas passer à travers ! ». De même, à de nombreuses séances du film *Jour de fête*³⁷ de Jacques Tati, j'ai entendu des enfants crier : « il est là-haut le vélo, il est là-haut ! » pour indiquer au personnage où se situe son vélo, pris dans les filets d'une barrière de train levée, qu'il cherche de façon exubérante. Certains élèves, surtout aux premiers rangs, se lèvent alors de leurs sièges pour montrer du doigt le vélo sur l'écran. Ils l'encouragent ensuite en battant des mains au rythme de la musique pour aider le personnage à aller plus vite. Certains scandent son prénom, « Françouè », roulant le « r », tout en battant des mains - sans comprendre qu'il s'agit là du prénom « François » prononcé en patois, dérivé du vieux français.

Outre ces démonstrations propres à l'enfant³⁸, il faut également préciser qu'elles sont également liées à des moments particuliers. La salle ne réagit jamais de la même façon, devant un même film présenté par le même médiateur à la même heure, dans la même salle, à quelques jours d'intervalle. Parfois, le groupe est plus sensible à un type d'humour, une autre fois il est plus captivé par les péripéties. Mais bien souvent, une sorte de constant brouhaha emplit la salle de chuchotements, de rires francs, d'échanges, d'interrogations, ou d'échos, d'expressions. Ces démonstrations physiques de l'interprétation que les écoliers font de la projection changent également suivant le nombre de classes co-présentes, le nombre d'accompagnateurs... D'ailleurs, un dispositif suisse, intitulé *La lanterne magique*, qui organise des projections de films à destination des enfants, est conçu de telle manière à ce qu'aucun parent ou accompagnateur ne soit admis dans la salle. Une des personnes qui a mis en place ce dispositif explique que « les enfants sont plus perturbés quand les parents sont là »³⁹.

Ainsi, comme l'écrit Jean-Louis Fabiani, « le spectacle est aussi, quelque fois surtout, dans la salle ». Quand celle-ci est remplie d'enfants captivés par un film, le

³⁷ Séance en juin 2005, notamment au Cinéma des Cinéastes.

³⁸ J'ai également pu observer ce type de comportements, où les spectateurs s'adressent aux personnages sur l'écran, dans des lieux où le cinéma n'est pas abordé de la même manière que dans les cinémas art & essai français, chez des adultes et des adolescents.

³⁹ Intervention de Vincent Adatte, co-directeur de la Lanterne Magique, de la Rencontre internationale Cinéma et Enfance organisée par l'Eden cinéma / le Volcan au Havre, le 05.04.2006.

cinéma est bien un *spectacle* vivant, par l'interaction qui existe entre l'écran et la salle, mais également dans la salle. D'ailleurs, les enfants applaudissent la plupart du temps à la fin du *spectacle*.

Cette mise en scène du spectacle ne semble pas gêner une possible rencontre esthétique. Contrairement à l'idée que le collectif empêche de ressentir pleinement le film, je fais l'hypothèse que ces démonstrations participent d'une véritable prise de conscience du collectif, de la formation, certes éphémère, mais bien réelle à ce moment-là, d'un public face à une œuvre :

Que reste-t-il de la jouissance esthétique libre, dont la revendication est au principe de la constitution d'une sphère publique au sens ou nous l'entendons depuis les travaux d'Habermas, si les institutions lui laissent une place si faible ? En d'autres termes, le lien social démocratique est-il compatible avec la relation entre l'amateur et l'objet de sa dilection ? Le spectacle est aussi, quelquefois surtout, dans la salle. [...] On remarque beaucoup moins, à part les grincheux, que le public est peut-être d'abord un obstacle à la jouissance esthétique.⁴⁰

Le sociologue relève ici la question de la relation, réactualisée par le dispositif cinématographique, entre sphère publique et privée, intime. Les élèves et le groupe entier placent leur expérience commune dans la relation à l'objet filmique et aux autres. La mise en scène du lieu et sa domestication n'empêchent pas de dévier le consensus autour des règles explicites et implicites qui régissent le jeu de la représentation filmique imbriquée dans le dispositif scolaire. L'altérité s'active et se mobilise. Le sens social de l'expérience s'ancre dans un espace/temps partagé et partageable. À ce sujet, on pourrait compléter une phrase de Roland Barthes : « l'intériorité, c'est peut-être simplement le pouvoir de fantasmer »⁴¹, mais de fantasmer à plusieurs, sur un mode participatif tout du moins, dans la mesure où l'idiorythmie⁴² de chacun n'exclut pas la liberté individuelle. Cependant, cette métaphore de la thèse de Barthes contient ses limites dans la mesure où le sémiologue parle de communautés pérennes. Or, il s'agit bien d'un public provisoire, « à la différence de la communauté, il [le public] ne peut être conçu que s'il laisse une place à l'étranger, à l'inconnu de passage. Il ne s'agit pas de la part du

⁴⁰ FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime*, op. cit., p. 226.

⁴¹ BARTHES Roland, *Comment vivre ensemble*, Paris, Seuil / IMEC, 2002, note de bas de p. 89.

⁴² « Composé d'*idios* - propre- et de *rhuthmos* - rythme -, le mot [...] renvoie à toutes communautés où le rythme personnel de chacun trouverait sa place. » COSTE Claude, « Préface », in : BARTHES Roland, *Comment vivre ensemble*, op. cit., p. 24.

pauvre, bien au contraire : elle est constitutive dans le déploiement d'un espace public. »⁴³ Le public dont il s'agit ici est principalement constitué de groupes d'enfants qui ne se connaissent pas toujours, mais qui se connaissent parmi le groupe : quand un père accompagnateur sort d'une projection *École et cinéma* en disant au médiateur « j'ai rajeuni de 30 ans, merci ! », son interprétation de la séance se distingue d'une séance de cinéma publique standard. Non seulement le film⁴⁴, mais les conditions de visionnement du film, permettent d'interpréter cette séance comme une eau de jouvence. Comme l'écrit encore Jean-Louis Fabiani :

Il n'y a que dans les institutions culturelles que peut s'instaurer un collectif - nommé public - qui doit être pensé - et dans une certaine mesure se penser -, non pas comme une effectuation collective assignable à une conjoncture, mais comme un moment paradigmatique dans l'opération de construction de la cité. Le lien social est ici l'effet d'un dispositif institutionnel bien plus que d'une émotion partagée par un collectif occasionnel, même si elle trouve à s'y incarner.⁴⁵

Ainsi, à en croire le sociologue qui prend l'exemple de la tragédie grecque, il semblerait que plus un dispositif est puissant, à la fois explicitement et implicitement, plus il est possible de constituer un collectif où les transgressions seraient admises comme faisant partie de la formation de ce collectif. En effet, si certains enseignants répètent à longueur de séance « chut ! », si les enfants s'apaisent mais recommencent - à interpeller les voisins à propos de la scène ou d'autre chose, ou à parler aux personnages... - à peine quelques minutes plus tard, ces signaux sont des sortes d'ajustements mutuels, afin de faire et défaire sans cesse le dispositif, qui se trouve ainsi conforté.

L'expérience d'aller au cinéma charrie avec elle une imbrication de deux dispositifs qui ne s'opposent pas : les deux dispositifs, cinématographique et scolaire, sont structurés et structurants. Ils s'articulent pour permettre l'interprétation des règles et conventions communes qui se déploient dans la salle. Qu'en est-il à présent dans les autres lieux : classe, ateliers dans des institutions culturelles... ?

⁴³ FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime*, op. cit., p. 228.

⁴⁴ Il s'agit du film *Alice*, de Svankmajer, projeté à des classes de cycle 2 durant l'hiver 2005.

⁴⁵ FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime*, op. cit., p. 218.

SECTION 2 - LE DISPOSITIF CINEMATOGRAPHIQUE A L'ECOLE

Regrouper toutes les pratiques autour du film et du cinéma en général selon une même analyse amène à tracer les principaux traits de ces ateliers, afin d'extraire de cette situation les éléments les plus probants, qui donnent à voir les médiations dans leur agencement spatial. Au préalable, il est important de souligner leur grande disparité : d'un atelier de création cinématographique - filmage, montage, pratique techniciste sur le bruitage... - à un débat autour d'un film, en passant par des ateliers de fabrication d'affiche de cinéma, d'objets de pré-cinéma - folioscopes, thaumatropes... - ou encore des travaux écrits, les pratiques sont liées seulement par leur même référence à l'univers du cinéma.

Je ne précise que rapidement le public auquel s'adresse l'atelier : je reviendrai dans le troisième chapitre sur les divergences conférées aux modalités de tel ou tel atelier. Il s'agit ici de comprendre comment le dispositif atelier fonctionne en étroite collaboration avec le cinéma et l'école. Je m'appuierai donc ici sur la forme idéal-typique de l'atelier : un intervenant extérieur vient parler du cinéma dans une classe. Ici, la question porte sur le fait que le geste « travailler autour du cinéma » crée un dispositif particulier : il configure et transforme la classe. J'examine donc l'atelier sous sa forme idéal-typique.

Selon le dictionnaire historique de la langue française⁴⁶, le terme « atelier » provient d'*astelle*, qui signifie « petit morceau de bois ». Le terme a dérivé par métonymie vers le lieu où l'on façonne ces morceaux et les autres objets, l'atelier artisanal, pour devenir dès 1690 un « ensemble des artisans, ouvriers, travaillant dans le même lieu ». Ce n'est que tardivement qu'il a pris la forme qu'on lui connaît en pédagogie et en art dramatique, l'atelier comme groupe de travail, à partir de la seconde moitié du XX^e siècle. Cette métonymie vient confirmer l'idée que l'objet sert souvent d'assise pour désigner l'action. Comme le sas, qui était un élément apparemment anodin dans le dispositif d'une salle de cinéma, je vais ici parler de la télévision, objet plus visible, mais qui semble occuper la même fonction en termes de configuration de sens. La télévision, qui renvoie directement à l'image, donc au

⁴⁶ REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert, 1998, p. 243.

cinéma, sert également d'intermédiaire à la compréhension de l'activité. Je m'appuierai ensuite sur quatre très rapides études de cas reflétant des modalités de participations diverses au sein de cette situation.

La télévision dans l'atelier : figure métonymique

À quel degré peut-on dire que l'objet télévision participe à la médiation ? En premier chef, la télévision, objet trivial, fonctionne comme un marqueur central pour le médiateur qui revendique alors un espace lui appartenant spécifiquement. La télévision constitue l'objet auquel se rattache le médiateur, arrivant dans un lieu qu'il ne connaît pas toujours. C'est bien de la maîtrise pratique d'un environnement dont il est question, maîtrise ne passant pas par la « raison théorique » mais bien par la « compréhension pratique »⁴⁷. Le médiateur est d'ailleurs le seul à avoir un espace matériel qui lui soit propre : l'aspect techniciste du cinéma n'est jamais oublié ; ce qui donne une autre envergure au dispositif métaphoriquement présent. Toutefois, il est arrivé que, par manque de chaises, les enfants se soient tellement précipités devant la télévision, en tentant de manipuler cet objet qu'ils connaissent, que le médiateur ait été obligé de redéfinir verbalement son territoire, autant symbolique que physique.

Par ailleurs, outre le statut de cet objet, la télévision structure l'activité et donne à cette médiation son caractère à la fois segmenté et logique. L'organisation séquentielle et temporelle que permet cet objet confère une certaine fluidité à cet échange : le dialogue se structure autour de la présentation d'extraits qui défilent lors de l'intervention. Le poste télévisuel sert en quelque sorte de « parenthèse »⁴⁸ pour délimiter la prestation dans le temps tout comme la sonnerie qui retentit. À l'instar de « la clef de Berlin » qui offre à chacun la possibilité d'adopter plusieurs statuts derrière un même objet, le petit écran rassemble les acteurs et les dirige. Le médiateur s'appuie donc sur cet objet pour diriger l'atelier. Simple outil, le poste de télévision, à la fois moyen et fin, prend toute la dignité d'un médiateur, d'un acteur

⁴⁷ LATOUR Bruno, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, Seuil, 1996, p. 25.

⁴⁸ GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, op. cit., p. 246.

social, d'un agent, d'un actif. En effet, lorsque celui-ci ne fonctionne pas, l'intervention est rendue difficile : c'est l'objet pivot de la médiation.

Ainsi, la distinction établie par Bruno Latour entre l'association « et » et la substitution « ou » qui mélange la technique et l'humain - ce qui est le cas ici - donne son importance à la dimension symbolique et aux « contraintes matérielles », ici, à la télévision. Lorsque le médiateur présente un extrait, il peut parler en même temps, faisant preuve par ce biais d'une certaine aisance et d'un détachement. La « loi morale inscrite dans la nature des choses »⁴⁹ est ici transgressée puisque l'objet technique devient non seulement « le prolongement de nos organes » mais également « la délégation de notre morale ». La télévision transforme l'écran de cinéma en un objet d'étude qui travestit sa réalité première : la télévision et le médiateur-homme sont garants de la présence du cinéma au sein de la classe.

D'ailleurs, lorsque le médiateur s'empare de la télécommande et déclare : « Regardez bien cela maintenant », tous les regards convergent vers un même endroit. Le laps de temps qui s'écoule entre le moment où le médiateur appuie sur le bouton et l'animation de la télévision, provoque un silence en suspens qui prouve une certaine communion entre toutes les personnes. Les stratégies d'appropriation de l'espace, restreint autour de l'armoire contenant la télévision, révèlent les causes de la réceptivité des élèves. La télévision, qui jalonne la médiation, même si elle n'est qu'un objet, fonctionne comme un « marqueur » : c'est un signe extérieur du médiateur comme des élèves, c'est ce qui crée la relation.

Études de quatre cas

L'objectif n'est pas d'entrer dans le détail monographique de chaque situation, mais de mettre en lumière les interactions pour rendre compte de la façon dont se mettent en place les liens entre la salle de classe et ce dont il est question : le cinéma. Je ne décris ni la configuration spatiale - qui était sensiblement la même : des rangées de tables individuelles face au tableau -, ni les agissements de l'enseignant, ni les objectifs précis de l'intervention⁵⁰.

⁴⁹ LATOUR Bruno, *Petites leçons...*, op. cit., p. 25.

⁵⁰ J'ai mené ces trois interventions.

Trois situations différentes pour un même atelier : échanges autour de *Gosses de Tokyo*, film de Yasujirō Ozu

Pour éclairer le propos, donnons d'abord les trois principaux types de situations d'échange relevés autour d'un même film, une fois revenus en classe, accompagnés du médiateur. Les élèves, trois classes de cycle 3 - des CE2, CM1 et CM2 - avaient tous vu un même film de Yasujirō Ozu, *Gosses de Tokyo*, mais les consignes pour mener l'atelier étaient sensiblement différentes, à la demande des enseignants. L'ordre de présentation de ces conduites va de la plus faible réaction aux deux plus fortes quant à la proposition effectuée.

Des élèves de CM1⁵¹ ont reçu des directives claires de leur enseignant au début de l'échange : ils devront réaliser un travail plastique en s'inspirant d'un des thèmes du film. Le médiateur les sollicite beaucoup mais ils ne répondent qu'en murmurant, de façon souvent inaudible : l'implicite d'un modèle scolarisé reste prégnant. Au bout d'un moment, il leur suggère les réponses de façon détournée : par exemple, « est-ce que le père est bien perçu par ses enfants ? », alors que ce n'est visiblement pas le cas. Les élèves échangent leurs impressions à voix basse et rigolent entre eux. Ils ne suivent pourtant pas mal : ils s'égaillent un peu de temps en temps, surtout quand le médiateur attire leur attention sur tel ou tel thème, ou la comparaison avec une œuvre qu'ils ont visionné auparavant. Ici, le médiateur se présente clairement comme la personne susceptible de fournir la « bonne » interprétation de l'œuvre et la seule à connaître pour bien réaliser le travail demandé. L'interprétation relève alors d'un jugement éclairé du médiateur et est acceptée par les élèves.

Ces comportements semblent conformes quant à la didactique mise en œuvre par le médiateur qui s'est adapté aux consignes de l'enseignant. À l'extrême opposé se situent les comportements ostensiblement impassibles à la parole du médiateur :

⁵¹ Atelier sur le film d'Ozu, *Gosses de Tokyo*, à l'école élémentaire de la rue Rollin à Paris, le 21.04.2006.

Ainsi, dans une classe de CM2⁵², les élèves sont assis à leur place, l'enseignant introduit la séance puis s'en va. La médiatrice s'efforce de juguler l'enthousiasme des écoliers parce qu'ils parlent tous en même temps qu'elle, surtout lorsque le sujet abordé les intéresse : ils ont alors beaucoup de choses à dire. Elle essaie la manière disciplinaire : « Tu peux me regarder quand je te parle ? » et obtient un silence relatif au bout d'un quart d'heure, mais parle souvent sur fond de brouhaha et d'interjections désordonnées : ils se servent de leur portable, se chamaillent sans cesse... L'un d'eux s'exclame : « M'dame, il m'a frappé ! ». Deux tiers des élèves regardent aussitôt dans cette direction. L'enseignant, quant à lui, est désengagé du contexte dans la mesure où il s'absente de la salle à plusieurs reprises. Lorsqu'il rentre, il pointe un élève pour calmer le groupe, ce qui réussit quelques temps. Le désintérêt pour l'échange proposé et ce film « bâtard », selon l'exclamation d'un garçon apparemment très influent sur le groupe, est visible. L'interprétation proposée par la médiatrice est rejetée au profit des médiations émanant de l'expérience collective, qui priment sur l'œuvre elle-même.

Le désaccord entre la proposition du médiateur et les réactions des élèves est visible : le médiateur devient un obstacle, voire un concurrent de leur approche sensible du film. Le dernier type de comportement se veut davantage émancipé :

À la suite de la projection du film le matin, l'intervenante arrive l'après-midi dans la classe de CE2⁵³ : face à une absence de directive explicite, la discussion est informelle ; les élèves sont invités à s'asseoir par terre, au bout de quelques temps, l'intervenante fait de même - seule l'enseignante est à califourchon sur une table, elle participe rarement au débat mais reste attentive. L'échange est riche dès le début, grâce aux questions des élèves. Les élèves initient le dialogue, notamment lorsqu'ils s'interrogent sur la valeur de telle ou telle image, de tel ou tel évènement de l'histoire. L'intervenante les questionne beaucoup, sur ce qu'ils connaissent, leurs ressentis sur l'œuvre, sur la raison du cinéaste d'agir de cette façon. Elle les encourage à chaque fois à donner leur

⁵² Atelier sur le film d'Ozu, *Gosses de Tokyo*, à l'école élémentaire de la rue Rollin à Paris, le 20.04.2006.

⁵³ Atelier sur le film d'Ozu, *Gosses de Tokyo*, à l'école élémentaire de la rue Ferdinand Flocon à Paris, le 28.04.2008.

avis, à réagir, chercher une interprétation par leur propre biais. Les discussions sont de plus en plus denses au fur et à mesure de l'échange. L'approche de l'œuvre se veut compréhensive, mais la médiatrice n'est pas pour autant sans intention aucune : elle laisse libre cours à l'interprétation des élèves pour les amener progressivement vers un certain sens du film.

Ces situations, décrites très rapidement, illustrent les trois principales manières dont peuvent se déployer les échanges autour du film. Dans les trois cas, on comprend que ce n'est pas seulement le film vu dans la salle qui permet de l'interpréter dans la mesure où le film était le même, mais bien ce que socialement l'activité d'aller au cinéma et d'exprimer son point de vue représentent, pour les élèves mais aussi pour le médiateur. La salle de cinéma, le film et l'échange à son propos ne comptent plus pour eux-mêmes, mais pour ce qu'ils représentent pour le groupe. C'est le passage des médiations vers l'interprétation, c'est l'appropriation de l'objet par le sujet.

Comparaison avec une séance d'option cinéma et audiovisuel au lycée

J'opère ici une rapide comparaison pour démontrer à quel point les ateliers qui ont lieu dans les classes se déroulent de manière différente selon le contexte, selon le dispositif et l'accoutumance des élèves au dispositif. Pour ne donner qu'un exemple frappant, j'ai choisi de présenter la préparation d'un tournage de film dans le cadre des options dites « lourdes » cinéma et audiovisuel⁵⁴ : les élèves, des lycéens de terminale, suivent cette option depuis la seconde, connaissent donc très bien le duo intervenant et professeur, se sont familiarisés avec les outils, la salle...

Les cours sont donnés dans une salle éloignée du bâtiment principal, mitoyenne d'une salle de projection et d'autres petites salles où sont entreposés par

⁵⁴ Les options lourdes comprennent cinq heures de cours hebdomadaire, la réalisation d'un film et des projections en partenariat avec un cinéma. J'ai suivi deux cours de préparation du tournage mais également des oraux blancs des élèves d'option cinéma et audiovisuel du Lycée Camille Vernet à Valence, le 18-19 décembre 2008, puis un tournage le 10-11 janvier 2009.

exemple le matériel informatique et technique disponible pour les élèves de l'option. Dans la salle, comprenant des tables disposées en cercle, les deux intervenants - le professeur qui transmet les enseignements théoriques et l'intervenant-cinéaste - se mettent au milieu et discutent entre eux. Les élèves arrivent, lentement⁵⁵. Les objectifs de l'après-midi sont rapidement fixés : les élèves vont discuter de la faisabilité technique et de leurs scénarios pendant que d'autres passeront un oral blanc avec le professeur. Une ambiance de travail s'instaure rapidement dans la salle de travail, tandis que le professeur commence déjà, dans une salle mitoyenne, à faire passer un élève. Dans cette petite salle intimiste, l'élève explique son travail de manière assez personnelle⁵⁶ ; le professeur écoute, de l'autre côté de la petite table, elle donne quelques conseils, donne confiance : les phrases du type : « le groupe est super », « c'est rare »... sont fréquentes. Dans la salle principale, un groupe travaille seul pendant que l'intervenant est avec un autre groupe pour régler des problèmes techniques. Puis, une fois le problème réglé, l'intervenant va vers l'autre groupe qui en profite pour poser une question : ils aimeraient filmer pendant les vacances, mais disent-ils : « Il nous *faut* un responsable ». L'intervenant rétorque qu'ils sont assez grands. Au bout de deux heures, les élèves veulent sortir, l'intervenant demande : « Vous voulez une récré ? Mais on est déjà en récréation ! ». Certains sortent, d'autres restent, puis, pendant les deux heures suivantes, une projection⁵⁷ a lieu suivie d'un débat sur les façons de filmer de la cinéaste.

Une séance de ce type dénote fortement des précédentes, compte tenu de la familiarité acquise des élèves avec le dispositif. Une fois de plus, l'importance de l'espace - se mouvoir au sein de la classe, la configuration de cette dernière... - et du temps - familiarité avec les personnes en présence, avec l'objet étudié...- mais également à la didactique employée - donner une certaine marge de manœuvre ou non face aux consignes - sont particulièrement prégnants dans la comparaison de ces situations. Comme pour la salle de cinéma, l'interprétation provient d'un ensemble

⁵⁵ Ici, je ne suis ni l'enseignant, ni l'intervenant. Une fois que la majorité du groupe est constitué, le professeur m'introduit : « c'est une inspectrice générale chargée de voir si vous faites bien votre boulot ». Les élèves comprennent la plaisanterie, mais mon réel statut de simple observatrice n'est pas énoncé. Les élèves ne sont pas gênés pour autant et font comme si je n'étais pas là.

⁵⁶ L'oral de l'option cinéma consiste à raconter le cheminement de son expérience de la réalisation du film, en prenant en considération le travail individuel et collectif : l'élève doit relater son carnet de bord qui retrace tout ce qui est fait, du début - idée du film - à la fin -projection -.

⁵⁷ Courts métrages de Marguerite Duras : *Césarée*, *Les Mains négatives* et *Aurélia Steiner*.

composite de médiations autour de l'aventure « aller au cinéma avec sa classe » : l'expérience collective et le travail du médiateur, qui doit manier les dispositifs scolaire et cinématographique selon des directives de manière à ce que l'élève intègre la proposition.

Cet ensemble de médiations inclut des postures d'enseignant, de discipline et de travail souvent scolaire sur le cinéma. C'est la raison pour laquelle certains médiateurs qui présentent des films refusent de mener des ateliers. Par exemple, une programmatrice et responsable du secteur jeune public dans un cinéma parisien prend ses distances par rapport aux ateliers et propose une vision différente de l'animation en réfléchissant sur le rapport du cinéma à l'école :

Je vais très rarement dans les classes pour des interventions, car je trouve que c'est bien de laisser le cinéma dans son secteur de loisir, de plaisir uniquement et de ne pas trop le transformer par la pédagogie : il faut aussi laisser le cinéma à la rêverie et au plaisir. Pour des projets spécifiques, on trouve le moyen de proposer des intervenants qualifiés, en adéquation avec le travail de la classe, mais le faire systématiquement pour toutes les classes, je pense que c'est trop ; ça va devenir un dû et les classes vont adhérer à *École et cinéma* pour avoir des animations et non plus voir des films. Il y a des enseignants qui adhèrent à *École et cinéma* juste pour montrer aux enfants des films qu'ils n'ont pas l'habitude de voir : ils préparent les enfants avant la projection, ils en discutent après... Ce n'est pas mal, on ne peut pas demander à tous de faire un travail approfondi...⁵⁸

Ici, l'amalgame du dispositif cinématographique avec le dispositif scolaire semble atteindre ses limites, dans la mesure où une contradiction entre le programme - donner à voir, du plaisir - et son assimilation dans un lieu où règne le savoir, apparaît ici. En effet, les réticences d'une pédagogie systématique de l'image au détriment du cinéma comme plaisir, sont sans cesse affirmées, mais comme pour mieux marquer ses distances face à un dérapage inévitable : l'inculcation de valeurs - cinématographiques et civiques, esthétiques et éthiques - par les médiations.

⁵⁸ Table ronde sur la programmation lors de la 11^e rencontre nationale des coordinateurs départementaux organisée par LES ENFANTS DE CINEMA, le 16.10.2003.

CONCLUSION DU DEUXIEME CHAPITRE

Le cinéma, art impur, disait Bazin, puisqu'il s'inspirait de tous les autres en offrant seule la réalité, gagne-t-il paradoxalement en pureté au fur et à mesure que sa vérité la plus active devient celle de son dispositif. À jamais singulier, tant par rapport à tous les dispositifs qui avant lui paraissent l'avoir approché que de ceux qui le travestissent et le miment aujourd'hui, il est à la fois plus entouré et plus seul que jamais, art du siècle dans sa splendeur désormais minoritaire.⁵⁹

Dans ce chapitre, il a été question du dispositif cinématographique essentiellement aux prises avec le dispositif scolaire. Les dispositifs ainsi exposés, la salle de cinéma et la salle de classe, donnent à voir des univers différents, et pourtant, les médiations à l'intérieur de ces dispositifs sont sensiblement les mêmes.

Si le cinéma accueille des enfants selon d'autres modalités, il semblerait que le modèle scolaire soit toujours sous-jacent - et réciproquement. *A priori*, il est possible de croire que le dispositif scolaire prévaut sur les autres dispositifs et influence nettement le déroulement de l'échange, en présence des professeurs. Le modèle de l'école est celui de l'apprentissage, mais l'action culturelle cinématographique n'est pas autre chose qu'une tentative de transmission. Par exemple, quand un médiateur finit sa présentation par une phrase du type « j'espère que vous allez bien rire » en insistant sur les aspects burlesques du film tout au long de sa présentation et quand le médiateur arrivé en classe explique comment le cinéaste arrive à faire rire, les élèves comprennent qu'ils doivent rire. Sans nier l'aspect spontané de ce rire, la forme des deux dispositifs, scolaire et cinématographique, conduit à une lecture uniforme qui induit un même geste de pré-écriture.

Au fond, la question n'est pas de savoir si l'un ou l'autre dispositif prévaut, mais comment ils se forment, s'agencent, au sein d'une situation et quels sont les résultats de cette hybridation. J'ai observé des situations essentiellement scolaires, mais je fais l'hypothèse que dès qu'il s'agit de transmission du cinéma, le dispositif de la médiation s'instaure, dans des avant-premières publiques d'un film commercial à l'affiche, au sein d'ateliers qui se déroulent dans des institutions culturelles comme

⁵⁹ BELLOUR Raymond, « Le cinéma après les films », *Artpress*, n°262, novembre 2000, La querelle des dispositifs, p. 48.

des dispositifs dits « hors temps scolaire ». D'ailleurs, la prégnance du modèle scolaire est telle que les actions qui se passent en dehors de l'école sont souvent dites « hors temps/cadre scolaire » : la référence à l'institution scolaire est encore présente. Il semblerait que ces agencements font aussi apparaître une imbrication de différentes médiations où la mise en scène du dispositif cinématographique est telle qu'elle propose une sorte de surenchère : par le lieu et l'espace, le cinéma est explicitement mis en avant, par d'autres moyens que le dispositif cinématographique seulement : le sas, tout comme la télévision, sont des marqueurs transitifs de la médiation. Si l'importance du dispositif cinématographique dans l'agencement des médiations ne fait pas de doute, celui de l'école est tout aussi marqué.

Nous assistons à une sorte de montage, d'agencement, de co-présence de différents dispositifs entre eux. Le cadre relie et sépare l'œuvre dit Georg Simmel⁶⁰. Le cadre s'impose directement à la conscience, il donne un sens et une forme à la situation. Par « cadre », il faut entendre ici, celui surdéterminant de l'institution, dans lequel « le mode et le moment des actions sont socialement définis »⁶¹, celui de la transmission de valeurs éthiques et esthétiques, celui de l'insertion de pratiques pédagogiques spécifiques dans un contexte à dominante institutionnelle, cadre aussi d'une classe, de ses élèves et professeurs ou d'un groupe ou d'un niveau d'élèves. Même si l'intrusion du cinéma dans le cadre se veut être autonome : par l'étude du cinéma comme objet spécifique, cette immersion implique des compétences supposées ou réelles de la part du médiateur, des programmes de formation, une accoutumance aux pratiques et une volonté de légitimation.

Il s'agit là d'une scénographie de la production des dispositifs. C'est la raison pour laquelle il est question de relation et de lien. Le lien constitue des entités respectives, met en place des éléments. L'objectif est de construire un échange explicite autour du cinéma, à un moment donné. Voici comment Jean-Louis Fabiani l'exprime :

La forme moderne du spectacle public inclut la possibilité de ne pas se lier, de défaire le lien et de le renouer, de préserver des dispositifs qui permettent de tenir l'émotion collective à distance respectueuse de la liberté critique de l'individu.

⁶⁰ SIMMEL Georg, « Pont et porte », *La tragédie de la culture et autres essais*, Paris, Rivages, 1993, p. 159.

⁶¹ HUGHES Everett, *Le regard sociologique, op. cit.*, Chapitre II « Les institutions », p. 141.

Public et lien social : la relation s'objective en des montages précaires, aussi loin de l'expression communautaire que de la vacuité narcissique.⁶²

Le public est donc à la fois le facteur de déliaison par rapport au film - c'est là que le spectateur individuel apparaît -, mais également le seul lieu possible d'expression en public de cette émotion, émotion également exprimée lors d'ateliers où le public est défait, mais pour constituer une autre modalité de spectacle, propre au cinéma à l'école. Pour finir, Hans Robert Jauss explique par ailleurs le besoin d'éprouver un espace de liberté pour vivre une expérience esthétique :

L'expérience esthétique est amputée de sa fonction sociale primaire précisément si la relation du public à l'œuvre d'art reste enfermée dans le cercle vicieux qui renvoie l'expérience de l'œuvre à l'expérience de soi et inversement, et si elle ne s'ouvre pas sur cette expérience de l'autre qui s'accomplit depuis toujours dans l'expérience artistique au niveau de l'identification esthétique spontanée qui touche, bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire.⁶³

L'expérience esthétique se produirait par la liberté et se recevrait également dans la liberté. Cette notion est pour moi à entendre ici comme un sentiment des plus subjectifs qu'il soit. Si une personne n'entend pas donner libre cours à ses émotions ressenties face au film ou aux questionnements que le film a suscités, au sein d'un atelier - comme ce fut le cas dans la classe de CM2 -, c'est aussi, et surtout, lié au contexte, au dispositif ressenti alors comme contraignant. Le troisième et dernier chapitre cette dernière partie aborde le délicat sujet du ressenti.

⁶² *Ibidem*, p. 228.

⁶³ JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 147.

Chapitre 3

Actualisation du programme dans les dynamiques interactionnelles : une pratique et des valeurs en tension

De nombreux théoriciens d'esthétique s'accordent à expliquer que l'interprétation du cinéma nécessite un passage par l'intellect qui empêche l'émotion en quelque sorte, tout en la guidant et lui permettant de s'exprimer dans un tel contexte. À ce propos, une remarque du théoricien Luc Vancheri paraît pertinente :

Voir, c'est donc se préparer à voir, c'est admettre que le visible n'est jamais disponible qu'à partir d'un détour qui en commande l'avènement. Il n'y a pas d'immédiateté du visible, puisque celui-ci ne se laissera nommer qu'au terme d'un parcours qui déplace le sujet et rapproche la scène de sa visibilité. Pour voir, il faudra donc se déplacer, s'installer dans le mouvement qui donne accès à la scène, faire d'une procession le premier terme d'un processus qui commande au visible, qui ordonne la visibilité du spectacle.¹

Cette remarque soulève un autre champ d'analyse : la prise en considération de l'interprétation que les spectateurs font du dispositif cinématographique. Si les codes comportementaux, les représentations données par les objets et les discours dictent une certaine manière d'exprimer les émotions, la situation de médiation et tout ce à quoi elle renvoie guident également le spectateur dans sa façon de ressentir l'émotion. L'élève se trouve devant un ensemble de significations venus de films vus précédemment, d'expériences vécues, d'une mémoire collective sur ce sujet.

À ce titre, il faut rappeler, par mesure de précaution, deux évidences. La première considère la difficulté de composer une situation de médiation, surtout si elle n'a lieu qu'une fois : les disparités de connaissance en matière de cinéma peuvent être conséquentes selon les connaissances acquises à l'école - le professeur fait ou non un travail sur le film ou le cinéma en général -, mais également celles transmises par la famille ou les pairs. Les écoliers ont des parcours scolaires et culturels différents, étant familiers ou novices en matière de ce panel de cinémas différents, opposé au

¹ VANCHERI Luc, *Films, formes, théories*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 25.

cinéma dit « commercial ». Certains, parfois âgés, pensent que le médiateur est le réalisateur du film, comme ils peuvent savoir, en grande section de maternelle, que le tronc d'arbre du saule-pleureur est « hors cadre » sur l'affiche du film de Michel Ocelot, *Princes et Princesses*². Les élèves ont généralement déjà un capital de familiarité à l'image non négligeable, comme je l'ai rapidement évoqué³. Certains enfants ont une attitude de rejet, d'autres d'adhésion ; certains éprouvent de la curiosité quand d'autres sont totalement indifférents. Les élèves ne naissent certes pas « tous égaux devant les œuvres », même si des connaissances culturelles et artistiques sont diffuses dans tous les milieux sociaux - elles sont plus ou moins légitimes. Il existe par ailleurs des tensions propres au temps de l'enfance : désir d'affiliation et de désaffiliation qu'on retrouve de manière exacerbée chez un adolescent. Par exemple, à la sortie du film de Vittorio de Sica, *Le Voleur de bicyclette*, nombre d'enfants qu'on voit pleurer pendant la séance nient leurs larmes, pour ne pas laisser paraître ce qui pourrait être interprété comme une faiblesse. De même, au fil des séances jusqu'à la fin de l'année scolaire, les enfants acquièrent une pratique d'expert, surtout lorsqu'ils ont vu cinq films et participent au même programme l'année suivante. L'un d'entre eux ne manque jamais de poser les questions prouvant son expérience : « c'est en anglais ou en français ? », si le médiateur omet de mentionner ces informations. Il est étonnant de voir la vitesse à laquelle l'enfant intègre les codes sociaux permettant de comprendre les façons de se comporter ; cette capacité à saisir les éléments qui lui offrent une autonomie de discernement, première étape avant de pouvoir interpréter. La programmatrice jeune public de l'Écran de Saint-Denis l'exprime en ces termes : « Ici, on est catalogué comme le cinéma de l'école ; la première question qu'ils [les enfants] me posent est presque toujours la même : "C'est un film en noir et blanc ?" ».

Comme le souligne cette médiatrice, le cadre scolaire de cette expérience cinématographique reste prégnant : les enfants, notamment les plus âgés, ont des a priori ambivalents à l'égard de la sortie scolaire et de la projection encadrée. Certains adolescents interrogés qui ont participé à *École et cinéma* ont une attitude

² Atelier sur l'affiche du film *Princes et Princesses* de Michel Ocelot dans une classe de GS de maternelle de la rue des Amiraux à Paris, en avril 2008.

³ Dans la deuxième partie, lorsque j'analyse les manières de concevoir le dispositif *École et cinéma* - troisième section.

de rejet face aux films vus dans ce cadre, *a posteriori*. Ils critiquent l'aspect suranné des films, en noir et blanc, muet ou en langue étrangère, au rythme trop lent... Cependant, les enfants, comme les spectateurs en général, peuvent aimer le film sans apprécier, ni la salle, ni le moment, ni les personnes qui les accompagnent, ni aucun élément du dispositif. L'interprétation du film s'enclenche en réaction à certains éléments du contexte, dans un sens... ou dans l'autre. Ces mêmes adolescents sont capables de les citer, ils se souviennent de passages précis ; ce qui prouve tout de même qu'ils ont été marqués par cette expérience. À l'inverse, pris sur le vif, les adjectifs employés par les élèves pour qualifier ces films sont parfois plus que mélioratifs : *Ponette* a opéré « comme un pansement » selon les termes d'un écolier qui venait de perdre un proche⁴. De même, *Edward aux mains d'argent* fut l'objet d'un réel engouement auprès de certains : ce corps mal adapté à son entourage, cette innocence caractéristique d'Edward encore enfant... a beaucoup parlé à certains élèves.

Outre ces disparités de connaissances et d'appréciations, le deuxième truisme rappelle également des dissemblances, mais dans la configuration spatiale cette fois-ci. Selon des études de psychophysiologie de la perception, il existe un seuil qui détermine la capacité de la vue et de l'ouïe à appréhender des objets éloignés et des limites ont été fixées, au-delà desquelles la qualité de la saisie devient insuffisante, médiocre, puis nulle. Seulement, ce seuil est lié aux exigences de l'interaction. Il serait l'équivalent, dans le cas particulier de la représentation cinématographique, de celui où l'on passe de la « distance sociale » à la « distance publique », dans le tableau établi par Edward T. Hall⁵ pour classer les différents rapports interindividuels de la vie quotidienne. La distance de vingt mètres, qui, selon ces critères, serait beaucoup trop grande pour produire de l'intimité - ou même une simple proximité - constitue la limite encore acceptable de l'interaction au sein du dispositif cinématographique. La nature collective que confère le dispositif cinématographique modifie toutes les données. Interviennent en particulier les facteurs acoustiques, qui sont grandement responsables de l'impression de proximité. De même, que les sièges soient disposés en une seule masse, en deux,

⁴ « Osez Ponette, un exercice profitable ! », *Évaluation nationale d'École et cinéma, année scolaire 2008/2009*, Paris, LES ENFANTS DE CINEMA, 2010, p. 36.

⁵ HALL Edward T., *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971, p. 155.

voire trois ou quatre travées, le changement de point de vue d'une place à la suivante est inévitable. Par la structure même s'instaure une diversité du public.

Cette dernière échelle est donc situationnelle ou interactionnelle, c'est-à-dire micro-sociologique. Il s'agit d'analyser les situations où se mettent en place les relations. La médiation en situation orchestre l'adoption de certains codes comportementaux propres à chacun des acteurs présents : médiateurs, enfants et enseignants, dans leurs discours et leur maniement des objets - la télécommande de la télévision et cette dernière, les documents audiovisuels ou écrits... L'analyse porte ainsi sur les différents rapports qui s'instaurent entre le dispositif de médiation et les différents acteurs au fil des séances et des ateliers, au cours d'une année ou même des années pour les enseignants fidèles ou pour les enfants qui ont l'occasion de participer à *École et cinéma* à différentes étapes de leur scolarité. Les statuts, les rôles et les fonctions des personnes et des objets qui sont engagés dans ce processus sont en perpétuel mouvement. Cette échelle confère au dispositif médiationnel une dimension à la fois libre et cadrée par l'ensemble des médiations qui interagissent : scolaire, iconique, discursive, gestuelle... L'ordonnancement des stratégies à l'intérieur de la médiation rend visible les glissements de sens que cette dernière va subir.

Une première section interroge les différents acteurs - médiateurs, enseignants, enfants -, à propos de leurs réactions et leurs interprétations de la situation, par rapport aux conceptions qu'ils s'en font. *A priori*, cette analyse peut laisser croire que les acteurs agissent en fonction d'une visée future bien déterminée, ce qui n'est nullement confirmé par l'analyse des pratiques en situation.

Une deuxième section cherche à interpréter les éléments clefs de cette situation : la parole et le geste, afin de comprendre comment se créent et circulent les médiations.

SECTION 1 - L'ORCHESTRATION DES MEDIATIONS PAR LES ACTEURS

Le discours, mais également la posture de la personne qui intervient face au public, agissent sur les interprétations données par chacun de la situation vécue. Lors de séances de projections scolaires, il est arrivé que certains enseignants demandent au médiateur de ne pas introduire le film pour ne pas influencer le regard des élèves et biaiser l'interprétation qu'ils peuvent en avoir - peut-être aussi pour rester les figures légitimes qui exploitent le film.

Il convient donc de rendre compte de ces situations pour expliquer les divergences de conceptions, mais également les points communs. La description de situations observées dans différents ateliers de cinéma en classe et dans la salle illustre cette pluralité interprétative. Je présente successivement les trois principaux acteurs d'une situation classique de médiation cinématographique : les médiateurs, les enseignants et les enfants.

Mise en scène du cinéma par le médiateur

J'avais en permanence le sentiment d'être sur un fil : si j'étais trop directif, je m'en voulais de ne pas laisser les enfants et l'institutrice découvrir les choses par eux-mêmes, si j'étais trop en retrait, je me reprochais après coup de ne pas leur avoir évité de grossières erreurs qui, je le voyais bien, les rendaient malheureux.⁶

Le médiateur, intervenant extérieur, semble *a priori* avoir un rôle assez ambigu : en marge de l'institution scolaire, il fait figure d'intermédiaire entre la réception « brutale » des images et leur verbalisation ou leur pratique. Cependant, son rôle n'est pas seulement celui du *go-between*⁷ ; un autre aspect de son jeu s'applique à instaurer une situation différente de celle vécue par les acteurs au quotidien : le discours, le comportement... tout porte à croire que le médiateur tente justement de valoriser la part de sensibilité de l'élève. Même si la plupart des médiateurs, notamment les « passeurs », rejettent la scolarisation d'une expérience artistique, il

⁶ Un cinéaste et ancien président des ENFANTS DE CINEMA, le 16.10.2003, dans le cadre de la Rencontre nationale des coordinateurs *École et cinéma*.

⁷ ANDERSON Nels, *Le hobo - Sociologie du sans-abris*, Paris, Nathan, 1993.

s'avère que le dispositif de médiation repose sur un principe de transmission. La situation où un médiateur vient parler du cinéma convoque particulièrement cette mise en situation.

Entrée en matière : un passeur... simple pédagogue ?

Pour comprendre les tensions inhérentes au statut du médiateur, évoquons un type d'intervention que l'un d'entre eux pratique régulièrement auprès de collégiens. D'une durée d'une heure trente à deux heures, l'atelier est conçu comme une rencontre entre le médiateur, par ailleurs cinéaste, et le groupe d'élèves. Cette intervention prend la forme d'un échange qui questionne et transmet des connaissances sur les manières de « filmer le réel ». Quand le médiateur arrive dans une classe, il se présente en tant que cinéaste et insiste sur les modalités de l'échange, celui d'une « rencontre » lors de sa venue dans leur classe. Selon la conception qu'il a de son activité, ce médiateur situe sa pratique dans la lignée d'un « passeur ». En témoigne cet extrait :

La capacité des images à transmettre des idées et des émotions touche directement notre inconscient, nos émotions conscientes ou refoulées, notre capacité de raisonner, mais les images ne sont pas une écriture stable qui permet une interprétation tout aussi stable. J'évite donc toute approche sémiologique.⁸

Et pourtant, décrivant ce même atelier, le médiateur explique un peu plus loin les tensions auxquelles il est confronté : « Je me retrouve ici dans une situation de transmission assez classique où je suis le détenteur d'un savoir que je tente de faire passer le mieux possible. » La difficulté de ce type d'intervention consiste à trouver un équilibre entre ses *compétences* de cinéaste, c'est-à-dire de « détenteur d'un savoir », d'une pratique à transmettre, et sa *posture* de cinéaste qui vient seulement proposer son regard sur la question. Il l'explique en ces termes : « Je tente toujours de témoigner d'une pratique et d'un regard mais la partie n'est jamais gagnée. Je suis aussi celui qui a le savoir et cela induit un type de relation qui tend à se verticaliser. »⁹ Un atelier de médiation cinématographique produit toujours, même

⁸ Extrait d'une conférence mené le 03.12.2008, par le délégué général d'*Écran libre*, lors de la Rencontre régionale de l'éducation à l'image organisée par l'ACAP - Pôle image Haute-Normandie.

⁹ *Ibidem*

pour le « passeur », une contradiction entre des objectifs pédagogiques et des objectifs artistiques.

Des conceptions différentes pour une pratique commune

En première partie, je me suis efforcée de distinguer les différentes conceptions des médiateurs sur leur pratique : du passeur à l'intervenant en passant par le pédagogue, j'ai démontré les divergences marquées des conceptions qui se dégagent de ces idéaux-types. Cependant, sur le terrain, il s'avère que des personnes qui tiennent un discours parfois opposé adoptent des postures, des pratiques et des discours similaires.

Des entretiens effectués auprès des médiateurs émanent des similarités : ils ont un parcours souvent hétéroclite¹⁰ avant de trouver ce travail, qu'ils conçoivent alors souvent comme une vocation, qui engendre un sentiment de liberté, de recherche permanente stimulante, même s'ils restent souvent modestes, comme je l'ai expliqué, quant aux effets sur le public. Mais, s'ils sont modestes quant à la visée démocratique, ils restent fascinés par les réactions des enfants. En témoigne cet extrait d'entretien :

Armand Tellier, quand il a créé le Studio des Ursulines, a programmé essentiellement des surréalistes et on retrouve aujourd'hui ce côté surréaliste chez les enfants. Quand un enfant lève la main et dit « la chenille se transforme en papillon » ou « j'ai un trou dans ma chaussette », c'est des moments comme ça qui valent tout l'or du monde. Ils ont une façon de raconter les films, juste dans leurs détails, et pas dans sa continuité...¹¹

Ces médiateurs sont reconnaissants de la réception, même détournée - et peut-être justement parce qu'elle est détournée -, que peuvent faire les enfants de la médiation. De même que certains enfants assimilent la salle de cinéma à la personne qui présente le film, d'autres croient que l'intervenant est la personne qui a réalisé le film : « Tu l'as fait en direct le film Madame ? » a demandé un jour¹² un enfant qui ne comprenait pas comment la médiatrice avait pu colorer les cheveux du héros si

¹⁰ La raison de ce parcours est peut-être liée à l'émergence de cette profession.

¹¹ Extrait d'un entretien mené le 07.07.2006 auprès de la médiatrice jeune public du Studio des Ursulines.

¹² Séance du 14 février 2006 au cinéma l'Archipel.

rapidement pour le film *Le Garçon aux cheveux verts*, de Joseph Losey. Certains demandent à l'intervenant la fin de l'histoire, à la sortie du film, ou demandent les raisons de tel ou tel événement, comme si le médiateur connaissait les « intentions de l'auteur ». Les autres acteurs de la situation ne perçoivent pas forcément les divergences de conceptions relevées ici ; d'autant plus que, s'il n'est pas le cinéaste, les compétences du médiateur en matière de cinéma déterminent son statut. Or, leur maîtrise du sujet se ressent de diverses façons ; ce qui leur donne encore une envergure spécifique, mais homogène pour tous types de conceptions de la médiation. Lorsqu'un enseignant pose des questions précises à propos du film ou d'un acteur, le médiateur paraît connaître systématiquement la réponse. On pourrait finalement, avec Pascal Ory, penser que :

[...] le point commun de tous ces personnages est d'œuvrer à la diffusion de l'évidence d'une valeur étrangère aux deux valeurs économiques suprêmes que sont l'Utile et le Profitable : ici on ne sert que deux maîtres, éventuellement confondus, le Vrai et le Beau. On voit aussi où réside fondamentalement le pouvoir du médiateur : dans son travail de sélection, le tri qu'il opère entre ce qui est présentable et ce qui ne l'est pas, et dans son travail de commentaire, la glose dont il accompagne l'objet transmis, parfois jusqu'à l'enrobage et la résorption.¹³

Cette ressemblance entre tous les types de médiateurs se ressent non seulement dans la perception qu'en ont les autres acteurs, mais également dans leurs façons de se comporter. Afin de cerner les actions des médiateurs *in situ*, il semble important de recourir à la distinction que livre Erving Goffman à propos du singulier et du régulier. Le singulier, c'est la manière dont l'individu vit son propre statut - ses perspectives de carrière qui conditionnent en partie son comportement. Le régulier, c'est ce qu'on retrouve chez les individus ayant la même profession. Il existe à ce propos deux points communs entre les médiateurs. D'une part, bien qu'ils aient des conceptions différentes, ils ne rappellent pas souvent à l'ordre les élèves perturbateurs, laissant ce rôle aux enseignants. La forme de complicité qui s'instaure alors entre l'intervenant et les élèves, comme ces derniers lui font face, semble stimuler l'échange de façon notable. En outre, le médiateur met en scène la figure du professeur tout en la détournant de ses principaux attributs : il ne fait généralement pas l'appel, ne cherche pas réellement à connaître les élèves, se sert systématiquement de l'image, outil moins utilisé - tout du moins, pas en tant que tel

¹³ ORY Pascal, *L'aventure culturelle française 1945-1989*, op. cit., p. 90.

- par les enseignants. En marge de l'institution scolaire, il en oublie souvent les règles. La pression du temps ou l'urgence d'un objectif à atteindre sont moins ressentis : le médiateur se veut être à l'écoute, il adapte sa parole au rythme de la classe et guide les réactions des enfants vers une recherche visuelle ou une réalisation technique. Il est arrivé que, disposant de deux heures pour faire son atelier, le médiateur ne s'interrompe pas alors que la cloche avait sonné la pause. Les élèves s'agitant, le médiateur ne comprit pas tout de suite la situation et il fallut que le professeur la lui explique. « Ah ! Je vois, j'ai oublié l'heure. Bon, et bien à tout de suite », dit-il, paraissant contrarié de devoir se plier aux normes. La « stratégie de survie »¹⁴ ou le « thème de la routine et de l'urgence qui veut que la routine de travail d'un individu corresponde à des urgences pour d'autres »¹⁵ est pertinente dans ces situations, dans la mesure où les médiateurs ont acquis une certaine habitude du rôle à jouer et du temps consacré à l'écoute des enfants - et réciproquement, du temps d'écoute que les élèves leur consacrent.

Cependant, le modèle comportemental de l'enseignant reste intact puisqu'il peut se permettre des remarques propres à un professeur : un comportement ou une remarque peut le perturber au point qu'il arrive à réprimander l'élève émetteur de cette gêne dans la mesure du possible. Ainsi, si les débordements des élèves deviennent insupportables, il est frappant de voir la similitude entre certaines remarques émanant des différents intervenants : l'un des médiateurs observés qui disait ne pas vouloir trop perturber les élèves... regarda un jour durement un enfant turbulent une première fois puis, comme le message n'avait pas été reçu, il déclara : « Peux-tu te calmer s'il te plaît ? ». Cette remarque, certes assez banale provenant d'un adulte face à un enfant, fut prononcée dans les mêmes termes par un médiateur très strict selon ses dires, suite à un même regard désapprobateur non suivi d'effet¹⁶. De plus, tout comme un enseignant, le médiateur adapte son intervention à son

¹⁴ Peter Woods explique que cette stratégie est relative à une situation où le professeur est « obligé de penser d'abord à la survie et ensuite seulement à l'éducation ». WOODS Peter, *L'ethnographie à l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

¹⁵ HUGHES Everett, *Le regard sociologique*, op. cit., p. 87.

¹⁶ Il est intéressant de souligner ici qu'un même type de réprimande a été émis une autre fois dans une salle de cinéma. Un parent, désapprouvant ce discours, a expliqué au médiateur qu'« on est ici pour prendre du plaisir ». La confrontation des expertises et des conceptions en matière de pédagogie se jouent dans le triangle enseignant-parent-médiateur.

public, suivant le degré de réceptivité qu'il ressent, c'est-à-dire la pertinence des réponses et la qualité de l'écoute qu'il réussit à canaliser.

Par ailleurs, il produit un discours à la fois normatif, comparable à celui qu'utilise un enseignant, mais transformé dans la mesure où il parle de l'image sans objectif proprement scolaire, c'est-à-dire sans écrits pour vérifier les connaissances. Le médiateur utilise sa dualité de statut, appartenant à l'organisation cinématographique et accepté au sein de l'institution scolaire, pour jouer un rôle de colporteur, venant délivrer un message dans tous les établissements. Enfin le médiateur peut souvent choisir le film qu'il présente ou l'atelier qu'il met en œuvre et la façon dont il le met en œuvre. Un extrait écrit de l'expérience d'une médiatrice résume cette assimilation du travail du médiateur à une pratique commune de transmission :

Travailler dans un contexte pédagogique en dehors de toute finalité scolaire - examens... - ne veut pas dire forcément suivre totalement le désir premier du jeune enfant ou du jeune adolescent, mais créer aussi des dispositifs pour l'entraîner là où il ne serait pas allé de lui-même. La question première implicite serait peut-être *Que peut me dire le cinéma sur ce que je filme ?* avant *Que puis-je dire avec le cinéma sur ce qui m'intéresse ?* - Pour les classes de A3, l'ordre serait peut-être inversé. On admet que l'expérience est une forme de connaissance. La transmission d'un savoir-faire ne relève pas forcément de l'expérience. Avec en arrière-plan, l'idée que l'éducation ne serait pas seulement la transmission de connaissances comme on transmet un patrimoine, mais le désir d'en apprendre toujours plus.¹⁷

L'axe enseignant-médiateur : coopération dans les médiations

L'enseignant a également un rôle non négligeable dans la mise en place de la médiation. Assumer de montrer de tels films, de faire ce type d'ateliers, à des élèves qui ne sont pas leurs propres enfants mais dont ils ont la responsabilité, relève d'une forme d'engagement. Ils sont les garants de la réussite de la projection en présentant le film aux élèves avant de venir au cinéma, en mettant en œuvre les pratiques d'ateliers... Les enseignants sont également les intermédiaires entre l'institution scolaire - le discours militant des enseignants est très présent dans les entretiens¹⁸ - et ce type de médiation.

¹⁷ Témoignage d'Annick Bouleau :

<http://ouvrir.le.cinema.free.fr/pages/terrain/dossiers/LuMeweb.pdf> (consulté le 13.07.2010)

¹⁸ « J'ai du me battre auprès du directeur et ensuite l'inspecteur pour avoir... » déclare par exemple une enseignante lors d'un entretien mené le 10.11.2004.

Mais il s'adapte généralement au médiateur qui est la personne autour de laquelle se joue principalement la situation. Les deux garants de la mise en scène, l'enseignant et le médiateur, sont amenés à coopérer : l'enseignant aide le médiateur à transmettre en lui signifiant implicitement les attentes, les finalités et les codes de l'institution scolaire. Le médiateur vient partager sa technique et sa culture cinématographique. Le médiateur et le professeur déplacent et rendent accessibles des objets matériels - DVD, télévision... - et symboliques - connaissances, représentations, vécus... Tout comme l'art peut être considéré comme une chaîne de coopération mutuelle¹⁹, sa transmission peut l'être aussi. Elle est alors facilitée par l'élaboration et la maîtrise de conventions.

L'enseignant transmet savoirs, savoir-faire et savoir-être²⁰ aux élèves. Il possède, en tant que professionnel, un ensemble de compétences et de connaissances spécialisées, acquises par la formation, l'entraînement et l'expérience²¹. Il est aussi instruit en pédagogie : il dispose d'un répertoire de stratégies d'enseignement, de méthodes. En outre, il considère efficacement les élèves et la manière dont ils apprennent. Ainsi, il adapte son style d'enseignement. Il est, par ailleurs, habile en processus didactiques²². L'enseignant, désigné également comme « passeur culturel » par Jean-Michel Zakhartchouk²³, fait le lien entre ce qui est vu dans la salle de cinéma et ce qui est réalisé en classe, entre les élèves et le médiateur, entre les différentes séances de projection ou entre la pratique et le dessein pédagogique général... Il assure l'ancrage scolaire du cinéma. Il est également une figure d'intermédiaire.

Cependant, le statut du professeur, lors de l'intervention du médiateur, est perturbé. Habituellement, sa fonction principale est l'enseignement, ses rôles sont précis. Dans le cadre d'une projection dans une salle de cinéma ou lors d'un atelier en classe, il garde sa fonction mais celle-ci est transformée par l'intervenant qui vient parler du film ou animer un atelier sur le cinéma, donc instruire les élèves à sa place. Son rôle n'est plus seulement celui de professeur, il peut être assimilé au

¹⁹ BECKER Howard, *Les mondes de l'Art*, op. cit.

²⁰ ARDOINO Jacques, *Propos actuels sur l'éducation - Contribution à l'éducation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2004.

²¹ TOCHON François Victor, *L'enseignante experte, L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.

²² TOCHON François Victor, « Autour des mots. "Le nouveau visage de l'enseignant expert" », *Recherche et Formation*, n°47, 2004, pp. 89-103.

²³ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

statut de spectateur au même titre que ses élèves. Lors de ces interactions-là, la médiation qui s'opère habituellement dans le cadre scolaire est perturbée, on met en mouvement la médiation : le statut de l'enseignant est mis en jeu...

Ce type de séance produit finalement la rencontre de deux médiateurs dont la particularité et le point commun sont l'hybridité, le médiateur allant de la création vers la transmission, l'enseignant de la pédagogie vers la démarche artistique. L'enjeu principal, pour les deux médiateurs, est un bon fonctionnement de la médiation qui, sans la bonne volonté des acteurs, ne peut exister. Lors de ces partenariats, les compétences propres à l'enseignant et au médiateur s'enrichissent mutuellement, dans la mesure où l'un et l'autre s'adaptent à cette situation de travail. Les partenaires usent alors de leur bagage professionnel et personnel comme d'un outil de bricolage, un moyen d'ajustement²⁴. Ils mobilisent un savoir-agir, ils inventent des réponses et une organisation, gèrent des situations complexes et ponctuelles, ils prennent des initiatives, et finalement, négocient sans cesse.

L'idéal à atteindre, dans une situation d'atelier mettant en scène un enseignant et un médiateur est celui énoncé comme ci-dessous :

Éviter l'écueil, fréquent dans les ateliers audiovisuels, d'une assignation réductrice - le technicien serait là pour la pratique, l'enseignant déclinerait le thème selon les disciplines scolaires, le partenaire organiserait les projections des films. « On ne devine pas qui est enseignant et qui est intervenant » s'étonnait une institutrice fraîchement arrivée dans le groupe, de sorte que chaque couple enseignant-intervenant soit en mesure de redessiner, de manière plus libre, la complémentarité de son approche.²⁵

L'élève : entre héritage incorporé et capacité d'innovation

Les enfants, comme le - jeune - public en général, sont vus à travers le prisme de cet article indéfini « les ». C'est une évidence rappelée en introduction : avant de se constituer en groupe, ils sont une addition d'individus, une pluralité d'interprétations. L'objectif de cette focalisation sur ce groupe est de démontrer cette pluralité interprétative. Afin de mettre en valeur cette pluralité, il me semble intéressant de m'arrêter sur un terrain déterminé. L'analyse porte sur film interprété

²⁴ DI MAGGIO Paul, « Culture and cognition », *American Review of Sociology*, n°23, 1997, pp. 263-287.

²⁵ BOURGEOIS Nathalie, FAVIER Bernard, « Cent ans de jeunesse », *Cahiers du cinéma*, n°591, juin 2004. p. 55.

à travers un outil pédagogique ; en amont, à l'issue de sa conception, et en aval, dans sa pratique. Cet outil pédagogique est le logiciel intitulé « *Lignes de temps* », accessible sur internet²⁶, qui ressemble fortement à une interface de montage permettant de manipuler, non pas les rushes d'un film à monter, mais des films d'auteurs déjà existants²⁷.

Je m'intéresse aux effets de l'expérimentation de ce logiciel par une classe de primaire : durant une année scolaire - 2006/2007 - les élèves d'une classe de CE1 de l'école Saint Merri/rue du Renard ont servi de test aux concepteurs de ce nouveau logiciel afin de savoir s'il était également adapté aux enfants. Une médiatrice a conduit la mission en s'appuyant sur différents films de deux cinéastes, Victor Erice et Abbas Kiarostami, en conduisant un travail plus approfondi sur le film du cinéaste iranien Abbas Kiarostami, *Où est la maison de mon ami ?* L'observation de l'usage par les élèves de ce logiciel rend possible une analyse des processus d'interprétation des enfants. Ainsi, une des questions sous-jacentes à ces observations consiste à savoir si ce logiciel opère des changements dans les catégories de pensée des enfants, dans les formes d'interprétation de la situation de médiation ; si c'est le cas, quel type de changement opère-t-il, qu'est-ce que le logiciel propose et/ou impose à l'utilisateur ? Je présente rapidement le logiciel *Lignes de temps* en expliquant la façon dont il a été conçu, afin de comprendre comment l'élaboration d'un tel outil peut déjà donner lieu à plusieurs interprétations à l'échelle de la conception, pour ensuite analyser le travail des enfants.

Lignes de temps, les différents enjeux d'un outil de médiation

Le logiciel *Lignes de temps* a été créé par l'Institut de Recherche et d'Innovation - IRI -, en collaboration avec des théoriciens du cinéma, des cinéastes - Jean-Louis Comolli, Alain Bergala, Youssef Ishagpour, Raymond Bellour - et une historienne - Sylvie Lindeperg. L'IRI est une structure dirigée par Bernard Stiegler au sein du Département du Développement Culturel du Centre Pompidou. Son programme

²⁶ Ce logiciel - une démonstration, des entretiens des concepteurs, le téléchargement du logiciel... - est accessible sur le site suivant : <http://web.iri.centrepompidou.fr>

²⁷ Ce logiciel a été créé pour une exposition mettant en parallèle deux cinéastes, Victor Erice et Abbas Kiarostami, qui eut lieu au Centre Georges Pompidou à l'automne 2007.

consiste à « repenser l'adresse au public au XXI^e siècle, époque où l'on assiste à un emploi toujours plus important des nouvelles technologies »²⁸.

Il s'agit de reconsidérer le rapport à l'œuvre à travers la médiation d'outils technologiques mis au service de la compréhension des œuvres d'art afin de donner forme à une nouvelle figure d'amateur d'art qui s'opposerait à celle du consommateur. Selon Bernard Stiegler, les outils technologiques sont de plus en plus en proie à la logique marchande. Le *défi* posé par l'IRI est de donner accès au plus grand nombre à des instruments critiques afin de créer une communauté d'amateurs qui partagent ces mêmes instruments - on retrouve ici la visée démocratique. Bernard Stiegler a d'abord voulu employer *Lignes de temps*, à titre expérimental, dans des contextes pédagogiques.

Lignes de temps est un outil d'annotation et d'analyse filmique qui s'inspire des logiciels de montage numérique. Cette boîte à outil repose sur des découpages effectués automatiquement, par un algorithme de reconnaissance de changement de plan. Le principe de départ consiste à spatialiser le temps, c'est-à-dire à matérialiser le long d'une - ou plusieurs - « ligne de temps » visualisée à l'écran, l'ensemble des données composant le film : sons, plans, séquences, personnages, lieux, tout type d'entrée étant théoriquement possible. On se repère dans le film grâce aux différentes lignes. On peut également créer sa propre « ligne de temps ». Ce logiciel permet de prendre des notes sur le film à travers le placement de signets. Enfin, il donne accès à des mises en forme de son propre regard, sur un ou plusieurs films à travers la fonctionnalité « bout-à-bout »²⁹ et à la réalisation de parcours temporels qui permettent d'associer des images, des textes, des photos, du son, des commentaires audio sur un ou deux écrans simultanément. *Lignes de temps* n'est donc pas un logiciel qui, en soi, interprète les œuvres ; il aide plutôt à pénétrer à l'intérieur de la création pour accorder au récepteur la possibilité de donner libre cours aux interprétations qu'il a pu avoir tout en maintenant un dialogue avec le film.

²⁸ Cette citation et celles qui vont suivre sont extraites des entretiens effectués pour le site, consultable à l'adresse suivante : <http://web.iri.centrepompidou.fr>

²⁹ La fonction « bout-à-bout » permet de prendre un plan ou une séquence d'un film et de le mettre bout-à-bout avec un - ou plusieurs - autre plan ou séquence, d'un même film ou non, pour effectuer des rapprochements, comparaisons...

Selon l'un des concepteurs, Jean-Louis Comolli, l'intérêt du logiciel est de donner à son utilisateur la possibilité de « sortir de la place de spectateur pour prendre la place de l'expérimentateur ». Il défend l'idée que l'outil permet d'exprimer sa subjectivité par rapport au film en donnant les moyens de recréer un parcours non linéaire. Par exemple, on peut sélectionner, sur la ligne de temps donnée d'un film, deux extraits faisant apparaître un personnage choisi et les comparer en les visualisant sur deux écrans situés en vis-à-vis. Il est par ailleurs envisageable de créer sa propre ligne de temps sur laquelle ne figureraient que les extraits du film où se situe un lieu sélectionné au préalable. Cet exemple de démarche met en évidence les récurrences de ce lieu dans le film. L'outil *Lignes de temps* agit alors comme un révélateur des interprétations qu'a le spectateur-manipulateur du film.

À travers l'utilisation de ce logiciel, on retrouve la « pédagogie de mise en rapport » d'Alain Bergala, un autre des concepteurs, dans la mesure où *Lignes de temps* permet d'accéder instantanément à n'importe quel moment du film, et cela, on l'a vu, à partir de critères multiples. Cette pédagogie consiste à penser qu'un spectateur qui traverse un film le fait avec toute sa mémoire culturelle. Dès lors, *Lignes de temps*, par ses fonctionnalités, permet de visualiser son expérience de la traversée du film ainsi que de « libérer l'expression ». L'hypothèse de Bergala est que l'analyse de film, l'analyse du déjà créé, vient après l'acte de création, une fois que les choses sont finies³⁰. L'auteur insiste sur une pédagogie de la création où les élèves reproduiraient des séquences du film qu'ils ont vécues. Or, *Lignes de temps* donne cette possibilité de se saisir du geste artistique ; ce qui permet de sortir de la dichotomie déjà énoncée qui voudrait que l'interprétation soit passive, et la création, active.

Ainsi, l'échelle de la conception fait déjà apparaître une variété d'interprétations : d'abord une volonté de rendre des outils accessibles au plus grand nombre, puis une manière de s'exprimer et enfin une façon de créer. À présent, je vais exposer le travail des enfants sur ce logiciel et voir dans quelle mesure il permet de montrer la diversité interprétative des enfants face au film.

³⁰ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, op.cit., p. 5.

Les enfants : la médiation par la pratique

Le travail conduit avec la classe de CE1 s'est déroulé en deux phases : d'abord le visionnement de plusieurs films des deux cinéastes, Victor Erice et Abbas Kiarostami, la réalisation de dessins après chaque séance - une scène d'un film, trois personnages d'un film, trois moments d'un film - ; puis le travail sur le logiciel³¹, avec quelques séances de découverte libre en demi-groupe, comprenant un travail avec le « bout-à-bout », en groupe de trois élèves. Ce travail de « bout-à-bout » consistait à choisir quatre images du film de Kiarostami, *Où est la maison de mon ami ?* qui seraient, selon les écoliers, les plus importantes pour faire comprendre le film à une tierce personne, puis de les isoler à l'aide du « bout-à-bout ». Avec la fonction « texte », les enfants doivent donner un titre à ces images qui explique ce qui se passe au moment choisi. Puis ils doivent expliquer les raisons pour lesquelles ces images sélectionnées sont importantes pour la compréhension du film ; l'objectif étant de monter texte et image en alternance.

La visée de cette expérimentation est d'amener les enfants à exprimer leur propre interprétation sur un film, appuyée sur la découverte de plusieurs œuvres cinématographiques de Kiarostami d'une part, et d'autre part, une pratique répétée d'annotation d'un film. Les élèves, à l'aide de ce logiciel, se trouvent être alors médiateurs du film : chacun donne à voir son interprétation du film, racontant le film à sa façon, par le biais du petit montage effectué. Comme nous l'avons vu, ces apprentis médiateurs, comme les peintres de Michael Baxandall, suivent « des directives qui impliquent tout un arrière-plan historique »³², comprenant une consigne, un contexte d'expérimentation, des phases de travail... mais ils vont détourner ces consignes, comme pour mieux affirmer leurs différentes interprétations. À titre d'exemple, voici quelques travaux d'élèves³³, qui ne sont pas

³¹ Le logiciel ne comportait, l'année de l'expérimentation, que deux films, *Où est la maison de mon ami ?* d'Abbas Kiarostami et *L'Esprit de la ruche*, de Victor Erice. Le travail de la médiatrice qui menait l'expérimentation avec la classe s'est focalisé sur le film d'Abbas Kiarostami.

³² BAXANDALL Michael, *Formes de l'intention*, op. cit., p. 87.

³³ Le choix a été motivé par un critère objectif - le fait qu'ils aient été présents à toutes les étapes du travail et donc qu'ils aient vu tous les films et réalisé tous les dessins - et un critère plus subjectif - repérage, pendant les discussions de groupe, d'attitudes différentes surtout pour ce qui concerne la prise de parole : les plus silencieux, les plus bavards par exemple. Des sortes de petits entretiens de six enfants ont ainsi été effectués.

répertoriés de façon systématique mais qui donnent à voir la palette des différentes interprétations du film et de la consigne.

Pour l'une des enfants de la classe, la consigne du résumé est respectée avec rigueur, grâce à une structure et un enchaînement précis. Mais elle ne peut pas dire pourquoi elle a choisi certaines scènes plutôt que d'autres : elle tente d'objectiver, par une attention parcimonieuse à la consigne, son expérience. En revanche, une autre écolière, au lieu de faire un résumé, écrit le lien entre les images du film et son expérience de vie : « Je vois la nature, j'aime me promener dans la forêt » écrit-elle à côté d'une image qu'elle a sélectionnée présentant un paysage. D'autres enfants ont été les seuls à avoir sélectionné un moment. Par exemple, une élève, par le choix de scènes, quoique dans l'ordre, s'est orientée vers une description des qualités des personnages : « Mon film parle d'un enfant qui aide les gens. Après la sortie de l'école, Ahmad aide un garçon qui s'est blessé. Il aide une dame à lui lancer son linge » écrit-elle pour expliciter le choix d'une image où l'on voit le héros ramasser du linge. Quant à un autre écolier, sur quatre descriptions bien enchaînées, l'une prend une forme différente : celle concernant son moment préféré du film en raison d'un détail. L'insertion d'un dessin a permis de retrouver les intérêts premiers qu'il avait manifestés. Enfin, certains ont totalement dévié la consigne, pour aller davantage vers la saisie des enjeux du film. L'un a recherché l'esprit global du film, en se détournant de la description : au lieu de raconter les images qu'il a sélectionnées, il écrit ce qui se passe entre les images pour les enchaîner. De même, une enfant a opté pour une description détaillée des images avec un commentaire, afin de saisir les enjeux principaux du film - recherche, désobéissance, règles, étrangeté du film par rapport à sa propre expérience - sans enchaînement chronologique.

Des pistes à explorer à travers l'analyse des postures des enfants sont ainsi tracées : un travail sur l'esprit global du film à travers le repérage d'exemples, la description des personnages - l'expression de leurs complexités à l'aide de la confrontation des scènes où ils apparaissent -, la formulation des raisons qui sous-tendent au choix d'un moment préféré, la construction du lien entre le film et sa propre expérience de vie, le repérage des thématiques principales du film...

Par ailleurs, les élèves ont énormément commenté leur expérience. Les premières remarques concernent la construction d'un univers de référence, le cinéma : divers enfants ont souligné le fait qu'en premier lieu, ils avaient vu le film au cinéma. De même, la fréquentation soutenue des films d'Abbas Kiarostami et de Victor Erice a amené plusieurs écoliers à dire qu'ils savent dorénavant « reconnaître les films d'Erice parce qu'ils parlent l'espagnol », « reconnaître un film d'Abbas Kiarostami ou de Victor Erice grâce aux personnages et à la musique » ou encore « reconnaître les films de Kiarostami : ils sont longs et lents ». Ces élèves démontrent une grande disponibilité à revenir sur le même film et à voir des genres de film qu'ils ne sont pas habitués à voir.

En outre, certaines remarques émises par les écoliers peuvent être soulignées, concernant notamment l'utilité du logiciel. D'une part, il les aide à comprendre « comment ça marche le cinéma » : « le cinéma est fait de plein de photos »... D'autre part, il crée une digression intéressante quant à ce qui leur est demandé de faire - se saisir des œuvres des autres, exprimer leurs interprétations - : selon les enfants, le logiciel sert à « faire des films ». La majeure partie d'entre eux a affirmé avoir « fait / fabriqué / créé / formé / refait » un film. Une seule élève a déclaré qu'elle avait fait un résumé.

Selon ces mêmes écoliers, la fonction « bout-à-bout » sert à « mettre ensemble plusieurs parties d'un film » - thème de la composition ; « expliquer ce qui se passe dans le film » - la compréhension ; « voir deux films en même temps » - la comparaison ; « regarder mes images, écrire des textes, écrire ce que j'aime dans les scènes » - l'expression. Ces quatre termes entre tirets, qui décrivent schématiquement ce que les enfants ont exprimé, sont une façon de retracer les médiations en acte et de remarquer que ces médiations consistent bien à composer avec un public, à donner des éléments qui permettent de faire s'exprimer les interprétations. Enfin, les élèves ont émis quelques regrets : ils auraient aimé « prendre plus de quatre images » - la force des images s'exprime -, « faire des illustrations/des dessins » - ici un retour au médium plus familier -, « regarder mieux les films des autres » - pour partager les émotions.

En somme les enfants, comme les concepteurs, interprètent le film, mais également l'utilisation du logiciel : ils deviennent des intermédiaires entre leur réception du film et le public, par le biais du logiciel.

Au cœur des interprétations, les médiations

Certains critiquent ce logiciel en expliquant qu'il ne permet pas de s'approprier le film : les images ont été découpées au préalable, par les calculs algorithmiques. Les plans ainsi découpés du film sont donc déconnectés de l'imaginaire du spectateur : les images sont exposées comme on ne les voit pas soi-même. Ce discours renvoie à l'idée que l'art du cinéma est une expérience, non pas une accumulation d'images.

Toujours est-il que la médiation induite par ce logiciel est bien un phénomène de création médiationnelle : les règles, pourtant établies, sont déjouées par les acteurs en présence. De même, les concepteurs ne voient pas le logiciel de la même manière. Et l'on sait qu'un outil technologique n'est jamais neutre, qu'il est pensé, qu'il induit toujours des comportements - appropriation, rejet... -. À partir de plans précis, certaines actions ont été mises en lumière³⁴, telles que nommer et poser les ressentis - peur, plaisir... -, se souvenir, se raconter à partir d'autres objets artistiques en lien avec le film, faire des liens avec son vécu... Les textes, les dessins et les images viendraient alors aider les utilisateurs à re-trouver le film qu'ils ont vu. Même si cette approche est individuelle, le travail collectif est essentiel car c'est par la comparaison que sera visible la singularité de chaque rencontre avec le film, chaque interprétation. Créer une approche du film à partir des personnages principaux, des décors, du découpage en gros plan, plan d'ensemble... permet non pas de vérifier si on a bien vu et compris un film, mais de comprendre pourquoi je n'ai pas vu le même film que mon voisin et, par là-même, apprendre à se connaître³⁵. Ce logiciel est donc un outil qui engendre des médiations entre soi et

³⁴ J'ai à peine évoqué le travail de la médiatrice : la façon dont elle a mené les enfants dans la découverte du cinéma d'Abbas Kiarostami puis du logiciel, les consignes qu'elle a fixées à chaque étape... sont des médiations qui induisent également des interprétations. Je n'ai pas parlé de l'enseignante non plus, qui a beaucoup contribué à ce travail par un investissement constant.

³⁵ On pourrait dire que l'expérience permet de vérifier la célèbre phrase de Marcel Duchamp, « ce sont les regardeurs qui font le tableau ».

son interprétation, entre soi et l'interprétation des autres, et enfin entre les différentes interprétations.

À travers ce terrain riche de différentes formes de médiation, j'ai illustré la façon dont un outil technologique qui parle d'une œuvre est pensé de différentes manières, puis détourné par la pratique du public, en l'occurrence des enfants. Les différentes formes de médiation qui s'entrecroisent, s'entrechoquent créent des ruptures et offrent ainsi des espaces de liberté qui permettent une sorte de « rupture salvatrice », c'est-à-dire une liberté des acteurs à s'approprier ce qui est donné à voir, à penser, à sentir. L'élève fournit un investissement sollicitant imagination, persévérance, ajustement, ce qui l'empêche « de se replier, aussi facilement que d'habitude, dans une prudente passivité »³⁶.

Je me retiendrai, pour finir, de tirer une conclusion trop générale des observations au sujet des acteurs dans des situations de médiations cinématographiques. J'ai tenté de mettre en regard différentes façons de concevoir cette médiation, pour relever les adaptations entre les différents acteurs et la pluralité interprétative qui en émerge. À travers cette réflexion transparaît la primeur accordée au contexte qui crée les rapports au cinéma et à l'école. En effet, même si le discours académique n'est pas le même que le discours cinéphile, les acteurs sont enclins à adopter des postures et des discours parfois différents, durant un même atelier ou une même présentation. Parfois, seule la rencontre avec la personne, l'œuvre ou la situation suffisent pour apporter à l'élève l'objectif finalement visé par tous types de médiation : une ouverture. Un médiateur le dit explicitement : « Il est des groupes où la rencontre avec le cinéaste et la démarche artistique sont bien plus importantes que le film à faire. »³⁷

³⁶ PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997, pp. 90-91.

³⁷ Entretien mené le 3 juin 2009 avec une intervenante documentariste.

SECTION 2 - DE L'AMOUR DE L'ART A L'ART DE L'AMOUR³⁸

Agir pour la culture, pourquoi pas ? Mais pour faire quoi de la culture ?
On voit qu'il est ici impossible de répondre sans passer par quelque connaissance des structures symboliques de l'objet à transformer. La culture n'est ni un lot de produits à distribuer ni un caillou à ramasser sur le chemin, encore moins un diamant qu'on admire de loin. C'est une composition, un reflet de logiques symboliques, relativement indépendantes les unes des autres. Elle ne se manipule pas d'un seul bloc comme un objet, elle s'analyse comme un ensemble d'équilibres où tous les équilibrages ne sont pas possibles.³⁹

Le terme « amour » est peut-être un peu fort, on pourrait le remplacer par « relation ». Seulement, l'enjeu, et finalement la question sous-jacente à l'ensemble des dispositifs de médiation cinématographique, est de savoir si l'amour du cinéma s'apprend, se transmet. Il s'agit d'interroger ici les façons de passer « de l'amour de l'art à l'art de l'amour », de faire aimer le cinéma. Pour cela, examinons la façon dont les médiations circulent au sein des situations. Ces médiations se dégagent, mais aussi traversent, transforment à la fois les discours et les corps. En effet, concernant le langage, Jean-Louis Fabiani explique clairement comment « l'appréciation des œuvres n'est jamais le produit d'une pure confrontation entre une subjectivité et des icônes ; elle est tributaire avant tout de la préexistence d'une grille de déchiffrement s'appuyant sur une sorte de paradigme théorique qui ne peut s'appréhender que dans une forme langagière. »⁴⁰ Cette forme langagière, ce « dispositif langagier » comme il l'écrit un peu plus loin, n'est pas, selon le sociologue, la seule parole : c'est un « système de signes » comprenant le champ discursif de la médiation et les implications du récepteur dans l'œuvre. Il le justifie un peu plus loin :

D'une manière générale, la réduction des fonctions du langage dans les arts visuels à la notion de discours d'accompagnement peut conduire à des malentendus, dans

³⁸ J'emprunte cette belle formule à Yann Kilborne : KILBORNE Yann, « De l'amour de l'art à l'art de l'amour », *Sens public, revue électronique en ligne*, pp. 2-14.

Site : www.sens-public.org (consulté le 12.04.2007)

³⁹ PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique, op. cit.*, p. 508.

⁴⁰ FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime, op. cit.*, p. 56.

la mesure où elle installe la discursivité à la périphérie de l'œuvre, alors qu'elle en est constitutive.⁴¹

L'objectif est donc d'étudier comment la situation corporelle - langagière, gestuelle... - des acteurs pèse sur leur saisie de la médiation et sur la manière d'y entrer. J'aborde en premier lieu les expressions langagières des acteurs qui font se croiser les interprétations, pour, en deuxième lieu, exposer les logiques corporelles.

L'oralité de la médiation ou les regards croisés

Par son dispositif, mais surtout par sa plastique, le cinéma serait, depuis Christian Metz, un langage. La forme et le langage cinématographiques ont d'abord emprunté à la tradition orale avant d'être orientés vers le modèle littéraire. Par ailleurs, sans revenir sur l'histoire du cinéma, on sait que ce dispositif était au début muet, accompagné d'un bonimenteur, commentant le film. Un historien explique les conséquences de cette pratique :

Descendant du cireur de foire et plus spécialement du commentateur d'images de lanternes magiques, le [bonimenteur] a eu, semble-t-il, une importance toute particulière au cours de la première décennie de l'exploitation des films dans des salles de cinéma. Il fournissait au public un commentaire oral accompagnant la projection du film [...] et influait de manière cruciale sur l'expérience que tirait des films le public des débuts du cinématographe.⁴²

La médiation serait peut-être héritière de ces pratiques bonimentées, dans la mesure où il arrive parfois qu'un enseignant lise les sous-titres à voix haute et que, comme je l'ai souligné, les enfants commentent les événements du film. La médiation en situation produit du discours, par la pratique mais également parce que la médiation est orale avant tout : elle est parlée pendant la situation, puis commentée, débattue, décriée, louée... Comme l'écrit Jean Caune :

La médiation passe d'abord par la relation du sujet à autrui par le biais d'une « parole » qui l'engage, parce qu'elle se rend sensible dans un monde de références partagées. Le sens n'est plus alors conçu comme un énoncé programmatique, élaboré en dehors de l'expérience commune, mais comme le résultat de la relation intersubjective, c'est-à-dire d'une relation qui se manifeste dans la confrontation et

⁴¹ *Ibidem*

⁴² GUNNING Tom, *D. W. Griffith and the Origins of American Narrative Film - The Early Years at Biograph*, Urbana, University of Illinois Press, 1991, p. 84. Cité par GAUDREULT André, *Du littéraire au filmique*, Paris, Les éditions Nota Bene / Département des Éditions Nathan / Armand Colin, 1999.

l'échange entre des subjectivités. Le sens [...] est de l'ordre d'une construction modeste et exigeante des conditions d'un vivre ensemble. Les relations interpersonnelles - les rapports courts - sont le lieu de l'affirmation de soi dans un rapport à l'autre.⁴³

L'analyse d'un débat entre enfants sur un film montre l'importance de l'expression orale de ses ressentis, de ses interrogations que le film soulève pour arriver à des explications. Voici, à titre d'exemple, un extrait d'une discussion retranscrite telle qu'entendue, autour du film *Jiburo*⁴⁴, de Lee Jung-Hyang l'après-midi qui suit la projection matinale du film :

- Le pot s'est cassé au début, alors qu'il y était encore là à la fin.
- Non, c'était un pot différent, pour faire caca.
- Moi je n'ai pas aimé, il y a beaucoup de violence, à cause de la vache, du sang... ça ne se fait pas de laisser une vache dans un film écraser les enfants.
- Comment ils ont dit au taureau de faire le film ? S'il était d'accord pour faire le film ?
- C'est un animal, il ne pose pas de questions.
- C'est son éleveur, en fait.
- Un éleveur, c'est quoi ?
- C'est comme une maman qui a élevé le petit garçon.
- Un éleveur, il garde et s'occupe de l'animal.
- Si ta mère veut plus de toi, elle te donne à une autre personne : tu te fais élever par quelqu'un d'autre, c'est ça un éleveur.
- Je ne suis pas d'accord : un éleveur, c'est différent d'une maman qui adopte. Élever, c'est faire grandir, les parents peuvent t'élever, alors qu'adopter, c'est parce que t'as été abandonné.
- Pourquoi au début le garçon est méchant avec sa grand-mère et à la fin il est gentil ?
- Il a appris à vivre avec sa grand-mère.
- Il avait écrit des choses pour qu'elle vienne le voir, si elle est malade.
- Au début, le garçon s'ennuyait, il trouvait qu'il était seul, elle n'était pas aux soins.
- Pourquoi ils font des gestes sur le ventre ?
- C'est quand ils ont faim.
- C'est pour dire je t'aime.
- Et avec l'autre garçon, quand il lui fait ça, ça veut dire je t'aime ?
- Je crois que ça veut dire qu'il s'excuse.
- Je pense que ça veut dire qu'il a peur de lui.
- Pourquoi des fois il lui dit de ne pas toucher à ses affaires ? Peut-être que ça veut dire je t'aime, la fille n'était pas loin pourtant. Il était seul avec le garçon quand il s'est fait mal.
- Il ne voulait pas pardonner et pas trop la calculer.
- Peut-être qu'il ne sait pas trop ce que ça veut dire...

⁴³ CAUNE Jean, *Pour une éthique de la médiation, op. cit.*, p. 18.

⁴⁴ Ce film raconte l'histoire d'un enfant de 8 ans habitant Séoul qui va passer les grandes vacances chez sa grand-mère qu'il ne connaît pas et qui habite dans une campagne très reculée de Corée du sud. Le film traite entre autre du parcours de l'enfant vers sa grand-mère, muette et vieille, qu'il déteste au départ et qu'il finit par aimer.

- Pourquoi ils ne disent pas quel âge ils ont ? On sait rien sur eux, on ne sait même pas comment s'appellent les personnages, sauf le garçon.
- Et parce dans les sous-titres, ils n'expliquent même pas ce que ça veut dire, le geste.
- Peut-être qu'ils voulaient qu'on devine et on a des indices pour quand ils le disent à voix haute.
- Le garçon n'a pas le droit de frapper sa mère.
- Pourquoi il a tapé et insulté sa mère ?
- Parce qu'il ne voulait pas aller chez sa grand-mère.
- C'est par peur car il ne la connaît pas sa grand-mère, sa campagne, il n'a jamais vu d'endroit comme ça.
- On sait comment il s'appelle le garçon, c'est Jiburo, le nom du film.
- *Intervention de l'institutrice : Non, Jiburo, c'est le chemin de la maison.*
- Juste un truc ? là où il y a plus d'arbres ?
- Pourquoi plein de choses se passent sur le chemin ?
- Sur le chemin, il commence à l'aimer. [...] ⁴⁵

Cet extrait du débat - qui restitue une bonne partie de l'ensemble du débat - s'est déroulé avec une seule intervention de l'enseignante. Les élèves ont mené ensemble la discussion, relançant le débat selon leurs propres préoccupations ou répondant à la remarque d'un camarade. De questions très pragmatiques au départ, ils en viennent par eux-mêmes à une discussion sur le thème principal du film : l'appropriation mutuel, par l'éducation, mais aussi par l'évolution des sentiments.

Cet exemple en est un parmi beaucoup d'autres : les enfants partent souvent de questions très pratiques, de petits détails, pour en venir aux thèmes qu'aborde le film, comme s'ils n'osaient pas s'y attaquer d'emblée, pour laisser le temps à chacun d'ajuster progressivement ses interprétations. Comme l'écrit Jacques Aumont :

C'est seulement alors que nous pourrions l'approcher [l'œuvre] - mais là encore, l'intellectualisation s'est accrue, et approcher l'œuvre c'est avant tout la comprendre. La psychologie du spectateur, du contemplateur, de l'auditeur - que l'esthétique classique restreignait à une fonction de reconnaissance - de conformité au canon - que l'esthétique romantique tirait vers l'empathie, que les « ismes » ultérieurs ont plutôt vue comme une exacerbation de la perception aboutissant à un sentiment de co-participation au monde - est dans l'esthétique contemporaine, s'il en existe une, et en tout cas, face à l'art contemporain, fondée sur la compréhension. Mais comprendre, presque par définition, n'est pas une activité simple ; il y faut plusieurs étapes. ⁴⁶

Le temps de l'intellectualisation est souvent d'autant plus long que les enfants sont touchés par le film. Les débats autour du film de Vittorio de Sica par exemple,

⁴⁵ Classe de cycle 3 d'une école parisienne, le 15.06.2010 après la projection du film *Jiburo* de Lee Jung-Hyang.

⁴⁶ AUMONT Jacques, *De l'esthétique au présent*, Bruxelles-Paris, De Boeck et Larquier, 1998, p. 169.

Le Voleur de bicyclette, en viennent souvent plus longuement au thème central du film, du fait peut-être de l'émotion suscitée par le film lui-même.

Les médiations dans le corps ou la logique de la sensation

J'ai déjà évoqué le corps des enfants face au film, qui répondent aux corps des acteurs, dans un dialogue imaginaire, entre les acteurs, le cinéaste et le public. Ce qu'il faut souligner à présent, ce sont les raisons qui permettent ces mouvements, outre les deux dispositifs, scolaires et cinématographiques, invoqués plus haut.

Le corps et la gestuelle du médiateur, face au public, déterminent une grande partie des médiations. Dans un article intitulé « Le récit incarné de la visite guidée »⁴⁷, Michèle Gellereau prend l'exemple du guide dans un musée pour expliquer comment « la manipulation des objets de travail, la connaissance et l'explication de leur fonctionnement par les gestes du professionnel, la mise en route des machines permet un contact sensible avec l'objet ; la réalisation dans l'instant de la visite ne permet pas l'ellipse ou le montage, prend en compte la présence du visiteur - c'est un geste qui lui est destiné - et peut s'adapter au public. »

La description d'une situation permet d'appréhender l'importance des gestes du médiateur. Il s'agit ici d'une présentation d'un film burlesque, *Les Vacances de M. Hulot*, de Jacques Tati, projeté à quatre classes de cycle 2⁴⁸ :

- Le médiateur : « je vais te demander de venir ici [devant la scène] pour mimer une situation... »

Le petit garçon visiblement très éveillé se déplace sans rougir et s'approche du médiateur : « Je vais te demander de te mimer en train de brosser tes dents ». L'enfant s'exécute et se prend vraiment au jeu en exagérant le geste avec des grimaces. Toute la salle éclate de rire, enfants et adultes.

- Le médiateur : « Vous voyez, c'est ça le mime, et on peut aller un peu plus loin ». Il mime à son tour la scène du brossage de dent en y ajoutant un gobelet

⁴⁷ GELLEREAU Michèle, « Le récit incarné de la visite guidée », in : CAUNE Jean, DUFRÊNE Bernadette (dir.), *Médiations du corps*, Grenoble, Université Grenoble 3 - Pierre Mendès-France, 2000, pp. 101-109.

⁴⁸ J'étais ici simple observatrice : le médiateur n'est pas moi.

d'eau qu'il ingurgite pour gargariser, puis il recrache dans le gobelet imaginaire. Il recommence cette situation une fois puis il fait mine de proposer son gobelet à des enfants. Comme personne n'en veut, il fait semblant d'avoir soif puis il ré-ingurgite l'eau du gargarisme... Les enfants et certains adultes réagissent en riant de manière un peu dégoûtée. Un long « beurk » s'entend.

- Le médiateur : « Et bien, c'est de cette technique dont Tati s'est inspiré, son comportement est directement inspiré du burlesque, de la pantomime, sauf que dans le film, les objets qu'ils utilisent sont bien présents... D'ailleurs ce qui serait aussi intéressant de faire c'est de comparer le comportement de M. Hulot à celui de Charlot, de Buster Keaton ou même de Laurel et Hardy que vous connaissez peut-être mieux que Keaton... ? »⁴⁹

On assiste ici à un phénomène de pré-écriture : le médiateur annonce que le film va faire rire, et, avant que le premier gag sur l'écran ne commence, il n'est pas rare d'entendre déjà des rires - ou, à l'inverse, quand le médiateur annonce que le film fait peur, certains enfants se bouchent les oreilles avant que le film ne démarre. Ces phénomènes de pré-écriture ont pour objectif de créer, voire de renforcer, des liens entre ce qu'il se passe sur l'écran et la réalité. Le témoignage sur la façon dont va se dérouler le film s'actualise dans une dialectique entre le discours, les gestes du médiateur et le film imaginé, recréé face au public. Comme l'écrit Roland Barthes :

Car telle est la plage étroite où se joue la sidération filmique, l'hypnose cinématographique : il me faut être dans l'histoire - le vraisemblable me requiert -, mais il me faut aussi être *ailleurs* : un imaginaire légèrement décollé, voilà ce que, tel un fétichiste scrupuleux, conscient, organisé, en un mot difficile, j'exige du film et de la situation où je vais le chercher.⁵⁰

En manipulant ou en racontant ce qui va se passer, le médiateur crée cet *ailleurs* imaginaire, en témoignant du réel mais dans une démarche d'interprétation qui émane d'un point de vue, s'adressant à un public dont il mobilise leurs sens. Les gestes ici ont une fonction pédagogique de démonstration - et non d'apprentissage -, de médiation pour comprendre le film.

Cependant, ce qui est intéressant dans la situation décrite est l'engagement du corps d'un enfant : il n'est plus perçu seulement comme public mais aussi comme

⁴⁹ Séance du 08.02.2007 au Studio 28 pour le film *Les Vacances de M. Hulot*, de Jacques Tati, projeté à quatre classes de cycle 2.

⁵⁰ BARTHES Roland, « En sortant du cinéma », *op. cit.*, p. 780.

acteur de la médiation. Seulement, cette mobilisation explicite de l'autre n'est pas courante. Plus généralement, on pourrait reprendre ici ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni, reprenant les thèses de l'École de Palo Alto, désigne comme une « synchronie interactionnelle »⁵¹. Cette synchronie interactionnelle se définit comme une forme de comportement caractéristique de la communication humaine : lorsque deux acteurs appartenant au même groupe culturel s'engagent dans une conversation, une analyse détaillée de leurs mouvements montre que parallèlement, ils s'engagent dans une sorte de danse synchrone. Or, seule la parole humaine peut déclencher ce synchronisme interactionnel. Cela est d'autant plus frappant chez l'enfant car il ne possède pas encore tous les codes propres à l'adulte : il ne semble pas connaître le divorce entre « l'âme et le corps ». On pourrait dire que l'enfant est presque spinoziste⁵² : rien ne semble se passer dans sa pensée qui ne passe d'abord dans son corps⁵³. C'est alors par les sens et le corps que les médiations s'imprègnent dans l'interprétation des acteurs qui reçoivent à la fois le récit du médiateur et le geste ou la sensation émotionnelle vécue lors de la médiation. La médiation crée les conditions de l'expérience vécue.

⁵¹ KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1991.

⁵² « L'objet de l'idée constituant l'âme humaine est le corps, c'est-à-dire un certain mode de l'étendue existant en acte et rien d'autre ». SPINOZA, « Éthique, II, proposition XIII », *Traité de la réforme et de l'entendement, Éthique*, Lettres, Paris, Flammarion, 2008, p. 179.

⁵³ Et l'on sait à quel point ce monisme trouvera des échos chez Gilles Deleuze.

Conclusion de la troisième partie

La naïveté des regards que nous portons sur l'art, sur l'artiste et sur l'école engendre la conviction culturelle que l'art, ses secrets de fabrication et les hommes qui l'inventent, ont des qualités susceptibles de métaboliser toute situation pédagogique.¹

Je viens de l'évoquer, l'enfant participe à la construction médiationnelle du cinéma, mais la force de la médiation est-elle tirée du cinéma lui-même ou des enfants qui se l'approprient ? Antoine Hennion² relève d'ailleurs judicieusement le problème de l'attribution de la cause et croit que, dans le premier cas on pourrait parler du modèle linéaire - la force vient du cinéma lui-même - et dans le second, du modèle circulaire - la force vient des usages. Dans ce deuxième modèle, on part du sujet pour aller vers l'objet pour finalement revenir au sujet dans une sorte de boucle ; l'objet, qu'il soit le film ou un document, étant arbitraire. Ce deuxième modèle fait du sujet un acteur qui participe en tant que médiateur à la construction du monde social. Mais le premier modèle rend justice à l'objet lui-même, c'est-à-dire que les objets ne sont pas tous égaux et n'ont pas tous le même potentiel de force médiationnelle. Les médiations feraient alors le passage d'un modèle à l'autre, de l'objet vers le sujet et vice-versa.

La force des médiations n'est produite, ni par les objets, ni par les sujets qui les interprètent, puisque ce modèle binaire ne montre pas la complexité réelle de la relation entre objet et sujet. Chacun des deux est traversé par l'autre dans une complémentarité rendue possible par la situation et ses dispositifs. Le sujet se plie aux règles imposées par l'objet mais en même temps, l'espace de médiation laisse une marge de manœuvre suffisante au sujet pour créer, s'approprier et transformer l'objet. Ce dernier devient un signe pour le sujet qui, à travers le sujet lui-même, les autres sujets et l'objet qui possède certaines propriétés spécifiques, « établit,

¹ NOUHAUD Jean-Pierre, « Où met-on l'artiste ? », *Cahiers pédagogiques*, n°391, février 2001 p. 63.

² HENNION Antoine, « De l'étude des médias à l'analyse de la médiation », *op. cit.* Le mot « force » est entendu, selon Antoine Hennion, comme « motivation, influence, impact, pouvoir », p. 42.

reproduit et renouvelle les identités individuelles collectives »³ grâce aux médiations qui opèrent une circulation agissante.

De cette échelle d'analyse résulte l'idée que, non seulement les logiques des acteurs construisent d'autres interprétations à la médiation telle que conçue au départ, mais la recherche investie alors reformule et constitue un plan médiationnel transcendant toutes logiques mises en œuvre. La découpe opérée du champ discursif de la médiation - ses objets, ses formules, ses dispositifs et ses acteurs - modifie à la fois « la découpe et le corpus construit »⁴. Ce découpage artificiel permet néanmoins d'affirmer que, parmi toutes ces formes de terrains observées, les déviations de la logique première font surgir à chaque fois une nouvelle épaisseur sociale, technique et sémiotique. L'hybridation des médiations rend la situation fertile de différentes interprétations possibles, selon un dispositif de co-construction du sens comportant des logiques différentes. La médiation se construit collectivement, dans la relation, selon des règles mises en œuvre selon la situation.

La définition même de la notion de « relation » envisage cette notion en termes de modification dans un mouvement effectivement réciproque. L'orchestration par les situations, les objets, les formats, rend ces mutations simultanées dans une métaphore des vases communicants : chacun - acteur, objet, formule, dispositif... - se trouve être le récepteur des médiations qui en répercutent d'autres. Cette modification s'inscrit dans un champ qui excède la simple polarité : la relation englobe. Le terme de « relation » convoque de l'altérité, donc du contact, ce qui induit forcément des possibles tensions. Entrer en relation demande en effet de se soumettre à l'éventualité d'une altération en retour. L'articulation entre risque et perte dans ce qui fait relation semble ainsi inhérente à toute pratique de la médiation cinématographique. Par exemple, le médiateur ou l'enseignant sont animés d'un désir de maîtrise qui vient faire écho à celui qui a sans doute présidé à la médiation du film. Or, face à l'altérité du film, les acteurs sont soumis à une sorte de vertige dans lequel, au moment où ils perçoivent la totalité des relations qui les tissent, ils sont aussitôt confrontés à l'impossibilité de jamais achever l'appréhension de celles-

³ *Ibidem*, p. 40.

⁴ BONACCORSI Julia, *Le Devoir-lire, métamorphoses du discours culturel sur la lecture - Le cas de la lecture oralisée*, op. cit., p. 427.

ci. Plusieurs modalités de l'établissement de ces dispositifs seraient alors envisageables : l'adaptation, la déclinaison, la dérivation progressive... La crainte de la trahison est toujours sous-jacente à ce type de dispositif :

Et il ne saurait y avoir de traduction qui ne soit en quelque manière trahison : toute remise en jeu, toute remise en œuvre des valeurs reçues s'accompagne nécessairement de leur remise en question, c'est-à-dire du refus de les considérer comme sacrées sous les formes mêmes et dans les termes où elles ont été transmises.⁵

En outre, si tout fait relation, comment penser son bord, sa limite, son dehors ? La prise de relais s'effectuerait lorsque l'acte de médiation de l'un arrive à ses limites, des limites qui sont temporelles. Rappelons la phrase de Michel Foucault mise en exergue de cette partie :

Le fictif n'est jamais dans les choses ni dans les hommes, mais dans l'impossible vraisemblance de ce qui est entre eux : rencontres, proximité du plus lointain, absolue dissimulation là où nous sommes.⁶

J'ai employé l'expression de « mutations simultanées », mais il semblerait que les limites des médiations se situent justement dans ces questions d'espace et de temps incompressibles⁷. J'ai à plusieurs reprises évoqué l'importance de la spatio-temporalité de la médiation. Or, on sait, depuis Elie Faure, que « le cinéma incorpore le temps à l'espace. Mieux. Le temps, par lui, devient réellement une dimension de l'espace. »⁸ À l'instar de Gilles Deleuze qui explique comment l'image-temps du cinéma a renversé le rapport de subordination face à l'image-mouvement⁹, il semblerait justifié de dire que le temps - de parole, d'interprétation, d'expression... - des médiations prévaut à son espace. La relation, dans le temps et l'espace de la médiation, est en partie obligée, déterminée par le film et le dispositif de médiation, mais en partie aléatoire, déterminée par des temporalités propres aux outils et aux usages qui en sont fait. La médiation cinématographique est donc une expérience subjective, dans la mesure où son intériorisation demande du temps, du

⁵ Colloque « Héritage culturel et pratique de la culture », organisé par la maison de la culture de Caen, janvier 1967, p. 74.

⁶ FOUCAULT Michel, *La pensée du dehors*, op. cit., p. 24.

⁷ La durée obligée de l'élocution, de la mise en place, mais également le film, par son caractère linéaire ou sous formes de flash-back, simulent une durée de la médiation.

⁸ FAURE Elie, *Fonction du cinéma - De la cinéplastique à son destin social (1921-1937)*, op. cit., pp. 14-15.

⁹ DELEUZE Gilles, *L'image-temps - Cinéma 2*, Paris, Minuit, 1985.

temps d'approche et de pénétration, la mise en route des subjectivités n'étant pas instantanée.

Conclusion générale

Avons-nous rêvé cela, aussi ? Et l'idée d'un art du cinéma indépendant de l'état des techniques, a-t-elle existé ailleurs que dans le vieux monde, et en France plus précisément ?¹

Ce travail a pris la forme d'une phénoménologie des médiations dans le domaine de l'éducation au cinéma, phénoménologie en tant qu'étude des apparitions, parfois fugaces, plus évidentes par ailleurs, de ces dites-médiations. Le travail a consisté, non pas à vouloir les réifier, les marquer, mais à saisir le sens de leurs apparitions, afin d'analyser la manière dont elles font sens et imprègnent « la médiation ». Cette notion d'imprégnation - ou d'empreinte, d'incorporation -, exprime bien l'idée que, au-delà de la simple surface, les médiations « imprègnent » les objets et l'espace réel jusqu'aux représentations imaginaires pour créer ce qu'il est alors communément admis d'appeler « la médiation ». Cette médiation serait ce « lieu » de tous les fantasmes qui est incarné par les médiations - par le cinéma, au cinéma, du cinéma ou encore avec le cinéma - dans un espace/temps réel, concret, où se jouent du social, du technique et du sémiotique ; un espace d'apparition des médiations qui, à leur tour, produisent « la médiation » :

Nous n'avons plus affaire dès lors à des « intermédiaires » affairés à tisser des relations improbables entre des mondes séparés, mais bien plutôt à des médiateurs, au sens d'opérateurs de transformations [...] qui font l'art tout entier, en même temps que l'art les fait exister.²

Retour sur la méthodologie : une approche des médiations par contiguïté

Tout ce qui s'opère lors d'une situation de médiation n'est pas observable : certaines médiations tantôt s'effacent, d'autres sont mises en valeur. L'objectif

¹ DANEY Serge, *Trafic*, n°1, 1991, p. 7.

² HEINICH Nathalie, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, 2001, Paris, p. 66.

n'était pas de vouloir déconstruire la médiation, mais plutôt de comprendre comment la juxtaposition des différentes médiations la laisse apparaître. Pour ce faire, j'ai entrepris une analyse conséquente des idéologies et de leurs histoires, mais j'ai également analysé les argumentaires contemporains de la médiation, notamment par le truchement des injonctions. Ce détour conséquent par les valeurs montre finalement que ce terme de « médiation » rejoint l'idée de moyen palliatif aux écarts, non pas entre individus - à l'image du discours ambiant de la médiation à tout crin représentative d'une société individualiste liée à une crise qui traverserait les lieux traditionnels de régulation sociale - mais entre des conceptions de cette dite-médiation et les médiations en acte.

J'ai ensuite opéré à quelques focus sur la réception de films par les divers acteurs - *Zéro de conduite*, de Jean Vigo, *Edward aux mains d'argent*, de Tim Burton et *Jiburo* de Lee Jung-Hyang - en changeant à chaque fois l'angle d'approche : son entrée dans *École et cinéma*, sa programmation, le débat qu'il suscite auprès des acteurs... J'ai décliné ces différents angles au prisme d'autres « objets » : des conceptions, des « formules », d'un logiciel, des supports pédagogiques... afin de ne pas perdre de vue la pluralité des approches et leurs conséquences sur la médiation.

L'articulation entre ces descriptions précises de situations et les cadres macro-sociaux permet d'appréhender clairement la richesse polyphonique d'une médiation cinématographique, mais également les tensions entre les idéologies qui l'habitent. J'ai rappelé ces tensions : d'une part celles liées à la conception du cinéma comme art, différencié des médias audiovisuels et des autres matières enseignées à l'école et, d'autre part, les tensions quant à la démocratisation de la culture, l'institutionnalisation de l'action culturelle cinématographique et la spécificité française. La panoplie que forment ces différentes injonctions dessine le paysage nécessairement ambivalent de la médiation cinématographique.

Retour sur la problématique et les hypothèses

Cette approche par contiguïté, qui permet de défaire les médiations d'une conception figée englobant un dispositif lui aussi réifié, montre que, par-delà le lié et le délié, les craintes de trahison, de conceptions malmenées, les médiations font

aussi sens par le contact. La problématique de départ était de voir comment les médiations se traduisent dans des logiques de communication effective qui les prolongent et/ou les infléchissent, en fonction des situations et des hypothèses d'interprétation mobilisées par les acteurs.

Quelle que soit l'échelle observée - l'échelle historique, là où s'est construite la médiation, l'échelle institutionnelle, lorsque la médiation se programme, l'échelle pragmatique, quand la médiation est investie et enfin l'échelle situationnelle, là où les médiations se mettent en œuvre dans des interactions multiples -, les logiques de communication jouent de manière à transformer le programme médiationnel initial, pensé par les acteurs - acteurs multiples par ailleurs, venant chacun avec leurs panoplies, leurs formules et leurs valeurs, prendre part à la situation.

Pour mettre en lumière les résultats de cette recherche, il convient de revenir sur les trois hypothèses de départ, et de déployer les conséquences de leurs affirmations ou infirmations. Les deux points suivants résument les résultats auxquels je suis parvenue, au terme de cette recherche : les médiations produisent le dispositif et la médiation, mais également le cinéma.

Les médiations produisent « le dispositif », donc « la médiation »

Les deux premières hypothèses émises aboutissent à un même résultat. La première concernait le mouvement d'interrelation entre des univers différents : le cinéma et l'école. J'avais supposé que la circulation des médiations à travers ces deux dispositifs donnait jour à des activités aux formes hybrides dont la maîtrise échappait en partie aux acteurs engagés. J'interrogeais les rapports de proximité entre la médiation au cinéma et les formes scolaires d'apprentissage, qui introduisaient de la pluralité et de la diversité. La deuxième hypothèse stipulait que cette médiation, réalisée à l'attention des enfants, permet de situer des discours généraux sur la médiation culturelle dans son ensemble. C'est l'un des lieux d'actualisation et de transformation de ces discours qu'il faut comprendre selon un cadre élargi par rapport à la simple situation.

J'ai expliqué qu'effectivement, les deux dispositifs en présence, le cadre scolaire et le cadre cinématographique, s'imbriquent pour former un seul et même dispositif,

celui de « la médiation », selon différents registres de perception : réceptions plurielles et pluralité interprétative du présent réel face à la virtualité de l'image et du texte... Cela conduit à considérer à la fois les horizons d'attentes - pour reprendre les termes de l'École de Constance³ - et les modes de production de ces horizons, selon un cercle infini de la réinjection des modes de production du dispositif qui transforment les médiations et sont transformés par elles. En effet, la médiation comme dispositif rassemble :

Elle [la médiation] rassemble trois dimensions indissociables de la médiation : dimension matérielle - il existe bien un objet culturel concret -, dimension communicationnelle - la signification est un effet du dispositif, et non sa cause -, et dimension référentielle - l'objet fonctionne comme un fait de langage -.⁴

Dans ces trois dimensions - matérielle, communicationnelle, référentielle -, la question du dispositif reste dominante : elle crée le lien entre ces différentes dimensions et permet de les concevoir dans un ensemble. Le modèle du dispositif peut donc être pertinent pour analyser une mise en scène des médiations.

Toutes les mises en relation de l'art et la société prennent appui sur le rôle d'un médiateur, qu'il soit social - la montée d'une classe -, culturel - le *Geist*, l'œil d'un milieu -, institutionnel - le marché, l'académie -, technique - l'imprimerie, l'informatique -, humain - le mécène, le conseiller humaniste - ou qu'elles fassent de l'objet d'art lui-même un médiateur.⁵

De ce résultat, qui mène à envisager les médiations comme productrices d'un dispositif qui permet son appréhension par agencement en mouvement, découle un constat : le caractère à chaque fois nouveau de la situation, pourtant répétée selon les mêmes agencements. Malgré la connaissance acquise du terrain - grâce en partie à cette recherche qui m'a poussée à vouloir comprendre toujours davantage, à explorer le monde de l'action culturelle cinématographique sous toutes ses facettes - je reste à chaque fois surprise, *étonnée* par la situation, les discours produits ; un peu à la manière des acteurs eux-mêmes, qu'ils soient « décideurs », enseignants, médiateurs ou enfants. La force des médiations serait dans leurs capacités à créer de l'étonnement, du *nouveau*, au sein d'une situation toujours identique en apparence,

³ En usage dans les études littéraires : le lecteur est destinataire du texte littéraire, donc celui qui interprète le texte selon ses propres modalités.

⁴ BORDEAUX Marie-Christine, *La médiation culturelle dans les arts de la scène*, op. cit., p. 335.

⁵ HENNION Antoine, « La sociologie de l'art est une sociologie de la médiation », MENGER Pierre-Michel, PASSERON Jean-Claude (dir.), *L'art de la recherche - Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris, La Documentation Française, 1994, p. 171.

traversée par les mêmes discours, pratiques et objets. Dans les entretiens et les discours divers que j'ai pu recueillir, le champ lexical de l'étonnement est très développé - certains des extraits d'entretiens cités dans cette thèse en font part. Tous les médiateurs s'accordent à dire qu'une séance d'un même film à la même heure ne produit jamais le même effet, il en va de même pour un atelier. Voici deux exemples qui émanent d'une population peu évoquée au cours de cette analyse : les parents accompagnateurs. Comme je n'ai pas fait d'entretiens avec eux⁶, je livre ici les discours rapportés par les médiateurs :

Même les parents sont enchantés : ils étaient étonnés que leurs enfants puissent voir des films iraniens [en l'occurrence, le film d'Abbas Kiarostami, *Où est la maison de mon ami ?*].

Les enfants retournent parfois au cinéma voir les films avec leurs parents étonnés que leurs enfants aiment ça.⁷

La première raison de cet *étonnement* serait liée à l'impossibilité de prévoir les réactions des acteurs. Par exemple, j'ai montré la fascination des médiateurs concernant la réception, même détournée - et peut-être justement parce qu'elle est détournée -, des enfants face à la médiation. Les médiateurs n'apprécient pas que les enfants soient de pures machines à recevoir dévotement le cinéma : ils sont en attente de réponses des enfants qui s'avèrent souvent déroutantes car ces derniers réagissent selon leurs propres préoccupations et ressentis face au film. Les médiateurs peuvent craindre que « cela se passe mal », qu'une forme de malentendu s'opère - j'ai évoqué le sentiment de trahison - ou qu'une apathie s'ensuive. Cette implication d'une pluralité d'interprétations donne à ces moments médiationnels un caractère toujours novateur, qui suscite la surprise. Le dispositif de médiation pourrait alors être envisagé comme un lieu de ré-enchantement du monde, à l'image de ce type de discours :

⁶ J'ai, à de rares occasions, discuté avec eux : ils sont souvent discrets, en retrait. D'ailleurs, cet effacement pourrait être interrogé : sont-ils considérés comme une charge supplémentaire dans le dispositif qui confronte déjà le cinéma et l'école ? J'ai simplement fait part d'une interjection de l'un d'entre eux qui disait avoir « rajeuni de 30 ans » - p. 306 - en sortant de la projection et d'un autre considérant la projection comme lieu de plaisir donc non conçu pour réprimander les élèves perturbateurs - p. 326. À ce sujet, j'ai situé la confrontation des expertises dans le triangle médiateur-enseignant-parent, mais il semblerait que leur discours ne soit pas véritablement pris en compte, parce qu'il est rarement mis en avant, et donc peu identifiable.

De même, la place accordée aux enfants et aux enseignants n'est pas le sujet principal de cette thèse. Elle pourrait faire l'objet d'une analyse plus détaillée à venir.

⁷ Extraits de deux entretiens menés le 10.11.2004 auprès de deux enseignantes parisiennes.

La réussite de ces actions repose sur l'invité et transforme, le plus souvent, le maître en spectateur complice, les enfants en supporteurs convaincus et l'artiste... en artiste. Au-delà du caractère généreux de la situation, il est évident que l'intervention de l'artiste comme les travaux des élèves ainsi valorisés, sont comparables à l'œuvre d'art : unique, sans reproduction possible et, comme telle, exceptionnelle dans la vie de l'institution [scolaire].⁸

L'aspect novateur serait ici teinté de rareté, impliquant une activité inventive ou sans cesse innovante. Or, si on cherche à penser cet étonnement, l'expression « étonnement philosophique » parvient à l'esprit et questionne à la fois ce qui crée la surprise et ses conséquences. L'étonnement, sentiment subjectif, réajuste ce que produit l'autre et l'idée de ce qu'il allait produire. Les médiations conduisent ainsi à une forme d'ouverture, de « partage du sensible »⁹ dirait Jacques Rancière ou, mieux encore, à un sentiment de liberté. On pourrait ainsi continuer la citation précédente par celle-ci :

Ce sont les hommes qui les accomplissent [les miracles], les hommes qui, parce qu'ils ont reçu le double don de la liberté et de l'action, peuvent établir une réalité bien à eux.¹⁰

Il faut entendre dans l'expression « bien à eux » une profonde subjectivité, un « don » propre à chacun. Le dispositif pourrait alors être défini comme « un miracle » engendré par la liberté individuelle et l'action commune conjointement, ce sensible partagé, qui suscite de l'inattendu. En effet, la notion de dispositif ne se définit plus comme normée, figée dans sa représentation. Se placer au plus près des situations donne à voir un dispositif où la poésie sociale, technique et sémiotique empêche une quelconque réification.

Ainsi, le « détour » par l'analyse des médiations permet de comprendre les craintes des médiateurs quant à la situation. Car, malgré tout son poids, symbolique mais également bien visible - la force du social, de la technique et du sémiotique -, le dispositif médiationnel permet de transformer la médiation. À ce titre, j'ai

⁸ NOUHAUD Jean-Pierre, « Où met-on l'artiste ? », *op. cit.*, p. 63.

⁹ Dans *Le Partage du sensible*, le philosophe définit l'esthétique comme « un mode d'articulation entre des manières de faire, des formes de visibilité de ces manières de faire et des modes de pensabilité de leurs rapports, impliquant une certaine idée de l'effectivité de la pensée ». Et il précise : « C'est à ce niveau-là, celui du découpage sensible du commun de la communauté, des formes de sa visibilité et de son aménagement, que se pose la question du rapport esthétique/politique ». RANCIERE Jacques, *Le partage du sensible - Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 10 et pp. 24-25.

¹⁰ ARENDT Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, « Ce n'est que là où le je-veux et le je-peux coïncident que la liberté a lieu » p. 208.

expliqué que le terme « médiation » n'a toujours pas acquis une place évidente dans le domaine de l'éducation au cinéma, contrairement à d'autres champs de l'action culturelle. Il semblerait que « la médiation » soit considérée à la fois comme une super-structure, une chape de plomb, qui rend impossible tout écart ou une prise de pouvoir / marge de liberté, et comme un élément infra-ordinaire, qui se glisse subrepticement dans ces logiques mêmes de séduction, connotant ici une possible trahison face à la cinéphilie.

En somme, la médiation ne se définit plus comme un champ du savoir, un processus de professionnalisation ou une idéologie qui fait de la personne du médiateur un garant du débat sur les valeurs, en même temps qu'un interprète de la langue de l'altérité. Les médiations circulant dans le domaine de l'éducation au cinéma produisent un agencement dans lequel passe un désir de transmettre du cinéma comme art et au-delà, un dispositif de ré-enchantement du monde qui conduit à considérer la notion de « médiation » comme étant le lieu où le dispositif est rendu tangible. C'est par le temps et l'espace des médiations que le dispositif est mis en place et transformé.

Les médiations produisent « le cinéma » comme être culturel

La dernière hypothèse, qui désignait les médiations cinématographiques comme autant de configurations, de prises de position sur l'objet cinéma, du film au spectateur, en passant par les décideurs, les enseignants, les médiateurs..., plaçait le cinéma, en tant que médiation - la médiation du cinéma -, dans la position extrême. Il semblerait que cette hypothèse soit invalidée : j'ai expliqué que la conception du film comme objet situé au-dessus de tout, comme aboutissement, ce vers quoi tend la médiation, est inopérant dans la mesure où c'est la conception prônée par les acteurs. Or, le film n'est pas dans une position extrême : l'interprétation faite par les acteurs du cinéma comme médiation en soi est déterminée par un ensemble de dispositifs en cours. La fin n'est pas « l'écran qui n'est qu'une surface »¹¹ : l'écran fait partie intégrante d'un ensemble qui désigne l'objet film comme fin, sans que ce ne soit le cas.

¹¹ BRESSON Robert, *Notes sur le cinématographe*, Paris, Gallimard, 1975.

Le cinéma est un être culturel, c'est-à-dire un objet de représentations, de luttes, de conceptions, emprunt de valeurs. Sans les médiations, le cinéma ne serait pas un être culturel. La médiation cinématographique est imprégnée d'un espace et d'un temps incompressibles, au sein desquels les médiations construisent des réceptions plurielles, mais renvoient nécessairement à d'autres réceptions plurielles, à d'autres métamorphoses possibles, situées dans ce même espace/temps ou ailleurs, quand il est question d'ateliers autour du film. J'ai beaucoup évoqué la mémoire collective liée au cinéma et à l'image. Giorgio Agamben explique que « la mémoire est pour ainsi dire l'organe de modalisation du réel, ce qui peut transformer le réel en possible et le possible en réel. Or, si on y réfléchit, c'est aussi la définition du cinéma [...] »¹². Poussant plus loin la réflexion, on pourrait dire que c'est aussi la définition du dispositif médiationnel qui produit l'être culturel cinéma.

Cette réflexion autour de l'expérience de la médiation cinématographique tire ainsi sa force, non de l'idée que cette dite-expérience serait une activité rituelle mobilisant identité et altérité ou qu'elle serait « une médiation » mobilisant le rapport du sujet à l'objet, mais du fait qu'elle réunit l'un et l'autre point de vue. L'activité, pensée dans une logique communicationnelle, et ses médiations participent toutes deux à la construction du sens chez l'individu - qu'il soit médiateur, enseignant, enfant... - et sont consubstantielles à cette expérience. La médiation cinématographique serait ici synonyme d'empreinte, d'enregistrement, connotant des transformations par cet enregistrement. Le terme « enregistrement » renvoie à la technique cinématographique comme lieu de production artistique. Or, on sait que :

La fonction symbolique sous-tend toutes les formes d'enregistrement matériel des phénomènes et toute activité informatrice de la pensée. L'art n'est pas un phénomène isolé, bien qu'il possède sa spécificité. Cette spécificité est dans la nature particulière des solutions et non dans la forme générale de l'activité figurative. De même que, sur le plan technique, l'art est une des techniques humaines et participe de ce fait à certaines lois générales de toutes les techniques, ainsi sur le plan figuratif, l'art est un des langages humains. Dans l'un et l'autre cas, il participe aux communes activités ; il est spécifique, mais il n'est pas comme le croit trop souvent, divergent.¹³

¹² AGAMBEN Giorgio, *Image et mémoire*, op. cit., p. 70.

¹³ FRANCASTEL Pierre, *Art et technique*, Paris, Gallimard, 1956, pp. 253-254.

C'est par son aspect fondamentalement technique que le cinéma, comme tout art, renvoie à une forme de médiation comme il en existe d'autres dans la situation de médiation. Cette poétique des médiations est d'autant plus riche qu'elle se joue sur un objet lui-même poétique.

Il serait d'ailleurs intéressant de voir comment ces discours fonctionnent, influencent le champ de l'enseignement professionnel du cinéma, voire la production cinématographique elle-même, dans la mesure où l'éducation au cinéma fonctionne comme un lieu de cristallisation des discours sur le cinéma à transmettre et sur l'être culturel cinéma, et qu'il imprègne le monde de l'art cinématographique, son tissu social, technique et sémiotique. Il s'agirait de faire le chemin inverse, c'est-à-dire de partir de la conception de fabrication des films : observer les productions discursives du cinéma - productions au sens large, des scénaristes aux exploitants, en passant par les techniciens de plateau ou producteurs au sens strict -, mais aussi questionner l'objet, à travers des notions comme le « montage », là aussi au sens large. Comme il est stipulé par la présentation d'un colloque qui a lieu en novembre 2011 :

Au regard des travaux tout récemment consacrés à la question, il apparaît qu'un geste d'ouverture préside désormais à la réflexion sur le montage : non plus seulement un siècle et un art, mais plusieurs ; et, dans l'audio-visuel du XX^e siècle, non plus seulement un réalisateur, une manière, une période ou un pays, mais plusieurs, et autant du point de vue de l'analyse que de la création ; enfin, en termes conceptuels, non plus seulement la recherche d'une définition, mais la mise en évidence de plusieurs traits notionnels - un procédé historiographique, un outil herméneutique, un mode de composition - et d'un double rôle - interprétatif et productif.¹⁴

L'analyse se pencherait enfin sur le résultat de cette conception, les objets films afin de comprendre comment cet ensemble s'articule, met en scène, reflète... ces différents processus médiationnels. Je l'ai évoqué dans cette thèse en expliquant le cas d'un médiateur qui anime un atelier intitulé « filmer le réel » : lors de sa conférence, il dit créer des « liens » entre sa pratique artistique et ses interventions auprès des élèves. Voici comment il explique ce lien :

On m'avait sollicité pour animer un atelier de réalisation pour PASSEURS D'IMAGES. Ma compétence d'intervenant était directement issue du fait que j'étais un professionnel de l'image. Je n'avais qu'à associer mon savoir artistique et technique à une pédagogie, et j'étais transformé en intervenant artistique. Dans un

¹⁴ Extrait de la présentation du colloque « À quoi ça tient ? Montage et relations », les 17-19 novembre 2011. <http://www.fabula.org/actualites/article38816.php> (consulté le 30.06.2010)

premier temps, donc, mon savoir et mon état de cinéaste alimentaient le contenu d'une nouvelle activité, rémunératrice de surcroît, ce qui était une aubaine car ce n'était - et ce n'est - presque jamais le cas pour les activités de création. Puis, j'ai été amené à faire des interventions dans les classes de collèges et de lycées. Peu à peu, un lien s'est forgé entre ma pratique de cinéaste et ma pratique d'intervenant. Des passerelles, mais aussi des contradictions, des tensions.¹⁵

Il convient de prendre au sérieux ce sentiment et les allers-retours produits par la pratique artistique et la pratique pédagogique, toutes deux étant des pratiques de médiation. On pourrait alors émettre une nouvelle hypothèse pour une prochaine recherche : les médiations seraient l'espace de création, transformation, production... du cinéma, de son monde, de son interprétation, de sa réception... Autrement dit, la question de départ pourrait être posée en ces termes : dans quelle mesure la démarche cinématographique agit-elle sur la société et en quoi cette démarche est-elle agie par la société ? Gilles Deleuze s'interroge sur ce thème en donnant au cinéma une place particulière :

Il [le cinéma] fait du monde lui-même un irréel ou un récit : avec le cinéma, c'est le monde qui devient sa propre image, et non pas une image qui devient monde.¹⁶

Par le cinéma, le monde se donne à voir en représentation. Sans acquiescer à la pensée de ce philosophe qui refuse de voir dans l'image un monde, il s'agirait d'approfondir ces allers-retours entre monde et image cinématographique, toujours selon une analyse communicationnelle qui étudierait ces représentations, alors essentiellement esthétiques.

¹⁵ Extrait d'une conférence menée le 03.12.2008, par le délégué général d'*Écran libre*, *op. cit.*

¹⁶ DELEUZE Gilles, *Cinéma I - L'Image-mouvement*, Paris, Minuit, 1983, p 84.

Bibliographie

La bibliographie garde la trace des documents lus. J'ai fait le choix de présenter d'abord les ouvrages et articles édités, simplement par ordre alphabétique, dans la mesure où certains des documents ont une approche transversale qui ne permet pas un classement thématique ou disciplinaire.

Je présente ensuite les autres documents consultés pour cette thèse qui ne font pas l'objet d'une publication papier officielle.

Ouvrages et articles publiés

AGAMBEN Giorgio, *Image et mémoire*, Paris, Hoëbeke, coll. Arts & Esthétique, 1998.

AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot & Rivages, coll. Petite bibliothèque, 2007.

AÏM Olivier, « Les médias saisis par le "décryptage". Diffusion ou diffusionnisme des SIC ? », *Actes du XVe Congrès des sciences de l'information et de la communication*, Universités de Bordeaux, 10-12 mai 2006.

ANDERSON Nels, *Le hobo - Sociologie du sans-abris*, Paris, Nathan, coll. Essais et recherches, 1993.

ARDOINO Jacques, *Propos actuels sur l'éducation - Contribution à l'éducation des adultes*, Paris, L'Harmattan, coll. Diagonale critique, 2004.

ARENDRT Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1972.

AUGÉ Marc, *Non-Lieux - Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, coll. La librairie du XX^e siècle, 1992.

AUGÉ Marc, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, coll. Critiques, 1994.

AUGÉ Marc, *Le sens des autres - Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994.

AUGÉ Marc, *Pour quoi vivons-nous ?*, Paris, Fayard, coll. Sciences humaines, 2003.

AUMONT Jacques, *L'Œil interminable*, Paris, Séguier, 1995.

AUMONT Jacques, *De l'esthétique au présent*, Bruxelles/Paris, De Boeck et Larcier, 1998.

AUMONT Jacques (dir.), « Le septième art », *Le septième art, le cinéma parmi les arts - Conférences du Collège d'Histoire de l'Art Cinématographique 2001-2002*, Paris, Léo Scheer, 2003.

BABOU Igor, « Une approche communicationnelle globale », *Communication et langages*, n°157, 2008, pp. 37-48.

BABULIN Jean-Claude, BOUDAN Christian, « Libres antennes, Écrans sauvages », *Autrement*, n°17, février 1979, pp. 77-93.

BAKHTINE Michaël, *Esthétique de la création verbale*, trad. Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard, 1984.

- BARTHES Roland, *Mythologies*, Paris, Seuil, coll. Points, 1957.
- BARTHES Roland, *Comment vivre ensemble - Cours et séminaires au Collège de France*, Paris, Seuil / IMEC, coll. Traces écrites, 2002.
- BARTHES Roland, « En sortant du cinéma », *Œuvres complètes IV*, Paris, Seuil, 2002 [1975], pp. 778-782.
- BARTHES Roland, *Œuvres complètes II*, Paris, Seuil, 2002.
- BATESON Gregory, *Vers une écologie de l'esprit - Tome II*, Paris, Seuil, 1972.
- BAUDRY Jean-Louis, « Le dispositif : approche métapsychologique de l'impression de réalité », *Communications*, n°23, Paris, Seuil, 1975, pp. 56-72.
- BAXANDALL Michael, *Formes de l'intention - Sur l'explication historique des tableaux*, Paris, Jacqueline Chambon, 1991.
- BAZIN André, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Paris, Cerf, 1976.
- BAZIN André, « L'avenir esthétique de la télévision : la TV est le plus humain des arts mécaniques », *Les Cahiers du cinéma*, n°631, février 2008, pp. 80-83.
- BECKER Howard, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988.
- BELLOUR Raymond, « Le cinéma après les films », *Artpress*, n°262, novembre 2000, La querelle des dispositifs, pp. 48-52.
- BENJAMIN Walter, « L'œuvre d'art à l'heure de sa reproductibilité technique » [dernière version de 1939], *Œuvres III*, Paris, Gallimard, 2000, pp. 269-316.
- BERGALA Alain, BOURGEOIS Nathalie (dir.), *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, Aix-en-Provence, Institut d'Aix-en-Provence, 1993.
- BERGALA Alain *et al.*, « Rencontre "L'école au cinéma ou le DVD à l'école ?" », *Médiamorphoses*, n°2, juillet 2001, INA, CNDP, pp. 82-92.
- BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma - Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, Essais, 2002.
- BERGALA Alain, « Lettre au nouveau ministre de l'Éducation, François F. », *Les Cahiers du cinéma*, n°590, mai 2004, p. 90.
- BERGMAN Ingmar, « Qu'est-ce que "faire des films" ? », *Les Cahiers du cinéma*, n°61, juillet 1956, pp. 10-22.
- BERNARD Georgin, « L'éducation cinématographique », *Cinéma 63*, n°76, Fédération Française des Ciné-Clubs, mai 1963.
- BERTHELOT Jean-Michel, *L'intelligence du social - Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF, 1990.
- BERTHELOT Jean-Michel, *Sociologie, épistémologie d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- BEVORT Evelyne, DE SMEDT Thierry, « Peut-on évaluer l'éducation aux médias ? », *Éducatrices : revue de diffusion des savoirs en éducation*, Émergence éditions, décembre 1997.
- BLAISE Pascal, *Pensées*, Paris, Poche, 2000.
- BOSSÉNO Christian-Marc, *La prochaine séance - Les Françaises et leurs cinés*, Paris, Gallimard, 1996.
- BOUGNOUX Daniel (dir.), *Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Larousse, 1993.
- BOURDIEU Pierre, « Un jeu chinois, notes pour une critique sociale du jugement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°4, août 1976, pp. 91-101.

- BOURDIEU Pierre, *La distinction - Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, coll. Le sens commun, 1979.
- BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire - L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984.
- BOURDIEU Pierre *et al.*, *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. Points, 1993.
- BOURGEOIS Nathalie, FAVIER Bernard, « Cent ans de jeunesse » *Cahiers du cinéma*, n°591, juin 2004, p. 55.
- BRESSON Robert, *Notes sur le cinématographe*, Paris, Gallimard, coll. Blanche, 1975.
- BURCH Noël, *Marcel, L'Herbier*, Paris, Éditions Seghers, 1973.
- CAILLET Élisabeth, *À l'approche du musée - La médiation culturelle*, Lyon, PUL, coll. Muséologies, 1995.
- CAILLET Élisabeth, « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence », *Publics et Musées*, n°5, janvier-juin 1994, pp. 53-73.
- CANUDO Ricciotto, *Manifeste des sept arts*, Paris, Séguier, coll. Carré d'Art, 1995 [paru pour la 1^{ère} fois dans la revue belge *7 arts*, sous le titre « Les sept arts », n°4, Bruxelles, 23 novembre 1922, pp. 1-2 et repris pratiquement sans modification dans *La Gazette des sept arts*, n°2, 25 janvier 1923].
- CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? - Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, Éditions de l'Attribut, 2005.
- CASSETTI Francesco et ODIN Roger, « De la paléo- à la néo-télévision. Approche sémiopragmatique », *Communications*, n°51, 1990, pp. 9-26.
- CAUNE Jean, *La culture en action - de Vilar à Lang, le sens perdu*, Grenoble, PUG, 1992.
- CAUNE Jean, *Pour une éthique de la médiation - Le sens des pratiques culturelles*, Grenoble, PUG, 1999.
- CAUNE Jean, « Culture et sciences de l'information et de la communication : [1] Repères épistémologiques et croisements théoriques », *Sciences de la société*, n°58, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2003.
- CAUNE Jean, *La démocratisation culturelle - Une médiation à bout de souffle*, Grenoble, PUG, 2006.
- CAVAGNAC Guy, « Sexe, politique et religion : la censure au cinéma », *Les interdits de l'image - Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, Musée d'Auxerre, 7-9 juillet 2005, Sens, Obsidiane, 2006, pp. 129-143.
- CHARLOT Bernard, *Les Sciences de l'éducation - Un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 1995.
- CHEVALLIER Jacques, « Une rencontre longtemps retardée », *La revue du cinéma*, n°417, UFOLEIS, juin 1986.
- CHION Michel, *La Comédie musicale*, Paris, Cahiers du Cinéma / Scérén-CNDP, coll. Les Petits Cahiers, 2002.
- CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires - Histoire et actualité*, Hachette Education, 1992.
- CITTERIO Raymond, LAPEYSSOMIE Bruno, REYNAUD Guy, *Du cinéma à l'école*, Paris, Hachette éducation/CNDP, 1995.
- COMOLLI Jean-Louis, « Suspension du spectacle », *Images documentaires*, n°39, 3^e et 4^e trimestres 2000, pp. 91-98.
- COMOLLI Jean-Louis, *Cinéma contre spectacle*, Paris, Verdier, 2009.
- COMPAGNON Antoine, *La seconde main ou le travail de citation*, Seuil, Paris, 1979.

- COTTIN Jérôme, « Les iconoclastes réformées et l'esthétique contemporaine du vide », *Les interdits de l'image, Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, Musée d'Auxerre, 7-9 juillet 2005, Sens, Obsidiane, 2006, p. 37-46.
- DANEY Serge, *Devant la recrudescence des vols de sacs à main - Cinéma, télévision, information*, Lyon, Aléas, 1991.
- DANEY Serge, *L'exercice a été profitable, Monsieur*, Paris, P.O.L, 1993.
- DANEY Serge, « Le travelling de Kapo », in : DANEY Serge, TOUBIANA Serge, *Persévérance - Réflexions sur le cinéma*, Paris, P.O.L, 1994, pp. 15-39.
- DARRÉ Yann, « Notes pour un article sur "Le cinéma et le populaire" », *Actes de la recherche en sciences sociales - Cinéma et intellectuels, la production de la légitimité artistique*, n°161-162, Paris, Seuil, mars 2006, pp. 122-136.
- DAVALLON Jean, « Le musée est-il vraiment un média ? », *Publics et Musées*, n°2, « Regards sur l'évolution des musées », Lyon, PUL, décembre 1992, pp. 99-123.
- DAVALLON Jean et LE MAREC Joëlle, « L'usage et son contexte : sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées », *Réseaux*, n°101, France Télécom R&D/Hermès Science Publications, 2000, pp.173-195.
- DAVALLON Jean, « Médiations et médiateurs », *MEI « Médiation & Information »*, n°19, Paris, l'Harmattan, 2004, pp. 37-59.
- DAVALLON Jean, « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Hermès*, n 38, 2004, pp. 30-37.
- DE BAECQUE Antoine, DELAGE Christian (dir.), *De l'histoire au cinéma*, Bruxelles, Complexe, 1998.
- DE BAECQUE Antoine, « Un musée du cinéma à Paris », *Les Cahiers de médiologie*, n°11, 1^{er} semestre 2001, pp. 169-177.
- DE BAECQUE Antoine, *La cinéphilie - Invention d'un regard, histoire d'une culture, 1944-1968*, Paris, Fayard, coll. Pluriel, 2003.
- DE BAECQUE Antoine, *Crises dans la culture française - Anatomie d'un échec*, Paris, Bayard culture, 2008.
- DEBRAY Régis, *Vie et mort de l'image - Une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard, 1992.
- DEBRAY Régis, *Les enjeux et les moyens de la transmission*, Paris, Pleins feux, coll. Version originale, 1998.
- DE BRIANT Vincent, PALAU Yves, *La médiation - Définition, pratiques et perspectives*, Paris, Nathan Université, coll. 128, 1999.
- DELABOUGLISE Pascal, , « Le corps, ce sac cousu autour des orifices du désir - Entretien Ignacio Gàrate-Martinez », *L'art pour quoi faire, à l'école, dans nos vies, une étincelle*, Paris, Editions Autrement, n°195, septembre 2000, pp. 34-53.
- DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix, *Kafka*, Paris, Minuit, 1975.
- DELEUZE Gilles, PARNET Claire, *Dialogues*, Paris, Flammarion, 1977.
- DELEUZE Gilles, GUATTARI Felix, *Mille plateaux - Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris, Minuit, 1980.
- DELEUZE Gilles, *Cinéma - I. L'Image-mouvement*, Paris, Minuit, coll. Critiques, 1983.
- DELEUZE Gilles, *Cinéma 2 - L'image-temps*, Paris, Minuit, coll. Critiques, 1985.
- DELIGNY Fernand, « Ce qui ne se voit pas », *Les Cahiers du cinéma*, n°427, février 1990, pp. 10-19.

- DERFOUFI Medhi, « Menaces sur l'action culturelle cinématographique », *0 de conduite*, n°65, revue de l'UFFEJ, printemps-été 2007, pp. 4-5.
- DESBABARATS Carole, BERGALA Alain, JUPPE-LEBLOND Christine, « L'école au cinéma ou le DVD à l'école ? », *Médiamorphoses*, n°2, juillet 2001, INA, CNDP, pp. 82-92.
- DE SINGLY François, « Les jeunes et la lecture », *Les dossiers éducation et formations*, Paris, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, DEP, DDL, 1993.
- DIDI-HUBERMAN George, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Minuit, 1995.
- DI MAGGIO Paul, « Culture and cognition », *American Review of Sociology*, n°23, 1997, pp. 263-287.
- DONNAT Olivier, « Démocratisation culturelle : la fin d'un mythe », *Esprit*, mars-avril 1991, pp. 65-82.
- DONNAT Olivier, COGNEAU Denis, *Les Pratiques culturelles des Français : 1973-1989*, Paris, La Découverte, La Documentation française, 1990.
- DONNAT Olivier, COGNEAU Denis, *Les Pratiques culturelles des Français - Enquête 1997*, Paris, La Documentation française, 1998.
- DONNAT Olivier (dir), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française, 2003.
- DONNAT Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*, Paris, La Découverte, 2010.
- ESTHER Francis, SAEZ Guy, HENNION Antoine *et al.*, *Passages Public(s) - Points de vue sur la médiation artistique et culturelle*, Lyon, ARSEC, Délégation au développement et aux formations, 1995.
- ETHIS Emmanuel, « Ce que fait le spectateur au cinéma - Pour une sociologie de la réception des temps filmiques », *Communication & langages*, n°119, 1^{er} trimestre 1999, pp. 38-54.
- ETHIS Emmanuel (dir.), *Aux MARCHES du PALAIS - Le Festival de Cannes sous le regard des sciences sociales*, Paris, La Documentation Française, 2001.
- ETHIS Emmanuel (dir.), *Avignon, le public réinventé - Le Festival sous le regard des sciences sociales*, Paris, La Documentation Française, 2002.
- ETHIS Emmanuel, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, Paris, Armand Colin, coll. 128, 2005.
- ETHIS Emmanuel, *Les Spectateurs du temps - Une sociologie du spectateur réinventé*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, 2006.
- ETHIS Emmanuel, « Le cinéma, cet art subtil du rendez-vous », *Communication et Langages*, n°154, décembre 2007.
- ETHIS Emmanuel, FABIANI Jean-Louis, MALINAS Damien, *Avignon ou le public participant - Le Festival sous le regard des sciences sociales*, Paris, L'Entretemps / La Documentation française, 2008.
- FABIANI Jean-Louis, *Après la culture légitime - Objets, public, autorités*, Paris, L'Harmattan, coll. Sociologie des arts, 2007.
- FABBRI Paolo, *Le tournant sémiotique*, Hermès, Lavoisier, coll. Formes et sens, 2008.
- FAURE Elie, *Fonction du cinéma - De la cinéplastique à son destin social (1921-1937)*, Paris, Éditions d'Histoire et d'Art, 1953. [FAURE Elie, « De la cinéplastique », *La Grande Revue, CIV*, n°11, novembre 1920, pp. 57-72, réédité in : FAURE Élie, *L'Arbre d'Eden*, Paris, Crès, 1922].
- FLEURY Laurent, *Max Weber*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 2001.

- FLEURY Laurent, « Le pouvoir des institutions culturelles : les deux révolutions du TNP et du Centre Pompidou », *Les institutions culturelles au plus près du public - Louvre, conférences et colloques*, La documentation française, Paris, 2002, pp. 31-49.
- FLEURY Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris, Nathan Université, 2006.
- FLEURY Laurent, *Le TNP de Vilar - Une expérience de démocratisation de la culture*, Rennes, PUR, 2006.
- FLEURY Laurent, *Le cas Beaubourg. Mécénat d'État et démocratisation de la culture*, Paris, Armand Colin, 2007.
- FLEURY Laurent, « L'influence des dispositifs de médiation dans la structuration des pratiques culturelles - Le cas des correspondants du Centre Pompidou », *Lien social et Politiques*, n°60, automne 2008, pp. 13-24.
- FOZZA Jean-Claude, GARAT Anne-Marie, PARFAIT Françoise, *Petite fabrique de l'image - Parcours théorique et thématique*, Paris, Magnard, 2001.
- FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- FOUCAULT Michel, « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar*, n°10, juillet 1977, pp. 62-63.
- FOUCAULT Michel, *La pensée du dehors*, Paris, Fata Morgana, 1986.
- FOUILLE Augustine [sous le pseudonyme de GIORDANO Bruno], *Le tour de la France par deux enfants - Devoir et patrie, livre de lecture courante avec 200 gravures instructives pour leçons de choses*, Paris, Belin, 1878 [8^e édition].
- FRANCASTEL Pierre, *Art et technique*, Paris, Gallimard, 1956.
- FRAU MEIGS Divina, « La mondialisation et le phénomène de l'acculturation par les médias », *Projections*, n°29-30, décembre 2008, pp. 44-52.
- FREINET Célestin, *Bandes enseignants et programmation*, Cannes, École moderne, coll. B.E.M. n°29-32, 1964.
- FRODON Jean-Michel, « L'enseignement du cinéma en situation critique », *Les Cahiers du cinéma*, n°591, juin 2004, pp. 45-46.
- GAUDREAULT André, *Du littéraire au filmique*, Paris, Les éditions Nota Bene / Département des Editions Nathan / Armand Colin, 1999.
- GAUTHIER Christophe, *La passion du cinéma - Cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929*, Paris, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma/École des Chartes, 1999.
- GAUTHIER Madeleine, GUILLAUME Jean-François (dir.), *Définir la jeunesse ? D'un bout à autre du monde*, Paris, Éditions de l'IQRC, coll. Culture et société, 1999.
- GAVARINI Laurence, *La passion de l'enfant*, Paris, Denoël, 2001.
- GELLEREAU Michèle, DUFRÊNE Bernadette, « La médiation culturelle, enjeux professionnels et politiques », *Hermès*, n°38, 2004, pp. 199-206.
- GELLEREAU Michèle, « Le récit incarné de la visite guidée », in : CAUNE Jean, DUFRÊNE Bernadette (dir.), *Médiations du corps*, Grenoble, Université Grenoble 3 - Pierre Mendès-France, 2000, pp. 101-109.
- GILI Jean A., LAGNY Michel, MARIE Michel, PINEL Vincent (dir.), *Les vingt premières années du cinéma français*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle/AFRHC, 1996.
- GROUPE μ , *Traité du signe visuel - Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Seuil, 1992.
- GUERBER Chloé, *Synthèse de la formation nationale de l'éducation à l'image en Europe*, CRDP, Lyon, 2006.

- GODARD Jean-Luc, « "Une boucle bouclée" - Entretien avec Alain Bergala », *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard - Tome 2*, Paris, Cahiers du Cinéma, 1998.
- GOETSCHEL Pascale, LOYER Emmanuelle, *Histoire culturelle de la France - De la Belle époque à nos jours*, Paris, Armand Colin, coll. Cursus, 1995.
- GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, coll. Le Sens commun, 1974.
- GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, coll. Le Sens commun, 1991.
- GONNET Jacques, *L'éducation aux médias - Les controverses fécondes*, Paris, CNDP / Hachette Éducation, 2001.
- GOODY Jack, *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979.
- GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994.
- GOODY Jack, *La Peur des représentations - L'ambivalence à l'égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*, Paris, La Découverte, 2003.
- GOUX Jean-Joseph, *Les Iconoclastes*, Paris, Seuil, coll. L'ordre philosophique, 1978.
- HALBWACHS Maurice, *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997.
- HALL Edward T., *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971.
- HEINICH Nathalie, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, 2001.
- HENNION Antoine, « Ce que ne disent pas les chiffres - Vers une pragmatique du goût », in : DONNAT Olivier (dir.), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, pp. 287-304.
- HENNION Antoine, *Les professionnels du disque - Une sociologie des variétés*, Paris, Métailié, 1982.
- HENNION Antoine, « De l'étude des médias à l'analyse de la médiation », *Médiaspouvoirs*, n°20, octobre-décembre 1990, pp. 384-385.
- HENNION Antoine, *La Passion musicale - Une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié, 1993.
- HENNION Antoine, LATOUR Bruno, « Objet d'art, objet de science - Note sur les limites de l'anti-fétichisme », *Sociologie de l'art*, n°6, Bruxelles, La Lettre volée, 1993, pp. 7-24.
- HENZLER Bettina, PAULEIT Winfried *et al.*, *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin, Bertz & Fischer, 2010.
- HESS Rémi, SAVOYE Antoine, *L'analyse institutionnelle*, Paris, PUF, 1993.
- HONNET Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2000.
- HUGHES Everett, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996.
- JACQUINOT Geneviève, *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris, PUF, 1977.
- JACQUINOT Geneviève, « On demande toujours des inventeurs... », *Communications*, n°33, Paris, EHESS, 1981, pp. 5-23.
- JACQUINOT-DELAUNAY Jacqueline, MONNOYER Laurence, « Avant-propos », *Hermès*, n°25, CNRS Éditions, 1999, pp. 9-14.
- JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- JEANNERET Yves, *L'affaire Sokal ou la querelle des impostures*, Paris, PUF, coll. Science, Histoire et Société, 1998.

- JEANNERET Yves (dir.), *La mystérieuse matérialité des objets de savoir - Métamorphoses médiatiques, pratiques d'écriture et médiation des savoirs*, Rapport final de recherche, CELSA/Paris IV-Sorbonne, février 2005.
- JEANNERET Yves, *Penser la trivialité - Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Hermès/Lavoisier, Coll. Communication, médiation et construits sociaux, 2008.
- JOSEPH Isaac *et al.*, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 1969.
- JOST François, « Où en est la narratologie cinématographique ? », *CinémAction*, n°20, 1982.
- KANT Emmanuel, *Critique la faculté de juger*, Paris, Aubier, 1995.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1991.
- KRIEG-PLANQUE Alice, *La notion de formule en analyse du discours - Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009.
- LACAN Jacques, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.
- LAGNY Michèle, ROPARS-WUILLEUMIER Marie-Claire, « L'école-cinéma : L'impromptu de Grenelle ou le savoir-cinéma », *Hors-cadre*, n°5, Vincennes, PUV, 1987, , pp. 49-70.
- LAFFAY Albert, *Logique du cinéma*, Paris, Masson, 1964.
- LAHIRE Bernard, *La culture des individus - Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.
- LAHY-HOLLEBECQUE Marie, *L'Enfant au royaume des images - Essai sur le cinéma et les jeunes*, Paris, Union rationaliste, 1956.
- LAMBERT Frédéric, « L'image en actes : l'engagement du regard et les conditions de ses interdits », *Les interdits de l'image, Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, Musée d'Auxerre, 7-9 juillet 2005, Sens, Obsidiane, 2006, pp. 97-108.
- LATOUR Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes*, Paris, La Découverte, 1991.
- LATOUR Bruno, « Une sociologie sans objet ? - Remarques sur l'intersubjectivité », *Sociologie du travail*, vol. XXXVI, n°4, Travail et Cognition, 1994.
- LATOUR Bruno, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, Seuil, 1996.
- LAURENT Jeanne, *La République et les Beaux Arts*, Paris, Julliard, 1955.
- LECARME Pierre, MEGE Annabelle, *1001 Activités autour du cinéma*, Paris, Casterman, 2008.
- LE CLUB DES 13, *Le milieu n'est plus un pont mais une faille*, Paris, Stock, 2008.
- LETOULAT Alain, « L'expérience a été profitable, collègues », *Cahier des Ailes du désir*, n°9, avril 2001.
- LHERMINIER Pierre, *Jean Vigo - Un cinéma singulier*, Paris, Ramsay, coll. Poche cinéma, 2007.
- LHERMINIER Pierre (dir.), *Jean Vigo, œuvre de Cinéma*, Paris, Cinémathèque Française/Lherminier, 1985.
- LE MAREC Joëlle, « Les banques d'images des organismes scientifiques », *Communication et Langages*, n°157, septembre 2008, pp. 49-62.
- MAGNY Joël (dir.), *Numéro anniversaire Collège au cinéma, 1989/2009*, CNC, 2008.
- MAIGRET Éric, MACÉ Éric, *Penser les médiacultures - Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, Armand Colin, 2005.

- MALRAUX André, *Esquisse d'une psychologie du cinéma*, 1946 [rééd. *La nouvelle revue française*, n°520, spécial cinéma, Paris, Gallimard, mai 1996].
- MALRAUX André, *La politique, la culture - Discours, articles, entretiens*, présentés par Janine Mossuz-Lavau, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais, 1996.
- MANNONI Octave, « Je sais bien, mais quand même... », *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Seuil, 1969, pp. 9-33.
- MAINGUENEAU Dominique, *Genèses du discours*, Liège, Pierre Mardaga éditeur, 1984.
- MARIE Michel, « 1945-1985 : une longue marche », *CinémAction*, n°45, Paris, Cerf/CFPJ, 1987.
- MARX Karl, « Der achtzehnte Brumaire des Louis Napoleon », New York, 1852, tr. fr. *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, 1968.
- MARTIN-BARBERO Jesús, « Sciences de la communication - Champ universitaire, projet intellectuel, éthique », *Hermès*, n°38, 2004, pp. 63-171.
- MATHIEU Hélène, « De l'imagination et du temps contre la déchirure sociale », *Culture et lien social*, Paris, Ministère de la Culture, juin 1991.
- MAUSS Marcel, *Essai sur le don - Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives*, Paris, PUF, 2001 [1923].
- MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.
- MEIRIEU Philippe, LE BARS Stéphanie, *La machine-école*, Paris, Gallimard, 2001.
- MEIRIEU Philippe, LIESENBORGHS Jacques, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Bruxelles, Labor, 2005.
- MENGER Pierre-Michel, PASSERON Jean-Claude (dir.), *L'art de la recherche - Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris, La Documentation Française, 1994.
- MÉRANGER Thierry, « L'audace passe », *Les Cahiers du cinéma*, n°591, juin 2004, p. 51.
- METZ Christian, *Essais sur la signification au cinéma*, Tome I, Paris, Klincksieck, 1968.
- METZ Christian, « Le signifiant imaginaire », *Communications*, n°23, Paris, Seuil, 1975, pp. 3-55.
- METZ Christian, *Le signifiant imaginaire*, Paris, UGE, 1977.
- MEUNIER Jean-Pierre, « Dispositif et théorie de la communication », *Hermès*, n°25, CNRS Éditions, 1999, pp. 83-92.
- MICHEL Jean, « Dix ans de ciné-clubs », *Cinéma 55*, avril 1955.
- MINKKINEN Sirkka, *A general curricular model for mass media education*, Paris, Unesco, 1978.
- MØGLIN Pierre, *Outils et médias éducatifs - Une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG, 2005.
- MONDZAIN Marie-José, *Image, icône, économie - Les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*, Paris, Seuil, 1996.
- MONDZAIN Marie-José (dir.), *Le Banquet imaginaire - Réfléchir le cinéma*, Paris, L'exception, groupe de réflexion sur le cinéma / Gallimard, 2002.
- MONDZAIN Marie-José (dir.), *Voir ensemble - Texte de Jean-Toussaint Dessanti*, Paris, L'exception, groupe de réflexion sur le cinéma / Gallimard, 2003.
- MONTOYA Nathalie, « Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définitions dans la construction d'une activité professionnelle », *Lien social et politiques*, n°60, automne 2008, pp. 25-35.

- MORIN Edgar, *L'Esprit du temps - Tome 2, Nécrose* [avec Irène Nahoum], Grasset, 1975 [Nouvelle édition, collection "Biblio-Essais", 1983, 268p.]
- MORIN Edgar, *Le cinéma ou l'homme imaginaire : essai d'anthropologie sociologique*, Paris, Minuit, 1956.
- MOULIN Raymonde, « Vivre sans vendre », *Art et contestation*, Bruxelles, Éditions de la connaissance, 1968.
- MURRAY LEVINE Alison J., « Cinéma, propagande agricole et population rurales en France, 1919-1939 », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°83, juillet-septembre 2004, pp. 21-38.
- NOUHAUD Jean-Pierre, « Où met-on l'artiste ? », *Cahiers pédagogiques*, n°391, février 2001, pp. 62-63.
- ORY Pascal, *L'aventure culturelle française 1945-1989*, Paris, Flammarion, 1989.
- ORY Pascal, *La belle illusion - Culture et politique sous le signe du Front populaire 1935-1938*, Paris, Plon, 1994.
- PAINLEVÉ Jean, « La castration du documentaire », *Les Cahiers du Cinéma*, n°21, mars 1953.
- PARRET Herman, « Vestige, archive et trace - Présences du temps passé », *Protée*, n°32, août 2004.
- PASSERON Jean-Claude (dir.), *Richard Hoggart en France*, Paris, BPI-centre Georges Pompidou, 1999.
- PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique - L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991 [réédition Albin Michel, 2006].
- PEETERS Hugues et CHARLIER Philippe, « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, n°25, CNRS Éditions, 1999, pp. 15-24.
- PEIRCE Charles Sanders, *Écrits sur le signe*, Paris, Seuil, 1978.
- PÉQUIGNOT Bruno, « La réalité sociologique de l'image », *Champs visuels*, Revue interdisciplinaire de recherches sur l'image, n°2, Réalités de l'image, images de la réalité, Paris, L'Harmattan, juin 1996, pp. 71-79.
- PÉQUIGNOT Bruno, « Amour de l'image et lien social », *Champs visuels*, Revue interdisciplinaire de recherches sur l'image, n°3, L'amour de l'image, L'Harmattan, novembre 1996, pp. 166-177.
- PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997.
- PERRATON Charles (dir.), « L'expérience d'aller au cinéma », *Cahiers du Gers*, n°5, Montréal, Université du Québec, 2005.
- PERRIN Charles, BORDE Raymond, *Les Offices du cinéma éducateur et la survivance du muet : 1925-1940*, Lyon, PUL, 1992.
- PERRIAULT Jacques, *La Logique de l'usage - Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989.
- PEYREYRA Daniel, NYSSSEN Marie-Claire, « Les illustrations dans les manuels scolaires », *Sources audiovisuelles du temps présent*, Mscope, CRDP de Versailles, 1994.
- PIETTE, Jacques, *Éducation aux médias et fonction critique*, Montréal / Paris, L'Harmattan, 1996.
- PLATON, *La République*, Livre VII, Paris, Garnier, 1966.
- PLINE L'ANCIEN, *Histoire naturelle*, Livre XXXV, Paris, Les Belles Lettres, 1997.
- PORCHER Louis, *Télévision, culture, éducation*, Paris, Armand Colin, 1994.

- POULAIN Edouard, *Contre le cinéma, école du vice et du crime - Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*, Besançon, 1917.
- RANCIÈRE Jacques, *Le Philosophe et ses pauvres*, Paris, Flammarion, coll. Idées, 1983.
- RANCIÈRE Jacques, *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.
- RANCIÈRE Jacques, *Le partage du sensible - Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000.
- RANCIÈRE Jacques, *La fable cinématographique*, Paris, Seuil, 2001.
- RANCIÈRE Jacques, *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique éditions, 2008.
- REBOUL Eugène, *Le cinéma scolaire et éducateur - Manuel pratique à l'usage des membres de l'enseignement et des œuvres post-scolaires*, Paris, PUF, 1926.
- ROMAN Joël, « Héritiers, parvenus et passeurs », *Esprit*, mars-avril 2002.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Éditions sociales, 1958.
- SCHEFER Jean-Louis, *L'homme ordinaire du cinéma*, Paris, Cahiers du cinéma/Gallimard, 1997.
- SICARD Monique, *L'année 1895, l'image écartelée entre voir et savoir*, Paris, Synthélabo, coll. Les empêcheurs de tourner en rond, 1994.
- SIMMEL Georg, *La tragédie de la culture et autres essais*, Paris, Rivages, 1993.
- SORLIN Pierre, *Sociologie du cinéma - Ouverture pour l'histoire de demain*, Paris, Aubier Montaigne, 1977.
- SOUCHIER Emmanuël, *Raymond Queneau*, Paris, Seuil, 1991.
- SOUCHIER Emmanuël, « Le texte du dit de l'image », *Les interdits de l'image, Actes du 2^e colloque international « Icône-Image »*, Musée d'Auxerre, 7-9 juillet 2005, Sens, Obsidiane, 2006, pp. 7-16.
- SPINOZA, « Éthique, II, proposition XIII », *Traité de la réforme et de l'entendement, Éthique, Lettres*, Paris, Flammarion, 2008.
- STRAUSS Anselm, *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1976.
- TAILLIBERT Christel, *L'institut international du cinématographe éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- TARDY Cécile, JEANNERET Yves (dir.), *L'écriture des médias informatisés - Espaces de pratiques*, Hermès Lavoisier, coll. Système d'information et organisation documentaire, 2007.
- TOCHON François Victor, *L'enseignante experte, L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.
- TOCHON François Victor, « Autour des mots. "Le nouveau visage de l'enseignant expert" », *Recherche et Formation*, n°47, 2004, pp. 89-103.
- TORTAJADA Maria, « Machines cinématiques et dispositifs visuels. Cinéma et "pré-cinéma" à l'œuvre chez Alfred Jarry », *1895, Revue de l'Association française de recherche sur l'histoire du cinéma*, n°40, juillet 2003, pp. 5-23.
- TORRÈS Florian, BOUTIN Perrine, « Europe '5.1. : l'éducation au cinéma à travers l'Europe », *Images de la culture*, n°23, CNC, 2008, p. 123.
- TOURAINÉ Alain, *Sociologie de l'action - Essai sur la société industrielle*, Paris, LGF, 2000 [1^{ère} éd., 1965].
- TROGER Vincent, *L'école*, Paris, Le cavalier bleu, 2001.
- TRUFFAUT François, *Hitchcock/Truffaut*, Paris, Ramsay, 1983.

URFALINO Philippe, « La philosophie de l'État esthétique », *Politis*, n°24, 1993, pp. 23-35.

URFALINO Philippe, *L'invention de la politique culturelle*, Paris, La Documentation Française, 1996.

VANCHERI Luc, *Films, formes, théories*, Paris, L'Harmattan, 2002.

VANCHERI Luc, *Cinéma contemporains - Du film à l'installation*, Lyon, Aléas, 2009.

VERNANT Jean-Pierre, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 1981.

VIGARELLO George, « Du regard projeté au regard affecté », *Communications*, n°75, Paris, Seuil, 2004, pp. 9-15.

WENDERS Wim, « Réponse à l'enquête "pourquoi filmez-vous ?" - 700 cinéastes du monde entier répondent », numéro hors-série de *Libération*, mai 1987.

WEBER Alain, « Idéologie du montage ou l'art de la manipulation », *CinémAction*, n°23, L'Harmattan, 1983.

WEBER Max, *Économie et société- Tome 1 : Les catégories de la sociologie*, traduit de l'allemand par Julien Freund, Pierre Kamnitzer, Pierre Bertrand, Eric de Dampierre, Jean Maillard et Jacques Chavy, sous la direction de Jacques Chavy et d'Eric de Dampierre, tome I, Paris, Plon, 1971. [Réimpr. 2 vol. coll. Agora Pocket, 1995].

WINKIN Yves, « Propositions pour une anthropologie de l'enchantement », in : RASSE Paul, MIDOL Nancy, TRIKI Fathi (dir.), *Unité-Diversité - Les identités culturelles dans le jeu de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 169-179.

WOODS Peter, *L'ethnographie à l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, « L'école et l'exclusion », *Cahiers pédagogiques*, n°391, février 2001, pp. 10-15.

HDR, thèses et mémoires

BONACCORSI Julia, *Le Devoir-lire, métamorphoses du discours culturel sur la lecture : Le cas de la lecture oralisée*, Thèse sous la direction de Daniel Jacobi, Université d'Avignon, 2004.

BORDEAUX Marie-Christine, *La médiation culturelle dans les arts de la scène*, Thèse de sciences de l'information et de la communication, sous la direction de Jean Davallon, 6 novembre 2003.

DESPRES-LONNET Marie, *Contribution à la conception d'interfaces de consultation de bases de données iconographiques*, Thèse de sciences de l'information et de la communication, sous la direction de Gérard Losfled, à l'université de Lille 3, janvier 2000.

DESBARATS Francis, *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*, Sous la direction de Guy Chapouillié, université de Toulouse, mars 2002.

FLEURY Laurent, *Le TNP et le centre Pompidou : deux institutions culturelles entre l'État et le public. Contribution à une sociologie des politiques publiques de la culture après 1945*, Thèse dirigée par Dominique Colas, Paris IX-Dauphine, juin 1999.

LABELLE Sarah, *La ville inscrite dans « la société de l'information » : formes d'investissement d'un objet symbolique*, Thèse sous la direction d'Yves Jeanneret, CELSA/Paris IV-Sorbonne, 2007.

LE MAREC Joëlle, *Ce que le « terrain » fait aux concepts - Vers une théorie des composites*, HRD sous la direction de Baudouin Jurdant, université Paris 7, 2002.

MONTOYA Nathalie, *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle - Contribution à l'établissement d'une grammaire d'action de la démocratisation de la culture*.

PEYRIN Aurélie, *Faire profession de l'amour de l'art, Travail, emploi et identité professionnelle des médiateurs de musées*, Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Pierre-Michel Menger, EHESS, décembre 2005.

SEURRAT Aude, *Les médias en kits pour promouvoir « la diversité » - Étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité »*, Thèse sous la direction d'Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, CELSA/Paris IV-Sorbonne, 2009.

STOLL Thomas, *Transmettre le cinéma à l'école - Le dispositif École et cinéma est-il vecteur de nouvelles modalités de transmission ?*, Mémoire de fin d'étude, ESARTS, 2008.

WRONA Adeline, *Face aux portraits - Essai sur les représentations de l'individu dans les médias d'actualité*, Mémoire d'habilitation à diriger les recherches dirigé par Emmanuël Souchier, CELSA/Paris IV-Sorbonne, 2010.

Articles en ligne, conférences et écrits non édités officiellement sur papier et dossiers

BELLOUR Raymond (coord.), « Cinéma et arts contemporains », *États Généraux du film documentaire*, Lussas, 14-20 août 2005, site :

<http://www.lussasdoc.com/etatsgeneraux/2005/programmation.php?id=11>

Hors-série *Beaux Arts magazine*, septembre 2009.

BERGALA Alain, *10^e Rencontres cinématographiques de Beaune*, 21-24 octobre 2002.

BOUYASSE Viviane, MAESTRACCI Vincent, MOIRIN Jean-Yves, SAINT-MARC Christine (dir.), *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire - Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, n°2007-047, mai 2007.

BOURGATTE Michaël, « L'exploitation cinématographique dite d'Art et Essai - Une proposition alternative entre indépendance et dépendance », Communication pour le colloque Mutation des industries de la culture

http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/Bourgatte%201_5.pdf

BOREAUX Marie-Christine, *Compte-rendu de la journée de réflexion « L'action culturelle en question »*, au Centre national de la danse, le 01.12.2005.

DISLAIRE Ginette, *États des lieux des écoles et du cinéma juillet 92/décembre 93*, CNC.

FRODON Jean-Michel, « La poudre aux yeux de "Ciné lycée" »

<http://blog.slate.fr/projection-publique/2010/06/08/cine-lycee/> (consulté le 18.07.2010).

JEANNERET Yves, Conférence sur le guide de voyage, Université d'Avignon le 19.12.2007.

« L'enseignement du cinéma en situation critique », *Les Cahiers du cinéma*, n 591, juin 2004, pp. 45-54.

- KILBORNE Yann, « De l'amour de l'art à l'art de l'amour », *Sens public, revue électronique en ligne*, pp. 2-14. www.sens-public.org
- LAURET Jean-Marc, Symposium européen et international de recherche « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », Centre Pompidou, 10-12 janvier 2007.
- LEMAITRE Jacques, « Y-a-t-il un avenir pour les ateliers d'éducation à l'image ? », *Rencontres à double sens*, Arcadi, le 04.10.2006
- LEPAGE Franck, « Le cinéma, la jeunesse, le citoyen : quelle action publique ? », *Actes d'entretiens de Brest*, 25-28 novembre 1996, Paris, UFFEJ/ministère de la Jeunesse et des Sports.
- LES ENFANTS DE CINEMA, *Évaluation nationale d'École et cinéma, année scolaire 2008/2009*, Paris, 2010.
- MAISON DES ARTS ET DE LA CULTURE DE CRETEIL, « Le cinéma et les enfants », *Créteil-Rencontres*, n°42, Section cinéma, 1976.
- MEIRIEU Philippe, *Images - De la sidération à l'éducation*, conférence lors de la Rencontre nationale *École et cinéma* à Paris, les 14-16 octobre 2004.
- MONDZAIN Marie-José, « Quelle est la place de l'expérience artistique dans le développement de l'enfant ? », Communication aux journées de Porquerolles, 23-26 octobre 2003, Marseille, Alhambra Cinémarseille/Institut de l'Image d'Aix-en-Provence.
- MONTOYA Nathalie, BOUTIN Perrine, « Zéro de conduite est-il toujours un film subversif ? Sociologie d'une œuvre et de sa réception », colloque GDR I Opus, 19-20-21 novembre 2009, Université Pierre Mendès-France, Grenoble. Article publié à paraître en 2010.
- RAUCOURT Nicole, *Impact du dispositif de sensibilisation et d'initiation à la culture cinématographique Collège au cinéma en direction du public scolaire sur la culture et les pratique des élèves*, étude Cryptos, 25.05.2004.
- SEURRAT Aude, BOUTIN Perrine, « Éducation aux médias et Sciences de l'Information et de la Communication : quelles définitions de la médiation ? », 16^{ème} Congrès Sfsic 2008, Compiègne. Article sur le site : http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article143
- SEURRAT Aude, BOUTIN Perrine, « L'interprétation balisée : l'exemple des supports pédagogiques de *Collège au cinéma* », article à paraître dans un ouvrage collectif sous la direction de Jean Davallon, Jean-Jacques Boutaud et Alex Mucchielli en 2010.
- SOUCHIER Emmanuël, GUENEAU Catherine (dir.), *Le dispositif cinématographique face au numérique - Nouvelles perspectives*, Rapport final, 2005.

Dictionnaires, anthologies

- ABLALI Driss, DUCARD Dominique (dir.), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Paris, Honoré Champion / Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009.
- HUSSON Didier (dir.), *Images, Cinéma, Éducation : pratiques et ressources*, Paris, Vidéadoc / CNDP, 2001.
- LES ENFANTS DE CINEMA, GNCR et l'UFFEJ (dir.), *Allons z'enfants au cinéma ! - Une petite anthologie de films pour un jeune public*, Paris, CNC, 2003.

- MOULINIER Pierre, « Action culturelle », WARESQUIEL Emmanuel de (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse/CNRS éditions, 2001.
- REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert, 1992.
- REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert, 1998.
- WARESQUIEL Emmanuel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse / CNRS éditions, 2001.

Bulletins et revues

- Bulletin des Enfants de cinéma*, LES ENFANTS DE CINEMA, n°3, octobre 2004.
- Bulletin des Enfants de cinéma*, LES ENFANTS DE CINEMA n°5, mai 2005.
- Bulletin des Enfants de cinéma*, LES ENFANTS DE CINEMA, n°7, avril 2007.
- Bulletin des Enfants de cinéma*, LES ENFANTS DE CINEMA, n°8, octobre 2007.
- Bulletin des Enfants de cinéma*, LES ENFANTS DE CINEMA, n°9, mars 2008.
- O de conduite*, n°23-24, Paris, UFFEJ, 3^e et 4^e trimestre 1996.
- O de conduite*, n°40, Paris, UFFEJ, 4^e trimestre 2000.
- Lettre d'information des pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel*, n°4, Paris, CNC, juin 2006.
- Lettre d'information des pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel*, n°6, CNC, juillet 2007.
- Lettre d'information des pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel*, n°10, CNC, printemps-été 2009.
- Plaquette de présentation de l'association LES ENFANTS DE CINEMA.
- Dossier de présentation d'UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS.
- Plaquette de présentation des activités « cinéma jeune public » du Lux, Scène nationale de Valence, 2008/2009.
- Gazette *Utopia*, n°13, 24 décembre 2008 - 27 janvier 2009.
- Plaquette de présentation des activités « jeune public » de la Cinémathèque de septembre/octobre 2008.
- Programme des « Petits amoureux du ciné », édité par le cinéma Jean Eustache à Pessac, octobre 2001-juin 2002.

Sites internet

- <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-01-0097-007>
- <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/71/36/PDF/Artific.pdf>
- <http://mediationculturelle.free.fr>
- <http://ouvrir.le.cinema.free.fr/pages/terrain/dossiers/LuMeweb.pdf>
- <http://web.iri.centrepompidou.fr>
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278F.pdf>
- <http://www.centrepompidou.fr/PDF/symposium/sessioncloture/syntheseJMLauret.pdf>
- <http://www.cemea.asso.fr/>
- <http://www.clemi.org>
- <http://www.culture.gouv.fr>
- <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>

<http://www.educpop.org>
<http://www.enfants-de-cinema.com>
<http://www.fabula.org/actualites/article38816.php>
<http://www.grrem.org>
<http://www.passeursdimages.fr>
<http://www.uffej.net>

Documents audiovisuels

DE PASTRE Béatrice, *Le cinéma des écoles et des préaux - Films d'enseignement et d'éducation des origines à 1940*, Paris, Art & Éducation, 1997.

GODARD Jean-Luc, *Je vous salue, Sarajevo*, Suisse, Documentaire, couleur, 2', 1993.

GODARD Jean-Luc, *JLG/JLG*, France, Fiction, couleur, 58', 1995. Alain Fleischer le reprend également dans son documentaire sur le cinéaste : *Morceaux de conversations avec Jean-Luc Godard*, 120', 2009.

DELEUZE Gilles, *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, avec Claire Parnet, Paris, Montparnasse, 2004.

« Paroles de coordinateurs », entretiens enregistrés sur support vidéo cassette, dans le cadre de la 5^e Stage nationale de 1999 organisé par LES ENFANTS DE CINEMA.

« Journal de 20 heures » sur Antenne 2, le 12.06.1977.

Textes de lois, déclarations

BO du 30.01.1952 modifiée par la circulaire du 21.02.1952

BO du 14.01.1961 - circulaire du 11.01.1961

Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias du 22.01.1982

BO n°5 du 02.02.1984

Circulaire du 25.07.1991

Circulaire 92-129 du 30.03.1992

BO Jeunesse et Sport n°12 du 30.12.1993

Circulaire n°98-144 du 9.07.1998

BO de l'Éducation nationale n°31 du 30.07.1998

BO n°98-153 du 22.07.1998

Circulaire Éducation nationale sur les « orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle » n° 2003-173 du 22.10.2003

Circulaire Culture n°2001-010 du 23 mars 2001

Loi du 13.09.2004 relative aux libertés et responsabilités locales

Circulaire du 03.01.2005

BO n°5 du 03.02.2005

BO n°2008-059 du 29.04.2008

BO n°3 du 19.06.2008, hors-série

BO n°3 intitulée « Pratique artistique et histoire des arts » du 28.08.2008

BO n°21 du 22.04.2009

BO n°21 du 21.05.2009 - Circulaire n°2009-068 du 20.05.2009

BO n°11 du 18.03.2010 Préparation de la rentrée 2010 - circulaire n° 2010-38 du 16.03.2010

Annexes

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Acronymes et néologismes employés	375
Annexe 2 : Sources	381
Annexe 3 : Aperçu diachronique de l'éducation au cinéma	389
Annexe 4 : Guide intervenant et projectionniste	397
Annexe 5 : Extraits d'un <i>Cahier de notes sur...</i>	400
Annexe 6 : Carte postale d' <i>École et cinéma</i>	401
Annexe 7 : <i>Collège au cinéma</i>	402
Annexe 8 : <i>Lycéens et apprentis au cinéma</i>	403
Annexe 9 : Exemples de plaquettes	404
Annexe 10 : <i>Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droits</i>	405
Annexe 11 : La tarte à la crème	407
Annexe 12 : Appel de Cannes du BLAC	410

ANNEXE 1 - ACRONYMES ET NEOLOGISMES EMPLOYES

ACCRIF	Association des Cinémas de Recherche d'Ile-de-France
ADRC	Agence pour le Développement Régional du Cinéma
AFCA	Association Française du Cinéma d'Animation
AFCAE	Association Française du Cinéma d'Art & Essai
APAC	Association Populaire Art et Culture
BEATEP	Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation populaire ancien nom du BPJEPS
BLAC	Collectif national de l'action culturelle cinématographique et audiovisuelle
BLIC	Bureau de Liaison des Industries Cinématographiques
BLOC	Bureau de Liaison des Organisations du Cinéma
BPJEPS	Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Éducation populaire et du Sport
CEJ	Centres pour l'Enfance et la Jeunesse
CLAC	Collectif de Lycéens et Apprentis au Cinéma
Classe à PAC	Classe à Projet Artistique et Culturel
CLEMI	Centre de Liaison et d'Enseignement et des Médias d'Information
CDDP	Centre Départemental de Documentation Pédagogique
CEMEA	Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
CNC	Centre National du Cinéma et de l'image animée
CNDP / CRDP	Centre National / Régional de Documentation Pédagogique
COSEAC	Commission d'Orientation et de Suivi des Enseignements et Activités du Cinéma-audiovisuel
Cycle 1	(classe de) : petite, moyenne et grande section maternelle
Cycle 2	(classe de) : grande section maternelle, CP et CE1
Cycle 3	(classe de) : CE2, CM1, CM2
CLEA	Contrat Local d'Éducation Artistique
CLIS	CLasses d'Intégration Scolaire pour enfants handicapés mentaux ou moteurs
CLIN	CLasses d'Initiation pour enfants Non francophones
DESCO	Direction de l'Enseignement SCOLAIRE
DRAC	Direction Régionale des Affaires Culturelles
EPCC	Etablissement Public de Coopération culturelle

FFC	Francs et Franches Camarades
FFCC	Fédération Française des Ciné-Clubs
FLECC	Fédération Loisirs Et Culture Cinématographique
FOL	Fédération des Œuvres Laïques
GNCR	Groupe National des Cinémas de Recherche
GRAC	Groupement Régional d'Actions Cinématographiques
GRREM	Groupe de recherche sur la Relation Enfants-Médias
INA	Institut National de l'Audiovisuel
MJC	Maison des Jeunes et de la Culture
PAF	Plan Académique de Formation
PDF ou PDFC	Plan Départemental de Formation / Continue / des enseignants du 1er degré
PEMF	Professeur des Écoles Maîtres Formateurs
PLEA	Plan Local d'Éducation Artistique
PE1 ou PE2	Professeur des Écoles 1 ^e année ou 2 ^e année de formation
Prévisionnement	Projection pour les enseignants avant la projection en séance scolaire avec les enfants
REP	Réseau d'Éducation Prioritaire (regroupe autour d'un collège les écoles en ZEP dans le cadre d'un contrat de réussite)
SCÉRÉN	Service Culture Éditions Ressources pour l'Éducation nationale
UFFEJ	Union Française du Film pour l'Enfance et la Jeunesse
UFOCEL	Union Française des Œuvres du Cinéma Éducateur Laïque
UFOLEIS /UROLEIS	Union Française/Régionale des Œuvres Laïques d'Éducation par l'Image et le Son
VF	Version Française
VO(ST)	Version Originale (Sous-Titrée)
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

ANNEXE 2 - SOURCES

Cette annexe retrace les principaux terrains d'observation mobilisés pour l'analyse, classés par thématiques.

Entretiens semi-directifs, enregistrés et retranscrits

23 octobre 2003	Responsable du développement d' <i>École et cinéma</i> , salarié de l'association LES ENFANTS DE CINEMA - Paris
23 mars 2004	Délégué Général de l'UFFEJ
24 mars 2004	Président de l'association Gros Plan, ancien directeur des UROLEIS - Quimper
24 mars 2004	Rédacteur de <i>Cahiers de notes sur...</i> , spécialiste du cinéma d'animation
3 octobre 2004	Coordinateur Cinéma d' <i>École et cinéma</i> et directeur de l'association <i>Un cinéma, du côté des enfants</i> - Paris
10 novembre 2004	Trois institutrices - de classes de CE2, et deux CM2 - participant à <i>École et cinéma</i> à Paris
23 novembre 2004	Directrice d'une salle Le Jean Vigo - Nice
3 décembre 2004	Rédacteur de <i>Cahiers de notes sur...</i> et professeur de cinéma à Paris III
18 janvier 2005	Responsable du Département <i>École et Média</i> au Ministère de l'Éducation nationale argentin
27 janvier 2005	Directeur de l'AFCA - Paris
5 février 2005	Directeur de divers projets d'éducation au cinéma au Portugal
14 février 2005	Responsable jeune public à l'AFCAE - Paris
18 mars 2005	Directeur de l'Université du film d'été à Uherske Hradiste République tchèque - et membre de l'association des ciné-clubs tchèques - entretien avec son interlocuteur francophone -
22 avril 2005	Vice-président de l'AFCAE
2 juin 2005	Chargé de la coordination de <i>Collège au cinéma</i> au CNC
7 novembre 2005	Professeur détaché chargé de l'éducation artistique dans l'Oise
15 décembre 2005	Conseiller pour le cinéma et l'audiovisuel de la DRAC Ile-de-France
21 février 2006	Un des membres fondateurs de <i>Collège au cinéma</i> et des options cinéma et audiovisuel au lycée
8 mars 2006	Inspectrice générale chargée du cinéma et du jury de jeunesse à Cannes, ancienne directrice de la Maison de l'Image et du Son
6 avril 2006	Délégué général de l'association LES ENFANTS DE CINEMA
9 mai 2006	Stagiaire BP JEPS à l'UFFEJ
31 mai 2006	Animateur au SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE - Paris

6 juin 2006	Responsable jeune public au cinéma Jacques Tati - Tremblay-en-France
6 juin 2006	Animateur jeune public au sein de l'association de groupement des salles de Seine Saint-Denis CINEMA 93
7 juillet 2006	Médiatrice culturelle au Studio des Ursulines - Paris
7 juillet 2006	Directeur programmateur du Studio des Ursulines - Paris
27 juillet 2006	Responsable jeune public au cinéma Ciné 104 - Pantin
9 août 2006	Animatrice jeune public, à l'Espace 1789 - Saint-Ouen
3 septembre 2006	Intervenante et adjointe de direction, SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE
9 septembre 2006	Programmatrice jeune public, cinéma l'Ecran - Saint Denis
24 septembre 2006	Ancien coordinateur Cinéma d'École et cinéma et directeur de l'association <i>Un cinéma, du côté des enfants</i> - Paris (2 ^e entretien)
13 octobre 2007	Stagiaire au Service de la diffusion culturelle du CNC et professeur en option cinéma dans deux lycées du Rhône
17 octobre 2007	Professeur relais chargé du cinéma en Seine-Saint-Denis
13 octobre 2007	Salarié de l'association LES ENFANTS DE CINEMA (2 ^e entretien)
27 septembre 2007	Président de l'association LES ENFANTS DE CINEMA et exploitant d'une salle à Marseille
4 décembre 2007	Responsable des actions d'éducation à l'image à l'Agence du Court Métrage
28 février 2008	Inspecteur et conseiller de la création, des enseignements artistiques et de l'action culturelle au Ministère de la Culture et responsable du département de l'éducation artistique au sein du service de la diffusion culturelle du CNC
4 avril 2008	Enseignante de CE1/CE2 dans le 12 ^e arrondissement de Paris, cycle de 3 films, fréquentant le cinéma Majestic Bastille
18 avril 2008	Trois enseignantes de CP et CE1 dans le 10 ^e arrondissement de Paris, fréquentant le cinéma l'Archipel
22 avril 2008	Enseignante de CE2 dans le 10 ^e arrondissement de Paris, fréquentant le cinéma Majestic Bastille
7 mai 2008	Enseignant de petite section et grande section de maternelle dans le 18 ^e arrondissement de Paris, fréquentant le cinéma Mk2 Quai de Seine/Quai de Loire
15 juillet 2010	Chef du Bureau de coopération linguistique et éducative, en charge du dossier cinéma et audiovisuel - Ambassade de France à Rome

Rencontres, colloques, festivals, séminaires, manifestations

16 octobre 2003	Table ronde de distributeurs de films participant aux dispositifs scolaires : les Films Du Paradoxe, Films Du Préau, Pyramides et JBK à Paris - écoute et retranscription
23-26 octobre 2003	Séminaire sur <i>La place de l'expérience artistique dans le développement de l'enfant</i> , organisé par l'Alhambra Cinémarseille et l'Institut de l'Image d'Aix-en-Provence à Porquerolles - stagiaire

10-19 novembre 2003	13 ^e festival de films <i>Pour éveiller les regards</i> d'Aubervilliers - stagiaire avec les BEATEP
24-27 mars 2004	Festival <i>Les transversales : éducation, cinéma, travail, religions</i> organisé par l'association gros plan à Quimper - stagiaire avec les BEATEP
14-16 octobre 2004	12 ^e Rencontres nationales des coordinateurs départementaux d' <i>École et cinéma</i> à Paris - stagiaire
21-24 octobre 2004	14 ^e festival de films <i>Pour éveiller les regards</i> d'Aubervilliers - stagiaire avec les BEATEP
1 ^{er} -3 décembre 2004	Rencontre sur la question de <i>L'éducation au cinéma en France et en Allemagne</i> organisée par le Goethe Institut - Lille/Tourcoing - stagiaire
7 réunions - année 2005	Séminaire euro-méditerranéen « L'éducation aux médias : enjeu des sociétés du savoir » organisé par la Commission française pour l'UNESCO - participation à l'élaboration du contenu du séminaire
14-19 mars 2005	6 ^e <i>Entretiens de cinéma et d'Éducation populaire</i> organisés par l'UFFEJ à Pléneuf-Val-André - stagiaire avec les BEATEP
16-20 octobre 2005	15 ^e festival de films <i>Pour éveiller les regards</i> d'Aubervilliers - stagiaire avec les BEATEP
27-28 janvier 2006	1 ^{ère} Biennale internationale « Cinéduc, Cinéma et Éducation », organisé par la Maison des enseignants à Grenoble - animation d'un atelier
27 février 2006	Réunion sur les perspectives d' <i>École et cinéma</i> à Paris - organisation et animation
1 ^{er} -7 avril 2006	8 ^e Rencontres internationales <i>Cinéma et Enfance</i> organisée par l'Eden cinéma / le Volcan du Havre - participation à une table ronde sur les 10 ans d' <i>École et cinéma</i>
30 juin - 14 juillet 2006	Festival <i>Paris Cinémômes</i> organisé dans le cadre de <i>Paris Cinéma</i> - organisation d'ateliers
16-20 octobre 2006	16 ^e festival de films <i>Pour éveiller les regards</i> d'Aubervilliers - festivalière
21-22 juin 2007	Colloque « L'éducation aux médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle ? » organisé par l'UNESCO à Paris - quelques retranscriptions
26 septembre 2007	8 ^e Rencontres documentaires <i>Doc'Ouest</i> organisées par les Films en Bretagne / Pôle image à Pléneuf-Val-André - conférence : « Éduquer à l'image, éveiller le regard ou aiguïser l'esprit critique ? »
16 octobre 2007	<i>Journée Image et son</i> organisée par la Scène nationale Le Quartz à Brest - conférence : « Les enjeux de l'éducation à l'image et ses incidences sur la diffusion »

17-19 octobre 2007	15 ^e Rencontres nationales des coordinateurs départementaux d'École et cinéma à Strasbourg - animation d'un atelier sur le logiciel « <i>Lignes de temps</i> »
11 janvier 2008	Rassemblement national des acteurs de la diffusion culturelle et de l'Éducation artistique au St-André des arts - aide à l'organisation
5-9 septembre 2008	1 ^{er} festival <i>Silhouette Junior</i> à Paris - animations d'ateliers de pré-cinéma
7 octobre 2008	Centre Vidéo de Bruxelles en Belgique - participation à une table ronde sur l'éducation au cinéma en Europe
27-28 octobre 2008	Séminaire euro-méditerranéen « L'éducation aux médias : enjeu des sociétés du savoir » organisé par la Commission française pour l'UNESCO à Paris - retranscription
26 novembre 2008	Rencontres Européennes des Jeunes et de l'Image organisées par KYRNEA INTERNATIONALE / PASSEURS D'IMAGES à Paris - animation d'une table ronde sur « L'Éducation à l'image et aux médias en Europe »
1 ^{er} -10 décembre 2008	18 ^e festival de films <i>Pour éveiller les regards</i> d'Aubervilliers : art & essai pour les 3/13 ans - festivalière
7-8 janvier 2009	Premiers États généraux de l'action culturelle cinématographique et audiovisuelle au Centquatre à Paris, organisés par le Blac - aide à l'organisation
15 janvier 2009	14 ^e Symposium international du film : la médiation au cinéma de l'Université de Brême en Allemagne - communication : « Apprendre à voir, découvrir le 7 ^e art : la médiation dans les dispositifs cinématographiques »
28 octobre- 3 novembre 2009	Festival <i>Mon premier festival</i> à Paris - présentation de films et animation de débats
11 février 2010	14 ^e festival <i>Les Enfants des Toiles</i> à Sablé-sur-Sarthe - animation du débat de clôture du festival

Terrains de longues durées

Septembre 2003 - juillet 2005	SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE - Paris Intervenante dans les activités proposées : animation d'ateliers pratiques et théoriques, formation pour bibliothécaires ou enseignants, recherche pour la programmation « jeune public »
Septembre 2003 - septembre 2005	Association UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS - Paris Assistante pour la coordination d'École et cinéma à Paris : présentation de films lors des séances scolaires, travail sur le film en classe, gestion de l'association - dossier de présentation de l'association, demande de subventions... - Membre du Conseil d'administration puis du Bureau d'UN CINEMA, DU COTE DES ENFANTS de juin 2004 à juin 2005.

Mai 2005-mars 2006	Questionnaire envoyé aux 90 coordinateurs départementaux Cinéma et Éducation nationale, analyse de l'évolution des films du catalogue ; puis rédaction de l'Évaluation des 10 ans d' <i>École et cinéma</i>
Septembre 2005 - septembre 2006	Association ENFANCES AU CINEMA - Vanves Gestion, animation et coordination d' <i>École et cinéma</i> à Paris : présentation de films et ateliers avec les classes, organisation du calendrier des copies et des projections dans les 17 salles participantes des séances scolaires des 1 000 enseignants participants, réunions avec les tutelles, demande de budget, organisation d'une exposition. Salariée à mi-temps puis temps plein.
Octobre 2005 - janvier 2006	<i>Institut finlandais</i> - Paris Conception et animation de 10 ateliers pratiques et théoriques les mercredis
Juin-juillet 2006	Questionnaire envoyé aux 712 enseignants inscrits à <i>École et cinéma</i> à Paris en 2005-06 et rédaction d'une évaluation d'après l'analyse des 293 réponses reçues
Depuis octobre 2007	Membre du Comité de rédaction de <i>0 de conduite</i> , revue trimestrielle sur le cinéma et l'enfance éditée par l'UFFEJ : réunions bimensuelles, lecture d'articles, rédaction
Janvier 2007 - janvier 2009	Membre du Conseil d'administration puis du Bureau des ENFANTS DE CINEMA
19-26 avril 2008	Association KAÏNA CINEMA - Alger Formation sur le cinéma d'animation - théories et pratiques - de jeunes médiateurs algérois
Depuis janvier 2009	Chargée de l'évaluation et de la communication à l'association LES ENFANTS DE CINEMA : rédaction de l'évaluation d' <i>École et cinéma</i> des années scolaires 2007/2008 et 2008/2009, des Actes des Rencontre d'octobre 2008 et 2009, des Premiers États Généraux de l'action culturelle cinématographique. Coordination nationale du dispositif : une vingtaine de déplacements dans des réunions locales, réunions des Conseils d'administrations, organisation de la Rencontre nationale, écriture et conception du journal trimestriel des ENFANTS DE CINEMA... - salariée au 4/5 ^e puis à mi-temps
Septembre 2003 - juin 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens non enregistrés avec des enseignants, des projectionnistes, des enfants... • Consultation d'archives - notamment ceux du Groupe AFCAE / Jeune public de mars à juin 2005 - et analyse de différents documents : comptes rendus de conseil d'administration ou de réunions plus informelles, bulletins officiels, procès verbaux, bulletins associatifs ou parutions ponctuelles, manifestes, lettres ouvertes, prospectus à caractère informatif ou incitatif, plaquettes... • Observations et animations d'ateliers pour enfants, de pré-projections et de stage de formation pour enseignants : au SERVICE PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE, à l'Institut finlandais, aux festivals <i>Mon Premier cinéma</i>,

Silhouette Junior, Enfants des Toiles, au cinéma Le Studio des Ursulines, lors de Classes à PAC dans des écoles... et pour *École et cinéma* : présentations de films dans des salles de cinéma lors des matinées scolaires, animations d'ateliers, formations d'enseignements, rencontre avec des parents...

Observation de séances de projections des films :

Titre du film - fiche technique - cycles dans lesquels les enfants observés étaient intégrés

- Alice* - Jan Švankmajer, Tchécoslovaquie, 1988, 84', VF, animation et prises de vues réelles, couleur - C 2
- L'Argent de poche* - François Truffaut, France, 1976, 104', couleur - C 3
- Les Aventures de Pinocchio* - Luigi Comencini, Italie, 1972, 135', couleur, VF - C 2 et 3
- Les Aventures de Robin des bois* - W. Keighley et M. Curtiz, États-Unis, 1938, 102', coul., VF - C 3
- Azur et Asmar* - Michel Ocelot, France, 2006, 99', animation, couleur - C 2 et 3
- La Belle et la Bête* - Jean Cocteau, France, 1946, 96', N&B - C 3
- Le Bonhomme de neige* - Diane Jackson, 1982, 30', animation, couleur - C 1
- Le Cerf-volant du bout du monde* - Roger Pigaut, France/Chine, 1958, 82', couleur - C 2
- Chang* - M.C. Cooper et E.B. Schoedsack, États-Unis, 1927, 82', documentaire, N&B - C 2
- Chantons sous la pluie* - Gene Kelly et Stanley Donen, États-Unis, 1951, 103', couleur, VO - C 3
- Le Cheval venu de la mer* - Mike Newell, Grande-Bretagne, 1993, 100', couleur, VO - C 3
- Le Chien jaune de Mongolie* - Byambasuren Davaa, Allemagne, 2005, 93', couleur, VF - C 2
- Le Cirque* - Charlie Chaplin, États-Unis, 1928, 70', N&B, muet - C 2
- Les Contrebandiers de Moontfleet* - Fritz Lang, États-Unis, 1955, 90', couleur, VO - C 3
- Le Corsaire rouge* - Robert Siodmak, États-Unis, 1951/52, 104', couleur, VO - C 2
- La Croisière du Navigator* - Buster Keaton, États-Unis, 1924, 75', N&B, muet, musical - C 2 et 3
- Les Demoiselles de Rochefort* - Jacques Demy, France, 1966, 120', couleur - C 2
- Edward aux mains d'argent* - Tim Burton, États-Unis, 1990, 103', VO et VF - C 2 et 3
- L'Étrange Noël de M. Jack* - H. Selick et T. Burton, États-Unis, 1993, 75', animation, couleur VO et VF - C 2 et 3
- Le Garçon aux cheveux verts* - Joseph Losey, États-Unis, 1948, 82', VO - C 3
- Goshu, le violoncelliste* - Isao Takahata, Japon, 1981, 63', animation, couleur, VF - C 2
- Gosses de Tokyo* - Yasujirō Ozu, Japon, 1932, 89', N&B, muet, sans accompagnement musical - C 2 et 3
- L'Histoire sans fin n°1* - Wolfgang Petersen, Allemagne, 1984, 90', VF - C 3
- L'Homme qui rétrécit* - Jack Arnold, États-Unis, 1957, 81', N&B, VO - C 3
- Jason et les Argonautes* - Don Chaffey, Grande-Bretagne, 1963, 104', couleur, VF - C 2
- Jiburo* - Lee Jung-Hyang, Corée, 2002, 87', couleur, VO - C 3
- Jour de fête* - Jacques Tati, France, 1949, 78', couleur - C 2
- Katia et le crocodile* - Vera Simkova, Tchécoslovaquie, 1966, 70', N&B, VF - C 1 et 2

Le Magicien d'Oz - Victor Flemming, États-Unis, 1939, 97', sépia puis couleur, VO - C 3
Le Mecano de la Général - Buster Keaton, États-Unis, 1926, N&B, 75', N&B, muet - C 3
Le Monde vivant - Eugène Green, France, 2003, 75', couleur - C 3
Mon voisin Totoro - Hayao Miyazaki, Japon, 1988, 86', animation, couleur, VF - C 2
La Nuit du chasseur - Charles Laughton, États-Unis, 1955, 93', N&B, VO - C 3
Pai - Niki Caro, Nouvelle-Zélande/Allemagne/États-Unis, 2002, 101', couleur, VF - C 3
Le Passager - Abbas Kiarostami, Iran, 1974, 71', N&B, VO - C 3
Peau d'âne - Jacques Demy, France, 1970, 89', couleur - C 2
La Petite vendeuse de Soleil - Djibril Diop Mambety, France/Sénégal, 1998, 43', couleur, VO - C 2
La Planète sauvage - René Laloux, Roland Topor, France, 1973, 72', animation, couleur - C 3
Princes et princesses - Michel Ocelot, France, 2000, 70', animation, couleur - C 1
Princess Bride - Rob Reiner, États-Unis, 1987, 98', couleur, VF - C 2
La Prisonnière du désert - John Ford, États-Unis, 1956, 119', couleur, VO - C 3
Rabi - Gaston Traoré, Burkina Faso/GB, 1992, 62', couleur - C 3
Le Roi et l'Oiseau - Paul Grimault, France, 1979, 87', animation, couleur - C 2
Sidewalk stories - Charles Lane, États-Unis, 1989, 97', N&B, muet puis sonore - C 3
Les Trois Brigands - Hayo Freitag, Allemagne, 2007, 79', animation, couleur, VF - C 1
U - Grégoire Solotareff et Serge Elissalde, France, 2006, 75', animation, couleur - C 3
Les Vacances de M. Hulot - Jacques Tati, France, 1953, 96', N&B - C 2
La Vie est immense et pleine de dangers - Denis Gheerbrant, France, 1994, 80', documentaire - C 3
Le Voleur de bicyclette - Vittorio De Sica, Italie, 1948, 85', N&B, VO - C 3
Le Voyage de Chihiro - Hayao Miyazaki, Japon, 2001, 120', animation, couleur - C 2 et 3
Zéro de conduite - Jean Vigo, France, 1933, 44', N&B - C 3

Programmes de courts métrages

Des Rois qui voulaient plus qu'une couronne - 3 courts métrages d'animation, 2003, 43', couleur, VF - C 1
Le corbeau et un drôle de moineau - 3 films d'animation iranien, 2007, 47', couleur, VF - C 1
 Programme de 3 courts métrages burlesques - Charlie Chaplin, Charley Bowers et Buster Keaton, 40', N&B, muet - C 2 et 3
 Programme de 4 courts métrages divers - 42' - C 2
 Programme de 5 courts métrages divers - 71' - C 3
 Programme de 4 courts métrages de Garri Bardine - Russie, 1997, 55', animation, couleur - C 1 et 2
Les Contes chinois - programmes de 4 courts métrages du studio d'animation de Shanghai 1980-1988, couleur - C 2 et 3
 Petites z'escapades, programmes de 6 courts métrages - France, 40' - C 1
Les Contes de la mère poule - 3 films d'animation, Iran, 2000, 46', sonore sans parole, animation, couleur - C 1

Salles de cinéma régulièrement fréquentées pour observer ces séances

- L'Épée de Bois - 5^e arrondissement de Paris
- Les 3 Luxembourg - 6^e arrondissement de Paris
- La Pagode - 7^e arrondissement de Paris
- Le Pasquier Saint Lazare - 8^e arrondissement de Paris
- L'archipel - 10^e arrondissement de Paris
- Le Max Linder Panorama - 10^e arrondissement de Paris
- La Bastille - 11^e arrondissement de Paris
- Le Majestic Bastille - 11^e arrondissement de Paris
- L'Entrepôt - 14^e arrondissement de Paris
- Les 7 Parnassiens - 14^e arrondissement de Paris
- Le cinéma des Cinéastes - 17^e arrondissement de Paris
- Le Studio 28 - 18^e arrondissement de Paris
- MK2 Quai de Seine / MK2 Quai de Loire - 20^e arrondissement de Paris
- MK2 Gambetta - 20^e arrondissement de Paris

• **Observation** de séances de projection des films dans d'autres cadres qu'*École et cinéma* :

- une vingtaine de séances *Collège au cinéma* observées ;
- une trentaine de séances de dispositifs comme *Mon premier cinéma, Du cinéma plein mon cartable...*
- 10 séances *Lycéens et apprentis au cinéma* ;
- 28 séances observées dans d'autres cadres - avant-première, séance public, après-midi des enfants, ciné-goûters... ;
- 13 autres activités de médiations artistiques observées : musique, art contemporain et art plastique.

ANNEXE 3 - APERÇU DIACHRONIQUE DES MOMENTS CLEFS POUR L'ÉDUCATION AU CINÉMA : TEXTES, LOIS, ÉVÉNEMENTS...

La chronologie¹ suivante retrace les actions les plus décisives en matière d'éducation au cinéma, ce qui permet de situer et de nommer précisément les principales étapes de l'éducation cinématographique et de constater les différentes évolutions : de la prise en compte de l'intérêt que peut constituer le cinéma ; des partenariats entre les administrations centrales, partenariat de proximité dans le mouvement de la décentralisation avec l'intervention des collectivités territoriales et des acteurs de terrain : associations issues de l'Éducation populaire, rectorats, académies, enseignants... ; de l'ouverture sur le public scolaire de structures culturelles et de la progressive intégration du cinéma dans les enseignements scolaires classiques ; et enfin de l'importance accordée à la formation des enseignants.

1908	Rapport d'Edmond Benoît-Levy sur <i>L'application du cinéma à l'instruction</i> qui développe des idées progressistes qu'il avait soutenues devant les membres de la Ligue française de l'enseignement. « Les conférences-projections sur les missions scolaires du cinématographe se multiplient. [...] Le 25 mars 1909, <i>L'Œuvre française</i> des conférences populaires organise une projection en matinée destinée à des écoliers parisiens. Le vice-président de <i>L'Œuvre</i> , Constant Verlot, y fait précéder chacun de ses films d'une présentation, au cours de laquelle il développe le lien entre le sujet de ces films et les acquis du programme scolaire. Le 16 juillet de la même année, le fondateur de la chambre syndicale des exploitants cinématographiques, Edmond Benoît-Levy, [...] fait au Havre une conférence - démonstration sur les usages du cinéma dans l'enseignement, conférence qu'il réitère [...] le 6 novembre 1910, lors du congrès des mutualités scolaires ». ²
1911	Le ministère de l'Instruction Publique crée le Service du cinématographe à l'école et il en confie le fonctionnement au Service des vues fixes du Musée pédagogique. Louis Delluc lance le terme et l'idée de ciné-club.
1912	Le 6 ^e Congrès de la Société française « L'Art à l'école » est mis en place à Bordeaux dans l'optique d'organiser la diffusion du cinéma dans les écoles. Cette volonté s'explique par la crainte de voir le cinéma comme divertissement de masse prendre le pas sur le souci d'éducation véhiculé par l'école républicaine. Les membres du Congrès souhaitent que le choix des films diffusés à l'école soit subordonné à un Conseil supérieur de l'Art à l'école.

¹ Pour la réalisation de cet historique, je me suis référée entre autres aux « Repères chronologiques » qui accompagnent les articles de : CHEVALLIER Jacques, « Une rencontre longtemps retardée », *La revue du cinéma*, n°417, UFOLEIS, juin 1986, pp. 74-77 et de : MARIE Michel, « 1945-1985 : une longue marche », *op. cit.*, pp. 29-38 en la complétant jusqu'à nos jours.

² DELMEUZE Frédéric, « Gaumont et la naissance du cinéma d'enseignement- 1909-1914 », in : GILI Jean A., LAGNY Michel, MARIE Michel, PINEL Vincent (dir.), *Les vingt premières années du cinéma français*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle/AFRHC, 1996, p. 73.

1920	<p>Parution d'un <i>Rapport sur l'emploi du Cinématographe dans les écoles primaires</i>, annexe du Rapport général - sous-commission des Programmes -, présenté par Adrien Collette, chargé d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement.</p> <p>Louis Delluc participe à la création du <i>Journal du Ciné-club</i>. Il ne s'agit pas exactement de défense d'un art cinématographique, mais la nouveauté est que l'on commence à encourager le public à aller voir des films selon ses goûts. Entre 1920 et 1922, de plus en plus de revues se développent sur le modèle du <i>Journal du Ciné-club</i> dont le but est l'éducation du public. Le regard porté sur le cinéma évolue grâce à l'émergence d'une presse pédagogique qui cherche à créer un public sensible au discours sur le cinéma et l'art. - janvier</p>
1921	<p>Création des Offices régionaux du cinéma éducateur laïque</p> <p>Première séance du « Ciné-club » au Colisée à Paris</p> <p><i>Cinémagazine</i>, dont le but est de militer en faveur d'un cinéma éducateur est créé. Dès le premier numéro, un article sur « l'enseignement scolaire par le cinéma » définit en quelque sorte la ligne de conduite de la revue. Yves Plessis s'y interroge sur les relations entre cinéma et enseignement, ainsi que sur les moyens d'utiliser le cinéma à des fins éducatives.</p> <p>En parallèle se crée l'association des <i>Amis du cinéma</i>, composée de rédacteurs du magazine et d'abonnés qui commentent les projections de films auxquelles ils assistent. La vocation pédagogique et la volonté d'apprendre à lire les images y sont prédominantes, le tout assorti d'une conviction cinéophile permettant de dépasser la simple instrumentalisation du cinéma dans un but éducatif. Il s'agit, petit à petit, d'envisager le cinéma dans sa dimension artistique, de dépasser l'instrumentalisation à laquelle il est assujéti.</p>
1922	<p>Premier <i>Congrès national du cinéma éducatif</i> à l'initiative de la Direction générale de l'enseignement technique. Il se tient à Paris, au Conservatoire national des arts et métiers. Le congrès est ouvert par Henri Gabelle, directeur du CNAM, en présence de Léon Riotor, secrétaire général de la société l'Art à l'école, Léon Robelin, secrétaire de la Ligue de l'enseignement, et de représentants du Conseil municipal de Paris, ainsi que de l'administration artistique de la ville accompagnée de professeurs à l'École des beaux arts. Il y est développé l'idée qu'il ne faut pas instrumentaliser le cinéma à l'école sans prendre en compte les qualités artistiques inhérentes aux films. Ce Congrès a pour but d'affermir l'essor de l'enseignement artistique et technique en milieu scolaire, et l'une des revendications est d'utiliser le « cinéma dans toutes les écoles »³ - avril.</p>
1929	<p>Création de la première Fédération des ciné-clubs</p> <p>Créations et diffusions de films éducateurs, réalisés notamment par Jean Benoit-Levy.</p>
1932	<p>Création du CNDP - Centre National de Documentation Pédagogique - au Musée Pédagogique</p> <p>Premier film didactique de Jean Brérault pour Pathé Cinéma</p>
1933	<p>Constitution de l'UFOCEL - Union Française des Offices du Cinéma Éducateur Laïque - sous la forme d'une section spécialisée adhérente à la Ligue Française de l'Enseignement</p>
1945	<p>Marie Lahy-Hollebecque fonde le bulletin trimestriel du Comité Français du Cinéma pour la Jeunesse qui publie des critiques et commentaires de films, courts ou longs métrages.</p> <p>Un prix Marie Lahy-Hollebecque du Cinéma pour la Jeunesse est fondé.</p>
1947	<p>Création du Ciné-club de jeunes à Valence, par Jean Michel</p> <p>Manifeste du Comité français du cinéma pour la jeunesse - président : Henri Wallon</p>
1949	<p>Rencontre autour du cinéma au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres</p> <p>À partir des années 50, les établissements d'enseignement commencent à être dotés d'écrans et projecteurs et les ciné-clubs scolaires se multiplient.</p>

³ GAUTHIER Christophe, *La passion du cinéma, op. cit.*, 1999, p. 68.

1952	Circulaire du ministère de l'Éducation nationale qui souligne l'intérêt des moyens audiovisuels et du film comme élément d'information dans les différentes disciplines et l'importance du cinéma, « nouveau mode d'expression de l'art et de la pensée qui deviendra de plus en plus un objet d'enseignement. » - BO du 30 janvier
1954	<i>Éducation et cinéma</i> : revue de la Direction de la Jeunesse et des Sports. Numéro spécial consacré à la pédagogie du cinéma
1956	La Ligue de l'Hygiène Mentale organise des journées nationales de l'enfance sur le thème du cinéma. Publication d'une liste de 600 films destinés à la jeunesse et à la famille.
1957	Conférence de l'Unesco à Amsterdam : « le but de l'éducation cinématographique dans les écoles, outre d'assurer la compréhension du langage cinématographique et l'appréciation esthétique du film » est de « provoquer une attitude critique devant les valeurs et les comportements présentés sur l'écran ». Point de départ d'une telle formation : l'expérience cinématographique personnelle des jeunes élèves ⁴
1959	Premières <i>Rencontres internationales Film et Jeunesse</i> à Cannes
1961	Ministère de l'Éducation nationale : « L'influence de plus en plus grande qu'exerce sur les esprits de moins de 20 ans le cinéma, sa très grande valeur en tant que moyen d'expression du génie humain, devrait en effet lui ouvrir une place dans les programmes d'enseignement. Mais son introduction parmi les matières enseignées soulève de sérieuses difficultés. D'une part, les horaires globaux ne peuvent être augmentés et l'introduction d'une discipline nouvelle postule une réduction correspondante du temps consacré à d'autres. D'autre part, il ne sera peut-être pas toujours facile de trouver les maîtres intéressés par cet enseignement, même si l'on suppose résolus les problèmes de locaux et d'installations matérielles. Aussi, en attendant la refonte complète des programmes scolaires et leur adaptation aux réalités présentes, qui sont une œuvre de très longue haleine, est-il envisageable d'inclure, partout où cela sera matériellement possible, l'enseignement du cinéma dans les activités dirigées. » - BO du 14 janvier
1963	Circulaire du ministère de l'Éducation nationale signée par le recteur Capelle, Directeur Général de l'organisation et des programmes scolaires : - elle trace les perspectives d'un enseignement du cinéma ; - elle recommande le recours au cinéma non seulement en tant que procédé d'illustration et de documentation, mais aussi en tant que moyen d'une véritable connaissance critique ; - l'étude des grandes œuvres cinématographiques est considérée comme partie intégrante de l'action éducative et culturelle. La circulaire prévoit également une initiation technique. La place de l'enseignement du cinéma reste pourtant marginale : la circulaire ne prévoit pas de cours supplémentaire pour le cinéma, mais la constitution de clubs de formation cinématographique organisés dans le cadre des foyers socio-éducatifs - en dehors des heures normales d'enseignement - et animés par des professeurs pouvant bénéficier d'une rémunération pour des heures d'activités dirigées.
1964	Création de la revue <i>Jeune cinéma</i> par la Fédération Jean Vigo
1969	Institution du tiers temps pédagogique - étendu au second degré en 1971 - dans les écoles élémentaires, soit un tiers du temps consacré aux disciplines d'éveil et à l'éducation physique
1972	Instruction officielle sur l'enseignement du français à l'école élémentaire : « Mettre à profit les nouveaux moyens de communication tout en se méfiant des effets de fascination et d'agression... »
1973	Circulaire du ministère de l'Éducation nationale qui instaure un contingent horaire - 10% - pour des activités éducatives libres dans les collèges et les lycées, le programme des autres disciplines étant allégé d'autant.

⁴ Cité par : BERNARD Georjin, « L'éducation cinématographique », *Cinéma 63*, n°76, Fédération Française des Ciné-Clubs, mai 1963.

1975	Création d'une Commission nationale Cinéma et enfants sous l'impulsion de Jean Lescure et du Conseil d'Administration de l'AFCAE - Association Française du Cinéma d'Art & Essai -
1977	L'instruction officielle pour l'enseignement aux maternelles et aux CP : « Amorcer un début de formation visant à prémunir les enfants contre les risques [...] insidieux du monde des images. favorise l'approche des messages audiovisuels. Parution dans le journal <i>Le Monde</i> du <i>Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droit</i> , rédigé par un collectif issu de la section cinéma de la Maison d'Art et de culture de Créteil et de responsables de MJC ⁵ .
1978	Les nouveaux horaires, objectifs et programmes du cycle élémentaire font place à l'audiovisuel et conseillent de proposer aux élèves des « activités de réception » mais aussi de « production ».
1979	Mise en place du PACTE - projets d'activités éducatives et culturelles – dans les collèges et lycées.
1981	Les PACTE se transforment en PAE - Projets d'Actions Éducatives.
1983	Protocole d'accord entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture du 25 avril. Le titre IV du protocole reconnaît aux professionnels du secteur culturel un droit d'entrée dans les classes ils seront associés aux options cinéma - audiovisuel dans les lycées dès la rentrée scolaire 1984. Jack Lang accorde des aides financières aux salles et distributeurs d'art & essai ainsi qu'à la Commission nationale Cinéma et enfants de l'AFCAE. Publication du premier document Cinéma et enfants par cette commission. Le deuxième sera publié en 1989.
1984	Jack Lang rend public le rapport de la commission présidée par Jean-Daniel Bredin sur l'enseignement des métiers du cinéma et de l'audiovisuel. - 11 septembre Constitution des Options cinéma - audiovisuel dans les classes de 2 nd de 14 lycées Mise en place des ateliers de pratique artistique concernant, dans un premier temps les domaines de l'audiovisuel et de l'expression dramatique. - BO n°5 du 02.02.1984
1988	Le parlement vote une loi qui reconnaît le rôle à part entière des enseignements artistiques à l'école et qui permet le lancement de nombreuses activités dans l'école ou en lien avec elle en officialisant le principe de la participation des professionnels de la culture dans le cadre des options artistiques. - Loi d'application 88-20 du 06.01.1988
1989	Lancement du dispositif <i>Collège au cinéma</i> : opération pilotée par le ministère de la Culture, le CNC, l'Éducation nationale, la Fédération Nationale des Cinémas Français et, au niveau local, les rectorats, les inspections d'Académie, les DRAC, les exploitants de salle, les Conseils Généraux. Arrêté fixant les modalités d'attestation de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques - 10.05.1989
1990	Constitution de la COSEAC - Commission d'Orientation et de Suivi des Enseignements et Activités de Cinéma-Audiovisuel. À cette commission, à laquelle participent des professionnels du cinéma, des enseignants, des représentants de la Culture, du CNC et de l'Éducation nationale, revient la tâche de concevoir, de suivre et d'évaluer l'ensemble des activités éducatives dans ce domaine et l'élaboration de nouveaux outils pédagogiques. Création de l'UFFEJ - UNION FRANÇAISE DU FILM POUR L'ENFANCE ET LA JEUNESSE - sous la houlette du ministère de la Jeunesse et des Sports et du CNC, avec le ministère des Affaires étrangères, cette association rassemble des intervenants en matière de cinéma et de jeunesse et forment des animateurs dans le domaine du cinéma. Elle organise des rencontres sur le thème du cinéma et de l'Éducation populaire, elle met en place des formations et crée la revue <i>O de conduite</i> , consacrée à l'éducation au cinéma.

⁵ Voir « Annexe 10 - *Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droit* ».

1991	<p>Lancement du dispositif <i>Un été au ciné/Cinéville</i> par l'association KYRNEA INTERNATIONALE⁶, grâce au soutien du CNC, de la délégation interministérielle de la Ville, de la délégation au développement et aux affaires internationales, du Fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations, du ministère de la Jeunesse et des Sports et des collectivités territoriales. Dédié au hors-temps scolaire, ce dispositif est mis en œuvre localement par des coordinations régionales.</p> <p>La circulaire du 25 juillet concernant les ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées professionnels précise qu'ils peuvent être ouverts dans douze domaines : arts plastiques, arts appliqués, architecture, arts du cirque, cinéma-audiovisuel, danse, écriture, musique, patrimoine, paysage, photographie, théâtre et expression dramatique.</p>
1992	<p>Réunion des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture en un seul</p> <p>Création des PLEA - Plans Locaux d'Éducation Artistique - : contrat conclu entre une collectivité territoriale, l'Etat et les professionnels de la Culture. C'est un des éléments qui permet l'harmonisation des initiatives prises, tant par les collectivités que les établissements culturels ou les associations, et une meilleure utilisation de toutes les ressources d'éducation artistique. Mise en place des premiers jumelages. - Circulaire 92-129 du 30.03.1992</p> <p>Le Bulletin Officiel du 24 septembre précise que les options artistiques au lycée concernent quatre domaines : les arts plastiques, la musique, le théâtre, le cinéma et l'audiovisuel.</p>
1993	<p>Les deux ministères sont à nouveau séparés.</p> <p>Signature d'un protocole d'accord entre les ministères de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il porte sur : le renforcement du partenariat, la consolidation des enseignements et pratiques artistiques dans le temps scolaire, la formation des enseignants, le développement des plans locaux pour l'éducation artistique et l'effort en faveur de la décentralisation et de l'aménagement du territoire. Un groupe de travail interministériel pour le développement de l'éducation artistique est institué par ce protocole. - BO Jeunesse et Sport n°12 du 30.12.1993</p> <p>Lancement du dispositif <i>Lycéens et apprentis au cinéma</i> : il relève des compétences et initiatives locales et s'adresse aux lycéens d'enseignement général, professionnel ou agricole.</p>
1994	<p>Lancement du dispositif <i>École et cinéma</i> : à l'initiative du ministère de la Culture et de l'Éducation nationale qui demande à Ginette Dislaire de créer un dispositif s'adressant aux écoliers, de la grande section de maternelle au Cours Moyen 2. Elle réunit un groupe de réflexion et crée l'association LES ENFANTS DE CINEMA qui met en œuvre le dispositif.</p>
1995	<p>À l'occasion du centenaire du cinéma, lancement du dispositif <i>Cinéma, cent ans de jeunesse</i> par le DEPARTEMENT PEDAGOGIQUE DE LA CINEMATHEQUE FRANÇAISE qui touche les classes du primaire jusqu'à la terminale dans toute la France.</p>
1998	<p>Circulaire <i>L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université</i> signée conjointement par Catherine Trautmann, ministre de la Culture et Claude Allègre, ministre de l'Éducation - BO de l'Éducation nationale n°31 du 30.07.1998</p> <p>En ce qui concerne maternelle et primaire : l'approche choisie se situe entre apprentissage d'un langage et sensibilisation citoyenne. Il s'agit de préparer l'enfant à recevoir une abondance d'images et de l'accompagner dans sa découverte et sa compréhension des images qui l'entourent. Dans les programmes, les instructions sont abondantes mais non contraignantes. Tout repose en fait sur la motivation des enseignants.</p> <p>Mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires - circulaire n°98-144 du 9.07.1998</p>
1999	<p>Première <i>Rencontres pour l'éducation au cinéma et à l'audiovisuel</i> à Orléans</p> <p>Mise en place des Pôles régionaux d'éducation et de formation au cinéma, à l'audiovisuel et au multimédia : formation des intervenants et des médiateurs pour les milieux scolaires, mise à disposition des ressources documentaires, développement de nouvelles initiatives en faveur de l'éducation à l'image...</p>

⁶ L'association KYRNEA INTERNATIONALE est rebaptisée PASSEURS D'IMAGES depuis 2007.

2000 / 2001	<p><i>Assises nationales images, cinéma, éducation</i> à Angers à l'initiative des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture</p> <p>Lancement du Plan Tasca-Lang pour le cinéma. Principale innovation : la classe à PAC - Projet Artistique et Culturel -, qui concernerait à terme tous les élèves quatre fois au moins dans leur scolarité - maternelle, école élémentaire, collège, lycée - et qui propose une situation d'enseignement artistique qui s'intègre dans les horaires habituels de la classe. Elle permet de conduire un projet artistique sous la responsabilité d'un enseignant volontaire, avec le concours d'un artiste ou d'un professionnel de la culture. - Circulaire « Culture » n°2001-010 du 23 mars 2001 sur la mise en œuvre du plan d'actions à 5 ans pour l'éducation artistique et culturelle.</p> <p>Le plan prévoit également l'élaboration de nouveaux programmes d'enseignement pour le 1^{er} degré dans les domaines artistiques et la mise en place de formations renforcées pour les enseignants.</p> <p>Le volet du plan concernant l'image et le cinéma fait largement appel aux technologies numériques afin de favoriser la pédagogie de la création : édition de DVD pédagogiques, équipement des établissements en projecteurs d'images numériques, lecteurs DVD, mini-caméra DV, programmes de montage... Dans un premier temps, si l'établissement n'est pas équipé, la classe à PAC cinéma s'appuiera sur une aide logistique, en compétences et matériel, apportée par les réseaux comme ceux du CRDP, du CDDP et de la Ligue de l'Enseignement.</p> <p>Conférence de presse de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, <i>Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école</i> - 14.12.2000⁷ :</p> <p>« Le cinéma est placé au carrefour de tous les autres arts - théâtre, musique, danse, peinture... - mais il est également vecteur de savoir dans la plupart des domaines enseignés à l'école. Documentaire ou fiction, le cinéma fait partie du capital culturel indispensable à une éducation ouverte sur le monde actuel. Par lui, l'enfant consolide sa propre langue et conquiert le langage des signes non verbaux, décisif pour développer son imaginaire et son esprit critique face aux images contemporaines. »</p>
2002	<p>Les classes à PAC à l'école primaire réunissent 14 960 classes, dont 920 classes à PAC cinéma - soit 6,15% -. Ces chiffres restent d'une implacable modestie.</p> <p>En complément des DVD pédagogiques, sont créés les Petits Cahiers. Présentation du <i>Plan interministériel pour les arts et la culture dans l'enseignement supérieur</i>. Il se focalise sur l'introduction des options en cinéma dans les classes préparatoires littéraires. - 14 janvier</p>
2003 / 2004	<p>Avec l'instauration du nouveau gouvernement et des nouveaux ministres de l'Éducation et de la Culture et de la Communication, l'engrenage vers la mise en place nationale de tous ces dispositifs est largement freiné. Le budget pour les classes à PAC est réduit de moitié, ainsi que celui de plusieurs initiatives qui est coupé en janvier 2004. Le grand projet de l'ouverture du centre de Bercy qui réunit la CINEMATHEQUE FRANÇAISE, la BIBLIOTHEQUE DU FILM et les collections des ARCHIVES NATIONALES DU FILM DU CNC dans un Groupement d'intérêt publique est repoussé au moins à 2005 (réalisé fin 2005)⁸.</p> <p>Circulaire « Éducation nationale » sur les « orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle » n° 2003-173 du 22.10.2003</p> <p>Création des Pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel - circulaire du 17.10.2003.</p>
2005	<p>Circulaire d'orientation de François Fillon et de Renaud Donnedieu de Vabres sur la politique d'éducation artistique et culturelle. « L'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans une volonté interministérielle de consolider le partenariat entre les deux ministères et leurs services déconcentrés. [...] <i>École au cinéma, Collège au cinéma</i> et <i>Lycéens au cinéma</i> [...] doivent s'étendre progressivement à l'ensemble du territoire. [...] L'intervention d'artistes et de professionnels de la culture dans les classes constitué une des forces de notre système d'enseignement des arts et de la culture ; il importe de consolider ce partenariat ». Est également réaffirmée la notion de projet,</p>

⁷ Toutes les informations sont extraites du texte officiel, accessible sur le site internet de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/discours/2000.htm>

⁸ Un article qui témoigne clairement de ce frein : BERGALA Alain, « Lettre au nouveau ministre de l'Éducation, François F. », *Les Cahiers du cinéma*, n°590, mai 2004.

	<p>revendiquée depuis plusieurs années : « un volet d'éducation artistique et culturelle sera inscrit dans chaque projet d'école et d'établissement. » - 3 janvier.</p> <p>Par cette circulaire envoyée aux DRAC et aux Recteurs de toute la France, les trois dispositifs nationaux acquièrent une place dans les textes officiels de l'Éducation nationale. Ce texte légitime la place du cinéma en tant qu'art à l'école. « C'est une vraie "avancée", après les timides apparitions du cinéma dans les documents d'application des programmes parus à la rentrée 2002. Par ailleurs, et c'est tout aussi vital, il met l'accent sur le partenariat, sur le "travailler ensemble", entre les professionnels de l'éducation, les artistes, ainsi que les professionnels des arts et de la culture, ceci dans un souci d'aménagement culturel du territoire, et en s'intégrant à la politique de décentralisation et de déconcentration des crédits et des actions. »</p> <p>Mais réaction de la SNES à la circulaire : « La circulaire interministérielle porte une conception dangereuse de l'éducation artistique et culturelle en englobant les enseignements artistiques dans "l'éducation artistique et culturelle", comme dans le projet de loi d'orientation pour l'école. Le risque est grand de substitution des enseignements aujourd'hui obligatoires dès l'école primaire par des dispositifs artistiques et culturels divers - classes à projet, visites d'exposition, rencontres avec des artistes... - »⁹</p>
2007	<p>Les ministres de l'Éducation nationale, Xavier Darcos et de la Culture, Christine Albanel ont confié à Eric Gross une mission d'étude et de propositions pour assurer la « généralisation » de l'éducation artistique et culturelle. Ce rapport¹⁰, rendu public le 14 décembre 2007, évoque pour la première fois la volonté étatique de doubler les effectifs des trois dispositifs nationaux sans pour autant proposer une rallonge budgétaire.</p> <p>Mai : parution d'un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale sur l'éducation artistique et culturelle et sa mise en œuvre dans l'enseignement primaire : l'enquête apporte des éclairages nouveaux, notamment sur le manque de formation des enseignants, malgré leur réussite en la matière. L'inspection générale formule des recommandations qui s'organisent en trois domaines : clarifier les attentes et les exigences ; refonder le pilotage ; développer la formation et la mutualisation de ressources et de pratiques.</p>
2008	<p>Premiers États Généraux de l'Action culturelle cinématographique et audiovisuelle - BLAC - regroupant plus de 300 personnes représentant plus de 200 structures, en présence et avec l'intervention d'institutionnels et d'élus nationaux et régionaux - 8-9 janvier</p> <p>Circulaire : « La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts. Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts. Un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer ». BO n°3 du 19.06.2008, hors-série</p> <p>Circulaire : « L'éducation artistique et culturelle est une mission prioritaire du ministre de l'Éducation nationale et de la ministre de la Culture et de la Communication. Elle doit être développée dans un objectif de généralisation à tous les élèves et à l'ensemble des cycles de formation, dans le domaine des connaissances et de la pratique artistique. » - BO n°2008-059 du 29.04.2008</p> <p>Rapport rédigé par Alain Auclair intitulé « <i>Par ailleurs le cinéma est un divertissement</i>¹¹ - Propositions pour le soutien à l'action culturelle dans le domaine du cinéma », commandité par le CNC, envisage notamment de doubler en cinq ans le nombre d'élèves participants aux dispositifs <i>École et Cinéma, Collège au cinéma, Lycéens et apprentis au cinéma</i>. Il est extrêmement critiqué par tous les professionnels de l'action culturelle cinématographique, à commencer par son titre. - novembre</p>

⁹ Communiqué du SNES, Syndicat national des enseignants de second degré FSU, 4 janvier 2005.

¹⁰ Le rapport a été rendu public le 14 décembre 2007.

¹¹ Jeu de mots renvoyant à la phrase d'André Malraux : « Par ailleurs, le cinéma est une industrie », très mal perçu par les professionnels de l'action culturelle pour qui le cinéma n'est pas un « divertissement ».

2009 /	La circulaire de rentrée prévoit de « donner toute sa place à l'éducation artistique et culturelle ». Elle est détaillée ensuite comme « comprenant la pratique artistique mais aussi l'histoire des arts » ; avec deux axes précisés :
2010	<p>« - Des classes ouverte sur l'art et la culture... afin de permettre à tous les élèves d'entrer en contact avec les artistes et les œuvres et de fréquenter les institutions culturelles. [...] Parmi les arts concernés par l'éducation artistique et culturelle, vous accorderez toute sa place au cinéma. Les dispositifs nationaux (« école et au cinéma », « collègue au cinéma » et « lycéens au cinéma ») feront l'objet d'une attention particulière.</p> <p>- L'histoire des arts dans les programmes d'enseignements [...] avec une volonté nationale de formation spécifique des enseignants et des cadres de l'Éducation nationale. » - BO n°21 du 22.04.2009</p> <p>Puis un autre bulletin précise l'horaire et le programme et qui, lui, à posé des questions¹² : pour le cycle 2, son horaire est globalisé annuellement dans le domaine disciplinaire « pratiques artistiques et histoire des arts ». Le volume horaire global est de 81 heures sans distinction. Pour le cycle 3, « pratique artistiques et histoire des arts » est un sous-chapitre du domaine disciplinaire « Culture humaniste » et son horaire globalisé est de 78 heures avec une précision « l'enseignement annuel d'histoire des arts est de 20 heures et concerne l'ensemble des domaines disciplinaires ». Le programme « pratique artistique arts visuels » précise que cet enseignement « mobilise des techniques traditionnelles... comme le cinéma » mais ne fait aucune référence à la place de partenaires dans ce cadre et comporte une note explicite :</p> <p>« En art visuel comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient d'une première rencontre sensible avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art ou des spectacles vivants pourront être découverts. ». - BO n°3 intitulée « Pratique artistique et histoire des arts » du 28.08.2008.</p> <p><i>Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire</i> : « Dans l'immédiat, il est indispensable de lutter contre les habitudes de grignotage du temps installées avec les sorties scolaires et les interventions extérieures, qui déconcentrent les élèves et font perdre beaucoup de temps sur les apprentissages, en prenant des mesures de restriction des empiètements tolérés, et parfois encouragés, sur le temps scolaire, en revoyant et limitant les agréments et autorisations. » - juillet</p> <p>BO n°11 du 18.03.2010 Préparation de la rentrée 2010 - circulaire n° 2010-38 du 16.03.2010 :</p> <p>« L'École met en œuvre les principes de la devise républicaine : liberté, égalité, fraternité. À cette fin, les politiques éducatives menées en France visent à donner à chaque élève les moyens de la réussite au service d'une société juste.</p> <p>1. Cinq principes directeurs</p> <p>1.1 Maîtriser les fondamentaux et ancrer l'éducation artistique et culturelle</p> <p>1.1.1 Améliorer la maîtrise du français et prévenir l'illettrisme</p> <p>1.1.2 Garantir à tous les élèves les moyens de la maîtrise du socle commun</p> <p>1.1.3 Ancrer l'éducation artistique et culturelle : l'éducation artistique et la culture générale ne sauraient être l'apanage de quelques-uns. Elles sont des éléments clés de l'ouverture au monde. Elles traversent toutes les disciplines et illustrent, à ce titre, la nécessité d'une approche qui articule les savoirs entre eux. La mise en place d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts de l'école primaire au lycée, auquel contribue l'ensemble des disciplines, garantit cet ancrage. Le plaisir de la lecture et le plaisir de la culture sont au centre des enjeux de transmission. »</p>

¹² Inquiétudes relevées lors des conseils d'administration des ENFANTS DE CINEMA, mais surtout lors de la rencontre nationale des 14-16 octobre 2009, dans lequel un atelier fut consacré à la question suivante : « Depuis la rentrée 2008, les programmes de l'école élémentaire situent l'éducation artistique dans les domaines disciplinaires des "Pratiques artistiques et histoire des arts". Comment ces nouvelles instructions de référence, qui sont à développer dans le cadre du volet culturel des projets d'école, influencent, modifient, renforcent, complexifient fragilisent... la mise en œuvre du dispositif *École et cinéma* dans les départements ? »

ANNEXE 4 - GUIDE INTERVENANT ET PROJECTIONNISTE

Atelier « La peur au cinéma »DÉPARTEMENT PÉDAGOGIQUE
DE LA CINÉMATHÈQUE FRANÇAISE

On sait bien qu'au rang des plaisirs recherchés par le spectateur de cinéma, la peur figure souvent en bonne place.

De son côté, le cinéma a compris que la menace qui pèse sur un personnage est un des moyens les plus sûrs de favoriser l'identification du spectateur au personnage : bon ou méchant, si le personnage est en danger, nous avons « peur pour lui ».

On trouvera donc, dans les films, d'innombrables bonnes raisons d'avoir peur : personnages suspendus au-dessus du vide, menacés d'un revolver, passagers d'un bateau qui coule, perdus dans le désert sans une goutte d'eau, poursuivis par un monstre ou un serial killer, etc.

La peur tient dans ce cas à une situation objectivement dangereuse. Mais pour qu'elle acquière un surcroît d'intensité, pour que le spectateur passe de la considération raisonnable d'un danger à un sentiment profond et éminemment subjectif de peur, il faut autre chose. Aussi la peur « au cinéma » naît-elle moins de la réalité d'un danger que de la mise en scène, du montage, de la composition des images et de l'utilisation des sons. Le cinéma distille et module un sentiment de peur en se livrant à ce qu'Hitchcock appelait de la « direction de spectateur ».

Signes et conventions

Le cinéma de la peur est un cinéma de signes. Certains sont devenus conventionnels, sans perdre forcément de leur efficacité : une ombre passant sur un mur, un éclair dans le ciel, une musique angoissante, surtout s'ils s'intègrent dans un lieu lui-même voué conventionnellement à la peur (cimetière désert, château, corridor mal éclairé), indiquent au spectateur qu'il doit se préparer au pire.

Libre ensuite au cinéaste d'inventer de nouveaux signes, de détourner les premiers ou de les prendre à contre-pied : dans *les Oiseaux*, lorsque Mélanie attend devant l'école sans se douter que les corbeaux sont en train de se rassembler derrière son dos, l'innocence et la monotonie de la comptine chantée par les enfants renforcent la menace par contraste, beaucoup plus efficacement sans doute que n'importe quelle musique angoissante - si bien que l'utilisation des chants d'enfants est devenue à son tour un signe conventionnel du cinéma de peur : elle est par exemple très souvent utilisée par Dario Argento, réalisateur italien de « films de peur », comme *les Frissons de l'Angoisse* en 1975 -. Dans *les Yeux sans visage* - Georges Franju, France, 1960 -, l'obscurité, le visage angoissé du personnage féminin créent un climat de peur conventionnel auquel la musique, sorte de ritournelle macabre, apporte une touche moins attendue. Lorsque la conductrice traîne le cadavre de femme dans la nuit, nous découvrons que les conventions du cinéma de peur nous ont induits en erreur : la situation apparaît en effet beaucoup plus ambiguë que nous ne l'avions d'abord imaginé.

Les signes les plus favorables à la constitution d'un climat de peur sont souvent ceux qui introduisent un léger désordre, un léger dérèglement dans le récit et/ou dans l'image. Dans *la Nuit des morts-vivants* - Georges A. Romero, Etats-Unis, 1969 -, une radio s'interrompt, un pot de fleur disparaît. Lorsque la jeune femme est poursuivie par le mort-vivant, le dysfonctionnement est d'ordre logique : comment se fait-il qu'une femme qui court ne parvienne à semer un mort-vivant avançant péniblement ? Et comment, un peu plus tard, la nuit a-t-elle pu tomber aussi vite ? Une telle entorse ne saute pas aux yeux, mais elle est profondément inquiétante, et ce d'autant plus qu'elle nous est en réalité familière : les cauchemars regorgent de ces anomalies.

La peur dans l'espace

L'espace joue un rôle essentiel dans la « direction de spectateur ». Il ne s'agit pas seulement du décor, mais de la façon dont on le filme, de la façon dont on y distribue les signes de peur.

Dans *la Nuit des morts-vivants*, le mort-vivant du cimetière est d'abord une petite figure en arrière-plan. On devine qu'elle constitue une sérieuse menace - tout nous y prépare, nous l'attendons -, mais la disproportion entre ce qu'on redoute et cette silhouette perdue au fond du plan joue un rôle d'amplificateur de la peur.

Dans *Rendez-vous avec la peur* - Jacques Tourneur, Etats-Unis, 1957 - c'est au contraire à l'avant du plan que surgit la menace, sous la forme d'une main. Il s'agit alors de mettre en jeu ce qu'on appelle le « hors-champ », c'est-à-dire ce qui se trouve au-delà du cadre - en l'occurrence, le corps auquel se rattache la main - : lieu non visible et, par conséquent, lourd de menace.

La séquence de la piscine dans *la Féline* - Jacques Tourneur, Etats-Unis, 1942 - celle de l'école dans *les Oiseaux* sont deux modèles d'utilisation de l'espace. Dans la première, l'espace devient une sorte de caisse de résonance pour la peur - évoquant en cela celle de *la Maison du diable* - Robert Wise, Etats-Unis, 1963 - où les sons sont suivis comme pas à pas par la caméra sur les murs de la pièce, et cernent les deux personnages avant de se concentrer derrière la porte -. Dans le second, la stricte alternance entre les plans sur Mélanie seule, et ceux sur la structure métallique où se posent les corbeaux, puis le raccordement final des deux espaces par le vol du corbeau suivi des yeux par Mélanie, est une brillante illustration de ce qu'Hitchcock entend par direction de spectateur.

Regard et savoir

Ce dernier exemple montre bien qu'un élément fondamental dans la direction de spectateur est le savoir, lui-même indissociable du regard. Presque chaque mise en scène est une réponse apportée aux questions suivantes :

- que doit voir/savoir le spectateur ?
- que doit voir/savoir le personnage ?

Dans *les Oiseaux*, la séquence de l'attente devant l'école est conçue de telle sorte que le spectateur en sait davantage que le personnage, puisqu'il lui est donné de voir les corbeaux se poser les uns après les autres dans le dos du personnage. Cette « distribution du savoir » est aussi un grand classique du théâtre de Guignol : on voudrait prévenir le personnage, et l'on est contraint d'attendre.

Dans la plupart des séquences d'*Alien* - Ridley Scott, Etats-Unis, 1979 -, le point de vue du spectateur coïncide avec celui du personnage, et notre peur double celle du personnage, renforcée par la façon dont le film diffère toujours l'apparition du monstre : apparition si décevante dans *Rendez-vous avec la peur*.

Dans *les Yeux sans visage* enfin, le spectateur est parachuté en pleine intrigue. Il en sait moins que le personnage, et son inquiétude, renforcée par l'ignorance complète de la situation dans laquelle le film le tient, ne résulte donc pas d'une identification à la conductrice de la voiture. Même plus tard dans le film, lorsque nous en savons autant que les personnages principaux, l'angoisse ou le malaise que suscite le film tiennent peut-être précisément à l'impossibilité de s'identifier à des personnages glaçants.

Le choix du point de vue dans une séquence est donc essentiel, dans la mesure où il décide de notre savoir par rapport à celui du personnage. Voir le personnage de face, c'est aussi voir ce qui se trouve derrière lui : la menace se situera alors en arrière-plan. Qu'on voie le personnage de dos, et la menace viendra se loger entre nous et le dos du personnage, c'est-à-dire au premier plan. Le passage d'un point de vue à l'autre - plan de face, de dos, plan subjectif - est toujours, dans les séquences de peur, décisif.

De cette force du regard, Roman Polanski a donné, dans *le Bal des Vampires*, - Grande-Bretagne, 1967 -, une version terrifiante et burlesque. Lorsque les trois héros du film se retournent face au miroir dans la salle de bal, leur seule image apparaît dans le miroir : petit îlot humain au milieu du grand vide des vampires brutalement dénoncé, mis à nu, exposé. Ici la terreur ne provient plus de ce qu'on voit, mais de ce qu'on est vu.

Projectionniste

DÉPARTEMENT PÉDAGOGIQUE
DE LA CINÉMATHÈQUE FRANÇAISE

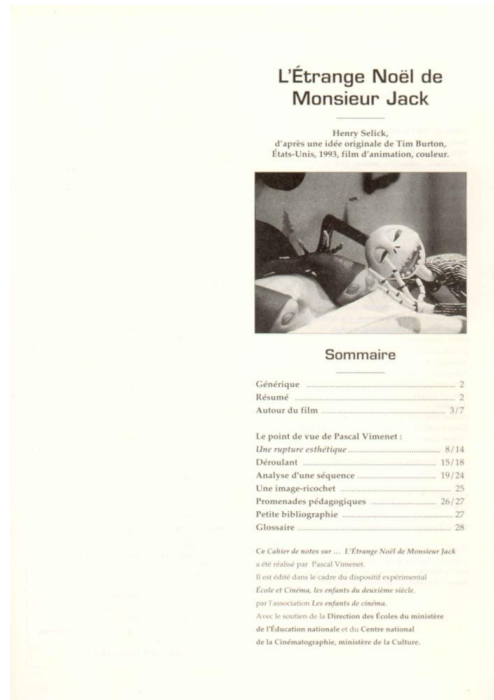
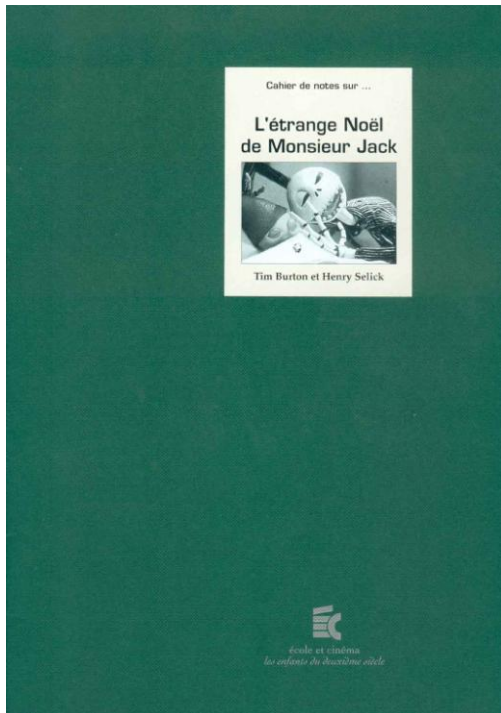
Atelier « La peur au cinéma »

Garder ce déroulant qui servira à chaque atelier

- 1- Copie film : *la Nuit des morts-vivants* : 12'
 - 2- VHS MASTER : extrait n° 2 *Rendez-vous avec la peur* : 4'
 - 3- VHS MASTER : extrait n° 14 *Nosferatu* : 3'
 - 4- VHS MASTER : extrait n° 4 *la Maison du diable* : 6'
 - 5- Copie film : *les Oiseaux* 1er extrait : 7'
 - 6- VHS MASTER : extrait n° 6 *les Yeux sans visage* : 5'
- PAUSE —
- 7- Copie film : *les Oiseaux* 2ème extrait : 7'
 - 8- Copie film : *Alien* : 5'
 - 9- VHS MASTER : extrait n° 9 *Rendez-vous avec la peur* -2 : 10'
 - 10 et 10 bis - VHS *La Féline* 2 extraits enchaînés : 10'
 - 11- Copie film : *Les Diaboliques* : 6'
 - 12- Copie film : *Shining* : 10'

FIN DE L'ATELIER

ANNEXE 5 - EXTRAITS D'UN CAHIER DE NOTES SUR...



Chansons

Deux des chansons du film, qui expriment l'état d'esprit mélancolique de Mister Jack, le solitaire.

Séquence 4
Jack chante au cimetière devant Sally.

Jack. Ils me trouvent gêné, mes maucous leurs les émerveillent. Tous les ans, c'est le triomphe et la gloire. Je leur fais... des surprises... quand la lune s'éveille... et ils crient... avant de m'apercevoir. Sans le moindre effort, je m'amuse... à jouer au fantôme et presque aussitôt c'est la panique. Un seul geste banal, et l'on sait faire « houb » fait fuir sur le champ l'armée la plus stoïque. Mais... jour après jour... c'est la même déprime. Je n'éprouve plus rien en commettant mes crimes et mort... Jack l'épouvantail, l'absence me laisse... de la même bataille.

Dans mon vieux corps, il régit aujour'hui sur bien étrange mélancolie. Pour moi... la vie n'est qu'un long sanglot, mon cœur éclate... la mort est mon lot. Je suis l'esprit du mal, le génie infernal, les revenants... ne vont pas... en revenant.

Le fantôme. Haa haa...
Jack, je suis marié à la peur... l'horreur et la terreur pour le meilleur et pour le pire. Et comme je suis mort, je me sers de mon crime pour réveiller « Être ou ne pas être ». Lorsque l'encre m'en prend, mes cris fuicoussés résonnent à plus de cent vingt kilomètres.

Un jour... oui... pourrai-je entendre moi l'épouvantail qu'on dit privé d'entraille ?
Je ne veux plus de ma couronne ! Comment pourrais-je la rendre ? S'ils seraient seulement... comme j'aimerais la rendre.
Sally. Oh ? !
Jack. Je traite sans but... mes vieux os fourbus. Je me languis... de l'inconnu. Pouvoir et gloire sont bien dérisoires face au néant... de mon désespoir.
Sally. Jack... sache que je te comprends.

Séquence 21
À Christmas Town, on recherche toujours le Père Noël qui a disparu...

Le policier. Votre attention... votre attention, c'est vous plaît ! C'est épouvantable ! Nous n'avons toujours aucune nouvelle... du Père Noël... et bien que l'importance ait été abaisse... Cette année... Noël risque fort de devoir être annulé. Je régit : l'importance a été abaisse... mais nous n'avons toujours aucune nouvelle du véritable Père Noël.

Pendant ce temps... juché sur les bras d'un ange en pierre du cimetière, Jack chante sa solitude...

Jack. Uh... Tout est ma faute ! Oui, c'est ma... faute ! Quelle fille... m'aveuglant ? Quel génie ! Mais qu'ai-je fait ? Quel crime ! Quel crime ! Mais pourquoi ?

Pauvre de moi ! Tout est ma faute ! Oui, c'est ma... faute ! La mort m'appelle... je la vois. Et dans mille ans, il ne restera que des cendres... et une plaque en mémoire du pauvre Jack ! Alors... qu'au fond... j'espérais leur ja planter... les fins ! Je souffre de leur incompréhension. Voilà donc leur Noël ? Quand je pense que je voulais en fait leur offrir leur plus belle fête ! Voilà à quoi j'ai droit pour toute récompense ! Mais je n'en balance ! J'ai vraiment pris... mon pied ! Je planais dans le ciel comme un éphémère j'étais vraiment un... prince ! J'étais le roi de la nuit ! C'est une fille qu'ils ne sont pas prêt d'oublier... je te le dis ! Pour la première... fois... depuis je ne même plus quand mon vieux squelette a retrouvé son rôle d'enfant et moi... Jack... l'épouvantail. C'est vrai... le terrible épouvantail ! ah ah ! Je ressusciterai au prochain Halloween j'ai des tas d'idées nouvelles... qui fera de superbes crimes et je vous jure... que mes cadeaux seront encore plus barbares ! Oh, ah... millions fin à ce cauchemar... avant qu'il ne soit... trop tard ! Il réalise soudain que le Père Noël est toujours prisonnier. Le Perc-Oreilles !

Logo: école et cinéma les enfants du deuxième siècle

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
Direction de l'Enseignement scolaire

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION
Centre national de la Cinématographie

Édité par Les enfants de cinéma

ANNEXE 6 - CARTE POSTALE D'ÉCOLE ET CINÉMA

La vie est immense et pleine de dangers, Denis Gheerbrant, France, 1994.



école et cinéma - les enfants du deuxième siècle

avec le soutien de la Direction des écoles du ministère de l'Éducation nationale, et du Centre national de la cinématographie, ministère de la Culture.

Édité par Les enfants de cinéma



La vie est immense et pleine de dangers

Denis Gheerbrant

Un film documentaire en couleur de Denis Gheerbrant, France
Durée : 80 minutes.

Le film : Au cinquième étage de l'institut Curie, un hôpital où il y a un petit service où sont soignés des enfants malades du cancer, là que Denis Gheerbrant, le réalisateur, a préparé puis tourné son film. Il a duré des mois pendant lesquels il a suivi seul, par petites touches, une équipe technique, la vie de Cédric, de Steve, de Dolorès... Les trois enfants pour soigner cette maladie endurent des mois, parfois plus, pendant lesquels ils partagent leur vie entre l'hôpital et la maison. Le film « La vie est immense et pleine de dangers » de Denis nous fait rencontrer Cédric et les autres, entendre leurs réflexions, aborder avec eux les grandes questions que posent la maladie, la souffrance, la séparation d'avec ses parents, l'éloignement de la maison, puis, il y a Cédric guéri, et son sourire.

Une lettre aux enfants spectateurs : Denis l'a écrite pour tous les enfants qui verront son film. Elle est reproduite en entier dans le petit livret « notes sur... » destiné à vos professeurs qui pourront vous la lire. Voici, juste, ici, le début :

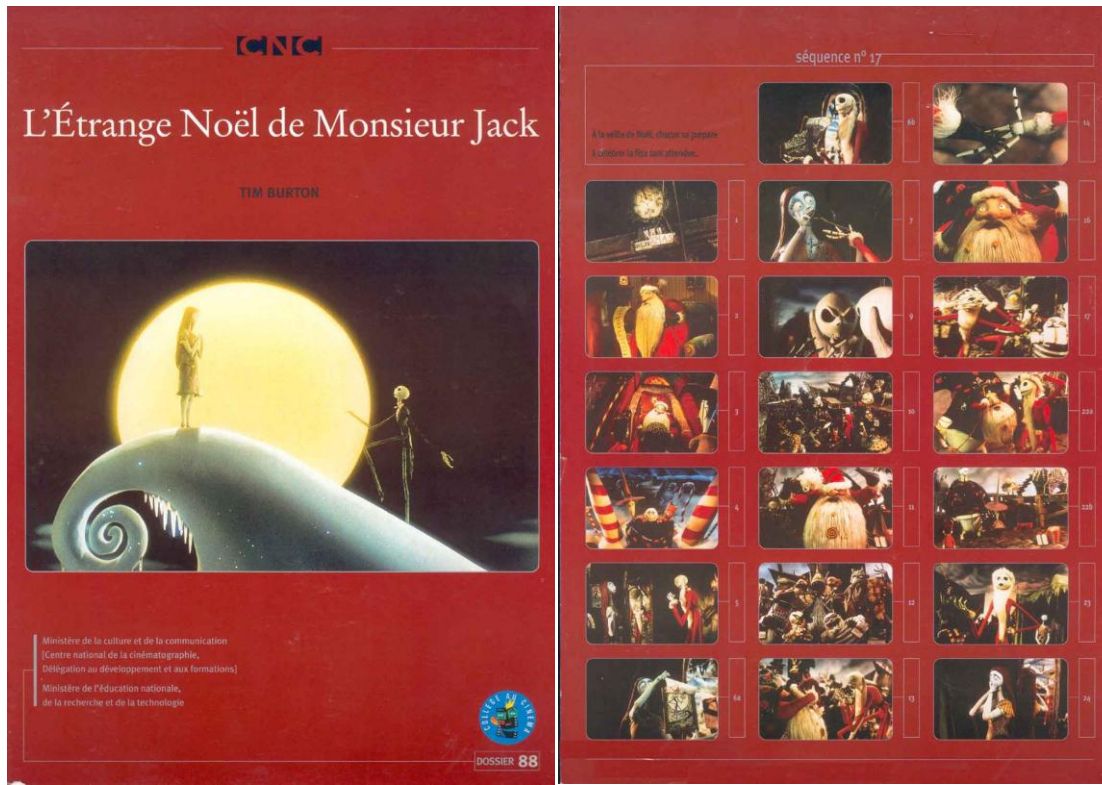
« Les enfants malades que j'ai filmés pensaient beaucoup au film qu'ils verraient ce film. Ils se sentaient à l'écart de la vraie vie, celle de la maison, celle qu'ils espéraient retrouver vite, même si tout était à l'hôpital Curie pour qu'ils puissent se sentir dans un univers familier. Parfois, leurs amis d'école ou des cousins venaient leur rendre visite, ils pouvaient aller chez leurs frères et sœurs. Ils pouvaient jouer ensemble dans le jardin. Mais après le soir, il fallait qu'ils restent à l'hôpital.

Alors pour ces enfants, ce film avait pour but de leur faire comprendre qu'ils vivaient avec les autres enfants, et les adultes. Quand on explique aux enfants qu'ils ne sont pas seuls, cela fait du bien. »



ANNEXE 7 - COLLEGE AU CINEMA

Couverture du document pédagogique pour les enseignants



Couverture de la plaquette 4 pages, pour les élèves



ANNEXE 8 - LYCEENS ET APPRENTIS AU CINEMA

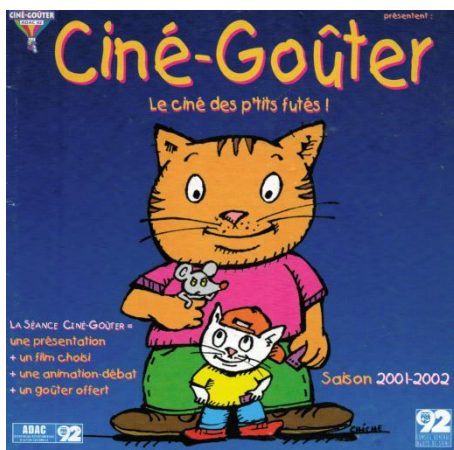
Couverture du document pédagogique pour les enseignants : recto



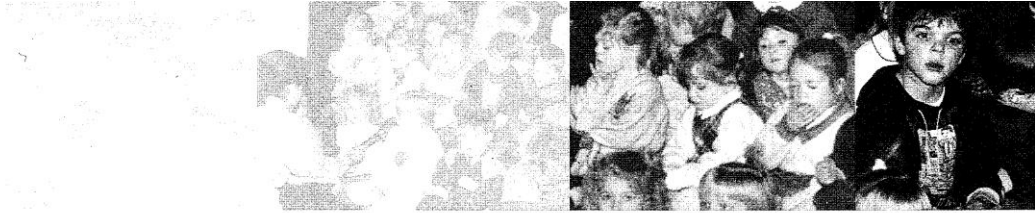
Verso



ANNEXE 9 - EXEMPLES DE PLAQUETTES



ANNEXE 10 - MANIFESTE POUR UN CINÉMA AUQUEL LES ENFANTS ONT DROIT¹³



Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droit

Créteil, le 17 Octobre 1977

Afin de respecter la chronologie des événements, nous devons vous proposer dans ce numéro du journal un article : "Une histoire de Cinéma : de Valence à la fédération Jean Vigo". Nous avons décidé en raison de l'actualité de reporter cet article dans notre prochain numéro et de le remplacer par le "Manifeste auquel les enfants ont droit" rédigé en Octobre 1977. En effet, la recomposition du "Groupe de propositions cinéma et enfants" du CNC et la réforme en cours¹ appellent vigilance et engagement. C'est pourquoi nous avons choisi de publier ce "Manifeste" qui prend ses racines dans le terreau ciné-ophile des fédérations des Ciné-Clubs (et tout particulièrement de la fédération Jean Vigo), de l'éducation populaire et de la culture ; déclaration qui redevient "manifestement nécessaire"

✱ **Jean-Jacques Mitterrand**

1 - voir l'éditorial du Président de l'UFFEJ, Gérard Lefèvre

Du 27 janvier au 1er février 1976, à la Maison des Arts et de la Culture de Créteil, s'est tenue la première Semaine Internationale sur le Cinéma et les Enfants, au cours de laquelle a été inaugurée la Semaine Cinéma et Enfants de l'Association Française des Cinémas d'Art et d'Essai (A.F.C.A.E.).

Prenant le relais de cette initiative, des responsables de l'ex-section cinéma de la M.A.C. de Créteil et des directeurs, animateurs et administrateurs d'une quinzaine de Maisons de Jeunes et de la Culture ont décidé :

- la rédaction d'un Manifeste qui revendique pour les enfants le droit à un cinéma différent,
- l'organisation d'une II^{ème} Semaine Internationale sur le Cinéma et les Enfants, prévue pour le premier semestre 1978.

Ce manifeste s'adresse à tous ceux qui, dans leurs domaines respectifs, luttent pour une désaliénation des enfants et pour qu'ils acquièrent une plus grande autonomie dans leur environnement social.

Des constats de carence concernant la situation actuelle du cinéma en France ont déjà été dressés, constats auxquels nous ne pouvons que souscrire. Mais, nulle part, ne figure une analyse critique de la situation spécifique du cinéma pour enfants, tant au niveau de la création / production qu'à celui de la diffusion et de l'animation. Or, notre pratique quotidienne nous y confronte douloureusement.

Nous appelons l'ensemble des personnalités, organisations, associations en accord avec ce Manifeste, à soutenir notre action auprès des Pouvoirs publics, en signant et en faisant circuler ce texte d'une part, en favorisant l'organisation de débats publics et de manifestations sur ces questions d'autre part.

Nous prévoyons une conférence de presse afin de rendre publique la liste des personnalités et représentants d'associations qui se seront déclarés solidaires de cette action, en remplissant et en nous renvoyant le bulletin ci-joint.

Comité d'Organisation de la II^{ème} Semaine Internationale sur le Cinéma et les Enfants

Françoise De Chalonge (animatrice à la MJC Courbevoie), **Bernard Mathonnat** (directeur) et **Anne-Sophie Zuber** (animatrice) - **Christian Heintz** (administrateur de la MJC Créteil Mont-Mesly), **Jean-Jacques Mitterrand** (directeur) et **Henri Touati** (administrateur) - **Didier Benoît** (directeur de la MJC Créteil-Village) - **Jacques Avrillon** (directeur de la MJC Epinay Orgemont) - **Bernard Ninot** (directeur de la MJC Fresnes) - **François Clavel** (directeur de la MJC Houilles) et **Sylvie Pittet** (animatrice) - **Alain Louédec** (animateur MJC La Celle Saint Cloud), **Chantal Maire** (directrice) et **Gérard Prévost** (directeur) - **Martine Guerrault** (administratrice de la MJC Neuilly Plaisance), **Noël Orsat** (animateur) et **Gabriel Vitaux** (directeur) - **André Abaléa** (directeur de la MJC Pontoise) - **Hélène Gossel** (directrice de la MJC Saint Maur) et **Philippe Tisserand** (directeur) - **Yvette Blin** (directrice de la MJC Sartrouville) - **Philippe Kaufmann** (directeur de la MJC Vaillée de Chevreuse), **Richard Magnien** (animateur) et **Khaled Toumi** (directeur) - **Dany Finance** (directeur de la MJC Vandoeuvre) et **Jean-Jacques Varret** (directeur) - **Jack Mercier** (directeur FRMJC RP) - **Jean-François Camus** et **Gérard Lefèvre** (ex-Section Cinéma de la M.A.C. de Créteil).

de conduite ④ numéro 23-24

¹³ Extrait de *0 de conduite*, n°23-24, Paris, UFFEJ, 3^e et 4^e trimestre 1996, pp. 4-5.



Les enfants ont droit à un cinéma différent

1 / Des carences - des besoins

Les enfants, dans la vie quotidienne, sont constamment confrontés aux images diffusées par la télévision, publicité, bandes dessinées et ne peuvent y échapper.

Dans le domaine du cinéma, le seul choix donné aux enfants à travers ce contexte est généralement la production Walt Disney et la "cinémathèque rose-verte" des films de rigolade et d'aventure : une entreprise de conditionnement idéologique et artistique uniquement basée sur le profit.

Il n'y a pas ou très peu de films français. Les films étrangers sont distribués uniquement par le circuit non-commercial (fédérations de ciné-clubs : Jean VIGO, UFOLEIS, FFCC...).

2 / Pas de cinéma pour enfants actuellement en France. Pourquoi ?

La diffusion des films n'est pas assurée. L'absence d'encouragement à la création limite la réalisation.

Par ces manques, le Centre National du Cinéma et les distributeurs restreignent à l'évidence l'intérêt du film pour enfants en le dévalorisant vis-à-vis de la profession et des publics.

Le cinéma pour enfants n'est pas ressenti comme nécessaire ni rentable par ceux qui en France, font et diffusent le cinéma (les grands circuits d'exploitation).

Par contre, les mêmes grands circuits d'exploitation utilisent l'enfant comme client consommateur à certaines périodes (le film friandise des jours de fête). D'où l'opération de conditionnement dès le plus jeune âge de la clientèle cinématographique à un certain cinéma.

Cautionnant ces carences, la production et la diffusion quotidienne d'émissions télévisées destinées à la jeunesse suffisent à l'idéologie dominante pour intégrer l'enfant à la société actuelle et lui en faire adopter les valeurs.

NOUS REVENDIQUONS un cinéma spécifique pour les enfants de moins de dix ans : reconnaissance de la différence (au niveau du développement, du vécu, des intérêts, du statut). Accepter cette différence ne veut pas dire qu'enfants et adultes vivent dans des mondes séparés.

NOUS REVENDIQUONS un cinéma ni moralisateur (intégrateur), ni enseignant ("instructif"), ni distrayant (d'évasion, d'illusion).

NOUS REVENDIQUONS un cinéma qui ne soit pas mineur, mais d'exigence esthétique et de recherche.

NOUS REVENDIQUONS un cinéma qui tienne compte de la réalité sociale où vit et lutte l'enfant. Un cinéma qui contribuera à lui donner une appréhension de la vie au travers de sa sensibilité et de son imaginaire où naissent réflexion, analyse et critique. Le "voir" est une activité créatrice.

NOUS REVENDIQUONS un cinéma qui permette à l'enfant d'acquérir une autonomie de comportement dans son environnement social.

3 / Nos revendications aux pouvoirs publics

Nous dénonçons la rentabilité d'un film basé sur un profit immédiat où le capital est à réinvestir le plus rapidement possible.

Le processus économique du "film pour enfants" doit s'analyser en terme d'amortissement sur plusieurs années (générations successives de spectateurs) et non plus sur quelques semaines.

Nous revendiquons : un secteur de production et de diffusion nationalisé (cf. note) : cogéré paritairement par un organisme public (type Centre National de Cinéma), les organismes professionnels du cinéma et de la T.V., les associations concernées par le développement d'un cinéma "d'art et d'essai" pour enfants.

Un soutien technique structural et financier aux initiatives. Ce soutien devrait, à tous les niveaux s'accompagner de contrats (entre les pourvoyeurs de fonds et les bénéficiaires) et d'un "cahier des charges".

- a) la production** : aides à la création (recherche, écriture, réalisation). (cf. note) ;
- b) la distribution** : aides à l'acquisition de droits de films, au tirage de copies..., à la promotion des films.
- c) l'exploitation** :
- détermination des horaires, du nombre des séances, du prix des places (détaxation...);
 - en ce qui concerne l'exploitation indépendante, nécessité d'accords de programmation avec les organismes socio-culturels locaux.
 - développement des salles du secteur associatif (MJC, Comités de quartiers...);
 - aide des pouvoirs publics au secteur non-commercial de diffusion du cinéma pour enfants (les fédérations de ciné-clubs, les Festivals...).

Note : nous dirions maintenant : "Nous revendiquons : un secteur de diffusion (distribution, exploitation) d'intérêt public..." et nous ne demanderions plus d'aide spécifique à la création et production compte tenu des résultats navrants que cette aide publique a engendrés depuis des dizaines d'années dans les ex-Pays de l'Est, ceux d'Europe du Nord, en Angleterre ou au Québec... La création et la production doivent rester "indépendantes" et ne pas être "ciblées" vers des publics d'enfants. (NDLR)

ANNEXE 11 - ARTICLE PARU DANS LE BULLETIN DES ENFANTS DE CINEMA¹⁴

La tarte à la crème

Le Forum Permanent de l'Éducation Artistique, collectif d'associations auquel nous participons, affirme que le chantier de l'éducation artistique doit être une priorité nationale. C'est dans ce cadre qu'il a interpellé les candidats à l'élection présidentielle et leur a donné rendez-vous le 15 mars 2007, au Théâtre de la Colline à Paris, pour rendre publiques leurs réponses¹⁵.

Seule parmi les candidats, Dominique Voynet était personnellement présente, Nicolas Sarkozy, François Bayrou, Ségolène Royal et Marie-Georges Buffet étaient représentés.

Le premier constat qui s'impose est que tout le monde aujourd'hui fait de l'éducation artistique une priorité.

« Je souhaite que l'éducation artistique soit inscrite au cœur même de notre système éducatif, de la maternelle à l'université... »

Ségolène Royal

« L'éducation culturelle et artistique n'est pas une mission annexe de l'Éducation nationale. Elle doit être, au contraire, au cœur des missions de l'école car la culture est un puissant instrument d'émancipation sociale »

Nicolas Sarkozy

« L'éducation artistique doit aussi s'imposer ; en passant par une perception émotionnelle et sensorielle, elle développe une relation plus riche entre les hommes, basée sur une meilleure connaissance de soi... »

Dominique Voynet

« Toute politique en matière d'éducation artistique et culturelle peut se résumer à cette problématique : comment passer d'une éducation artistique faite de mille projets à une offre publique généralisée »

François Bayrou

« (...) L'éducation des jeunes est une priorité nationale, non dans le but de rendre les enfants « employables », mais afin d'assurer à chaque jeune le plein épanouissement de ses capacités. Dans cette perspective, l'éducation artistique et culturelle tient une place fondamentale (...) »

Marie-George Buffet

Plus le débat avançait, plus la malice de Carole Desbarats analysant avec jubilation les images des films burlesques s'imposait à moi.

¹⁴ *Des nouvelles des ENFANTS DE CINEMA*, n°7, avril 2007, p. 2.

¹⁵ Vous trouverez les textes des réponses aux questions posées par le Forum sur le blog <http://fpea.over-blog.com>. Où vous pourrez poursuivre le débat.



The Battle of the Century, Laurel et Hardy

L'éducation artistique comme la tarte à la crème de la campagne présidentielle !

Il faut se féliciter de cette unanimité. Les idées, sur le nécessaire recentrage de l'éducation sur le « lire écrire et compter » ne se sont pas imposées. L'humain résiste ! Le plan « Lang/Tasca » est presque une référence pour tous. Le hors-temps scolaire est aussi revendiqué, on entend même la nécessité de ne plus oublier l'Éducation populaire et son ministère de tutelle, celui de la Jeunesse et des Sports. Le débat ne porte que sur la crédibilité des engagements et la capacité des uns et des autres à mobiliser les moyens de cette ambition. Les réponses données semblent toutes sincères.

Alors pourquoi dire le burlesque de cette situation ?

Dans un premier temps parce que le cinéma n'est pas réellement pris en compte dans cette réflexion.

À l'énoncé des chiffres du nombre d'enfants concernés actuellement par cette éducation, on comprend que ne sont pas pris en compte ceux qui participent aux actions cinématographiques. On peut même penser que par là, est oubliée l'action éducative qui touche le plus d'enfants de ce pays !

Mais, plus sûrement, se joue dans cet oubli la domination de la dimension commerciale sur notre pratique artistique.

Les salles de cinéma ne sont pas considérées comme des établissements culturels à part entière. Pour beaucoup d'acteurs de l'éducation artistique le cinéma en tant qu'art flirte toujours trop dangereusement avec le divertissement de masse, la magie, l'innovation technologique virtuelle. Il est fait du même matériau que l'information dominante audiovisuelle détestée.

Ce que j'ai eu envie de dire à ce Forum, c'est que, compte tenu de cette spécificité qui nous constitue et nous travaille, nous sommes en première ligne d'une bataille qui lentement concernera tout le monde et dont les enjeux expliquent peut-être en partie l'unanimité actuelle, c'est celle de la marchandisation de l'éducation artistique.

Si les œuvres sont des produits et leurs rencontres une consommation, alors il faut développer tout une médiation, un marketing innovant, former des clients et pour cela commencer dès le plus jeune âge. C'est avec cette idée derrière la tête qu'il faut lire entre les lignes les réponses des différents candidats pour commencer à voir se dessiner les vrais clivages.

Oui, nous savons nous, par expérience, que notre travail éducatif est aujourd'hui devenu un marché où doivent régner les lois de la libre concurrence, avec toute la logique de la concentration des profits et des acteurs, qui implique l'élimination des plus singuliers, par nature les plus fragiles.

Nous vivons chaque jour cette tension entre commerce et action culturelle. Nous savons aussi que les lignes de front de cette bataille sont floues et traversent tous les terrains, privés autant que publics, formant un maquis inextricable de jeux d'intérêts et de pouvoirs ou les solidarités sont infiniment difficiles à construire.

Mais dire aussi qu'au-delà de cette réalité économique et marchande, le discours unanime qu'on entend ne prend pas en compte la radicalité de l'expérience artistique.

Que ce soit à l'école avec les enfants ou dans la vie quotidienne de tous, l'expérience artistique est un moment d'ouverture, d'étonnement et de liberté. La mise en jeu des désirs et des pensées, représente une énergie qui ne peut que bousculer le cadre institué, les savoir établis.

La volonté politique affirmée de développer une éducation artistique, comme celle plus large de donner des moyens à l'action culturelle et à la création artistique, doit prendre en compte et assumer les conséquences de ces actions qui ne peuvent que modifier l'existant, le bouleverser, le recréer.

C'est ce souffle que l'on aimerait sentir dans les discours et les actes de ceux qui proposent de nous gouverner.

Le souffle ravageur du rire !

Jean-Pierre Daniel,
Paris, le 18 mars 2007

ANNEXE 12 - APPEL DE CANNES DU BLAC

BLAC COLLECTIF NATIONAL DE L'ACTION CULTURELLE CINÉMATOGRAPHIQUE ET AUDIOVISUELLE

APPEL DE CANNES

DIMANCHE 16 MAI A 17 H
La Malmaison / 47, la Croisette / Tente de la Quinzaine des réalisateurs

- ✓ **Pour que la culture devienne une compétence obligatoire** des collectivités territoriales,
- ✓ **Pour un rattrapage des crédits d'Etat** (Ministère et DRAC) perdus depuis 2008,
- ✓ **Pour une véritable politique d'éducation artistique au cinéma** qui renforce les dispositifs existants, enrayer l'hémorragie des moyens et place les créateurs au cœur de la transmission,
- ✓ **Pour une reconnaissance du rôle essentiel de la vie associative** et de l'Éducation populaire sur tous les territoires,
- ✓ **Pour une révolution numérique solidaire garantissant la diversité des œuvres et des salles...**

... nous attendons des actes plutôt que des discours.

Parce que le cinéma est **un art et une fabrique permanente de culture commune**,
Parce que nous refusons d'être des variables d'ajustement,
Nous exigeons de réelles négociations avec l'Etat et les collectivités territoriales.

NOUS LANÇONS L'ORGANISATION D'ETATS GENERAUX DU CINEMA EN FRANCE.
Nous appelons à la mobilisation de tous. Rejoignez le BLAC !

Collectif BLAC c/o Agence du Court Métrage | 2, rue de Tocqueville 75017 Paris
www.blac-collectif.org | contact@blac-collectif.org

Contacts à Cannes | Bureau de la SRF | La Malmaison, 47 la Croisette | T 04 97 06 24 40 /41

Membres fondateurs : ACID - Association du cinéma indépendant pour sa diffusion / ACRIF - Association des cinémas de recherche d'Ile de France / ACAP - Pôle Image Picardie / ACOR - Association des cinémas de l'ouest pour la recherche / AFCA - Association française du cinéma d'animation / Agence du court métrage / Alhambra Ciné Marseille/ Carrefour des festivals / Centre Images - région Centre / MJC du Pays de Montbéliard - Pôle d'Éducation artistique au cinéma de Franche Comté / Documentaire sur Grand Écran / LES ENFANTS DE CINEMA / FFMJC - Fédération française des maisons des jeunes et de la culture / FPEA - Forum permanent pour l'Éducation Artistique / GNCR - Groupement national des cinémas de recherche / KYRNEA International - Passeurs d'images/ Ligue de l'enseignement / ROC - Regroupement des organisations du Court Métrage / SRF - Société des Réalisateurs de Films / UFFEJ - Union Française du Film pour l'Enfance et la Jeunesse / Chantal RICHARD - cinéaste / Licia EMINENTI - cinéaste / Nicolas PHILIBERT - cinéaste

BLAC COLLECTIF NATIONAL DE L'ACTION CULTURELLE CINÉMATOGRAPHIQUE ET AUDIOVISUELLE

Nous sommes réalisateurs, techniciens, comédiens, responsables d'associations culturelles, exploitants de cinémas, agents de collectivités territoriales, enseignants, critiques, organisateurs de festivals, animateurs de ciné-clubs, coordinateurs de réseaux socio-éducatifs...

Nous diffusons et accompagnons des films sur tous les territoires : dans les centres-villes comme les zones rurales, dans les petites communes ou les grandes agglomérations, dans les quartiers huppés et les ZEP, à l'hôpital, dans les prisons, les écoles, les universités, en salle de cinéma ou en plein air, dans les médias et sur internet, dans les salles des fêtes et les salles de classe...

Complémentaires des poids lourds des industries culturelles et des décideurs de l'économie de marché, nous sommes indispensables, par nos actions, au rayonnement du cinéma dans la diversité de ses formes, au maillage tissé sur l'ensemble du territoire pour irriguer notre pays et s'adresser à plusieurs millions de nos concitoyens.

Nous travaillons à la participation du plus grand nombre à la vie culturelle, mission fondamentale dans une démocratie.

Aujourd'hui, les convictions et les principes qui guident nos actions sont dramatiquement menacés par un faisceau de réformes et de mutations qui tendent à détruire tout un pan du modèle culturel français en matière de cinéma et d'audiovisuel.

Nous refusons le modèle de société qui se dessine dans l'abandon insidieux d'un ensemble de valeurs, comme dans le discrédit croissant ou l'empêchement de l'intervention publique.

Parce que

- nous refusons la mise à mort programmée de la diversité culturelle en France.
- nous continuons de croire qu'une démocratie doit favoriser l'accès du plus grand nombre au sens, au symbolique et à l'imaginaire.
- il est essentiel pour la citoyenneté que chacun puisse, toujours, faire la distinction entre une œuvre et un produit.
- il relève d'une politique de salubrité publique d'accompagner les regards face au flot continu d'images que nous livre la multitude d'écrans auxquels nous sommes confrontés chaque jour.

Parce que nous ne transigerons pas sur ces principes, le BLAC se mobilise et entend porter au débat public la défense de l'action culturelle cinématographique et audiovisuelle.

Les menaces sont nombreuses. Elles peuvent sembler techniques, budgétaires ou professionnelles, mais c'est bien l'avenir de la création, de la diffusion et de la transmission des œuvres aux publics dans notre pays qu'elles mettent en péril :

- la réforme annoncée des collectivités territoriales qui interroge autant leurs compétences que leurs crédits,
- la baisse des financements du Ministère de la Culture et la réduction des moyens et des personnels dans l'Education Nationale,
- le passage au numérique qui abandonne, faute de fonds de mutualisation, une très large part des salles de cinéma en France,

... autant de sujets d'inquiétude qui ont d'ores et déjà des répercussions irrémédiables sur le paysage cinématographique et l'aménagement culturel de notre pays.

- **Qu'en sera-t-il du cinéma français si les aides à la création des collectivités territoriales sont remises en question par la réforme à venir ?** Non seulement elles accompagnent l'émergence d'auteurs et favorisent la création artistique, mais plus globalement elles participent de la diversité des

œuvres. D'Un prophète à Welcome en passant par nombre de courts métrages et de documentaires, les fonds d'aide territoriaux représentent aujourd'hui une part importante dans la production cinématographique nationale et le rayonnement culturel de la France.

- **Quelle diffusion demain pour les films d'auteur**, français et étrangers, notamment ceux présentés au Festival de Cannes, si les salles qui les accompagnent se voient abandonnées lors du passage au numérique aux seules lois du marché ou au financement de collectivités territoriales dont l'avenir est incertain ? Et pour ceux qui auront réussi cette mutation technologique, quelle indépendance de programmation dans un système qui les lie pieds et poings aux distributeurs les plus puissants ? Quelle vie pour les œuvres si, sur tout le territoire national, les festivals qui concourent à leur rayonnement subissent des baisses de crédits d'année en année ?
- Il se mène dans toutes les régions nombre d'activités qui ne relèvent pas directement ni de la création, ni de l'exploitation mais qui participent pourtant pleinement de l'économie du cinéma : dispositifs d'éducation à l'image qui donnent une deuxième vie aux films (en termes de publics et de recettes) et qui contribuent à la vie des salles de cinéma (billetterie, classement Art et essai, formation du spectateur...), travail de terrain d'associations régionales et de réseaux de salles qui diffusent et accompagnent les œuvres en région (séances-rencontres, circuits itinérants, ciné-clubs...). **Qu'advient-il de toutes ces actions dans un paysage culturel centralisé où l'initiative locale ne trouvera plus de soutien financier et où les seules lois du marché prévaudront ?**
- **Quelle politique d'éducation artistique à l'image subsistera** en direction des plus jeunes une fois que seront irrémédiablement démantelés les dispositifs de sensibilisation au cinéma à la qualité et l'ampleur inégalées tels que *Ecole, Collège ou Lycéens et apprentis au cinéma* ? Quelle complémentarité avec le projet de V.O.D. dans les établissements scolaires annoncé sans concertation ? Quel équilibre économique pour les salles de proximité engagées dans un travail d'éducation artistique générateur de millions d'entrées, si ces opérations périclitent du fait du manque de moyens de l'Education Nationale et des collectivités qui en sont les premiers partenaires financiers ?

C'est bien l'ambition artistique, culturelle et éducative de notre pays pour les décennies à venir qui est en jeu.

Au titre du Collectif de l'action culturelle cinématographique, nous avons interpellé à diverses reprises les pouvoirs publics sur ces sujets et avons fait part de nos inquiétudes aux représentants des différents Ministères concernés.

A ce jour, aucune réponse satisfaisante ne nous a été donnée: la profession dans son ensemble continue d'attendre des positionnements clairs des autorités régulatrices sur ces sujets urgents.

Pendant ce temps, les accrocs deviennent déchirures, les projets et leurs acteurs se fragilisent, le marché gagne du terrain au détriment du service public, les créateurs doutent et les passeurs s'épuisent.

NOUS APPELONS A LA MOBILISATION DE TOUS !

NOUS LANÇONS AUJOURD'HUI L'ORGANISATION D'ETATS GENERAUX DU CINEMA EN FRANCE.

Nous appelons à la mobilisation de tous ! Rejoignez le BLAC !

Collectif BLAC c/o Agence du Court Métrage | 2, rue de Tocqueville 75017 Paris
www.blac-collectif.org | contact@blac-collectif.org

Contacts à Cannes | Bureau de la SRF | La Malmaison, 47 la Croisette | T 04 97 06 24 40 /41

Pour le Collectif national, le secrétariat

ACAP - Pôle Image Picardie / **ACOR** - Association des cinémas de l'ouest pour la recherche / **ACRIF** - Association des cinémas de recherche d'Ile de France / **Agence du court métrage** / **Carrefour des festivals** / **LES ENFANTS DE CINEMA** / **GNCR** - Groupement National des cinémas de Recherche / **Inter film** - Fédération des cinéclubs / **La Ligue de l'enseignement** / **Périphérie** / **SRF** - Société des Réalisateurs de Films

Table des matières

Remerciements	7
Note liminaire	11
Sommaire	13
Avant-propos	15
INTRODUCTION GENERALE	17
Problématique et hypothèses	21
Annonce de plan	22
PREMIERE PARTIE - UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DES MEDIATIONS	25
Introduction de la première partie	27
Détermination de la population enfantine observée	30
Chapitre 1 - Les niveaux de définition des médiations et des dispositifs cinématographiques	35
Section 1 - Examen du champ lexical de « la médiation » dans le milieu professionnel	38
La médiation : un pendant de la pédagogie.....	42
Le passeur : un geste artistique.....	44
L'intervenant : l'éducation du regard	50
Le médiateur : une méta-figurante.....	54
Section 2 - Approche épistémologique de la médiation	61
Une notion polysémique	61
La médiation <i>de, au et par</i> le cinéma : un triple niveau ?.....	64
<i>Médiations du cinéma</i>	69
<i>Médiations au cinéma</i>	71
<i>Médiations par le cinéma</i>	71
Section 3 - Le dispositif : les ancrages de la médiation ou la logique de l'entonnoir...73	
Le dispositif comme programme institutionnel.....	73
Le dispositif comme cadre théorique	74
Le dispositif cinématographique	77
Le dispositif : « lieu » de cristallisation des médiations	79
Conclusion du premier chapitre	83
Chapitre 2 - Pour une analyse diachronique et synchronique des objets de recherche	87
Section 1 - Approche plurielle des médiations cinématographiques comme objet de recherche	89
Première échelle : l'horizon d'attente de la médiation	89
Deuxième échelle : le parcours socio-institutionnel des conceptions de la médiation.....	93
Troisième échelle : analyse sémio-discursive des objets de la médiation	94
Quatrième échelle : les médiations en acte	95
Section 2 - Constellations des lieux et acteurs de la médiation	98
Conclusion de la première partie	109

DEUXIEME PARTIE - LA MEDIATION CINEMATOGRAPHIQUE :	
ENTRE EVIDENCE, CHIMERE ET NECESSITE	115
Introduction de la deuxième partie	117
Chapitre 1 - Légitimation et institutionnalisation des modes de médiation : un dessein qui prend corps, entre positivité et politique publique	123
Section 1 - Du besoin de figuration au désir de culture : comment le cinéma est-il devenu un art ?	126
Image fixe idolâtrée	126
Image animée idolâtrée	131
Section 2 - Comment l'accompagnement vers le cinéma est-il devenu un enjeu politique, idéologique et un objet d'éducation ?	138
De 1944 à 1965 : le cinéma est maintenu dans le périscolaire	140
<i>L'Éducation populaire : la médiation cinématographique comme vecteur d'idéologie</i>	141
<i>Les ciné-clubs ou l'attribution d'une valeur artistique au cinéma</i>	145
<i>Éducation nationale versus Culture</i>	146
<i>Lien entre la culture, l'éducation nationale et l'Éducation populaire</i>	148
De 1965 à 83 : Les nouvelles donnes de la médiation	149
<i>Durcissements et dérives</i>	149
<i>L'euphorie technologique : la télévision pédagogique et les mini-caméras</i>	151
Le legs de ces mouvements depuis 1980	153
<i>L'amoindrissement des mouvements « pionniers »</i>	155
<i>Nouvelle problématique, nouveaux enjeux</i>	158
Section 3 - L'école et le cinéma : les logiques contractuelles	163
<i>L'évolution des conceptions pédagogiques...</i>	165
<i>... et l'introduction de l'image à l'école</i>	167
Conclusion du premier chapitre	173
Chapitre 2 - Une logique de communication en question : passage d'un programme à un investissement	177
Section 1 - De la nécessité de ce type de médiation : grammaire de l'action	181
La médiation pour pallier l'échec de la démocratisation de la culture ?	182
L'institutionnalisation des actions de médiation	187
L'enjeu économique : tension entre médiation et médiatisation	190
Section 2 - Déclinaisons : le cinéma n'est pas un média, encore moins de l'audiovisuel, il est un art	197
Première <i>doxa</i> : le cinéma n'est ni un média, ni de l'audiovisuel	198
Deuxième <i>doxa</i> : le cinéma est un art qui rend possible le « choc esthétique » de « la rencontre »	201
Section 3 - <i>École et cinéma</i> : lieu de cristallisation des injonctions	206
Le programme : la bipolarité Éducation nationale et Culture	207
<i>École et cinéma : interrogation de la nature de ce lien</i>	209
<i>Les enseignants : opposants ou adjuvants ?</i>	211
Polémiques des représentations	214
<i>Edward aux mains d'argent : exemple de rhétorique médiationnelle</i>	215
<i>École et cinéma : une logique contractuelle</i>	219
Section 4 - la médiation cinématographique et l'exception culturelle française	222

Une spécificité française ?	223
L'éducation aux médias : une problématique mondialement reconnue	225
La problématique spécifique de « l'Europe »	228
Conclusion de la deuxième partie	233
TROISIEME PARTIE - LA POETIQUE DES MEDIATIONS :	
ELABORATION D'UN ESPACE D'ACTION EN ESPACE FANTASME.....	239
Introduction de la troisième partie	241
Chapitre 1 - Rhétorique des objets et discours circulant :	
analyse techno-sémiotique	245
Section 1 - Le film : inscription des médiations dans un espace mental	248
Choisir un film : réification des médiations	249
<i>La panoplie du catalogue</i>	250
<i>Les médiateurs, les enseignants</i>	252
<i>Les décideurs institutionnels</i>	253
<i>Zéro de conduite</i> : exemple d'un film subversif	254
Section 2 - Métamorphose du film par les supports	260
Les documents audiovisuels	262
Le statut du manuel scolaire	264
Les supports écrits qui circulent dans les dispositifs	265
<i>Analyse d'un Cahier de notes sur</i>	266
<i>Trois approches de la médiation par ses supports</i>	268
Le support de <i>Collège au cinéma</i> : l'interprétation balisée	269
<i>Configuration de deux situations de communication</i>	270
<i>La forme des supports : découpage / séquençage</i>	272
Section 3 - « Jeux » sémantiques autour d'une terminologie	275
La question du « jeune public »	276
Derrière un aspect ludique, des enjeux de reconnaissance	278
De l'éducation artistique à l'éducation artistique « et culturelle »	281
Conclusion du premier chapitre	285
Chapitre 2 - Les ancrages de la médiation :	
des modèles de répartition des rôles ou la confrontation des expertises	289
Section 1 - Le dispositif scolaire dans la salle de cinéma	291
Le sas : la matérialisation de la transition	294
Deux dispositifs pour une même visée	296
<i>La domestication des corps par le dispositif cinématographique</i>	296
<i>... et par le dispositif scolaire</i>	300
<i>Les conséquences de cette domestication sur l'interprétation ?</i>	302
Section 2 - Le dispositif cinématographique à l'école	307
La télévision dans l'atelier : figure métonymique	308
Études de quatre cas	309
<i>Trois situations différentes pour un même atelier : échanges autour de Gosses de Tokyo, film de Yasujirō Ozu</i>	310
<i>Comparaison avec une séance d'option cinéma et audiovisuel au lycée</i>	312
Conclusion du deuxième chapitre	315

Chapitre 3 - Actualisation du programme dans les dynamiques interactionnelles : une pratique et des valeurs en tension	319
Section 1 - L'orchestration des médiations par les acteurs	323
Mise en scène du cinéma par le médiateur.....	323
<i>Entrée en matière : un passeur... simple pédagogue ?</i>	324
<i>Des conceptions différentes pour une pratique commune</i>	325
L'axe enseignant-médiateur : coopération dans les médiations	328
L'élève : entre héritage incorporé et capacité d'innovation	330
<i>Lignes de temps, les différents enjeux d'un outil de médiation</i>	331
<i>Les enfants : la médiation par la pratique</i>	334
<i>Au cœur des interprétations, les médiations</i>	337
Section 2 - De l'amour de l'art à l'art de l'amour	339
L'oralité de la médiation ou les regards croisés	340
Les médiations dans le corps ou la logique de la sensation	343
Conclusion de la troisième partie	347
CONCLUSION GENERALE	351
Retour sur la méthodologie : une approche des médiations par contiguïté.....	351
Retour sur la problématique et les hypothèses	352
<i>Les médiations produisent « le dispositif », donc « la médiation »</i>	353
<i>Les médiations produisent « le cinéma » comme être culturel</i>	357
Bibliographie	361
<i>Ouvrages et articles publiés</i>	361
<i>HDR, thèses et mémoires</i>	372
<i>Articles en ligne, conférences et écrits non édités officiellement sur papier et dossiers</i> 373	
<i>Dictionnaires, anthologies</i>	374
<i>Bulletins et revues</i>	375
<i>Sites internet</i>	375
<i>Documents audiovisuels</i>	376
<i>Textes de lois, déclarations</i>	376
ANNEXES.....	377
Annexe 1 - Acronymes et néologismes employés	379
Annexe 2 - Sources.....	381
Entretiens semi-directifs, enregistrés et retranscrits	381
Rencontres, colloques, festivals, séminaires, manifestations	382
Terrains de longues durées	384
Observation de séances de projections des films :.....	386
Annexe 3 - Aperçu diachronique des moments clefs pour l'éducation au cinéma : textes, lois, évènements... ..	389
Annexe 4 - Guide intervenant et projectionniste.....	397
Annexe 5 - Extraits d'un <i>Cahier de notes sur</i>	400
Annexe 6 - Carte postale d' <i>École et cinéma</i>	401
Annexe 7 - <i>Collège au cinéma</i>	402
Annexe 8 - <i>Lycéens et apprentis au cinéma</i>	403
Annexe 9 - Exemples de plaquettes	404
Annexe 10 - Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droit	405
Annexe 11 - Article paru dans le Bulletin des <i>Enfants de cinéma</i>	408
Annexe 12 - Appel de Cannes du BLAC.....	410
TABLE DES MATIERES.....	415

Résumé

TITRE en français

Le septième art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique

RÉSUMÉ en français

Cette thèse propose de saisir et de restituer le mode de fonctionnement de « la médiation cinématographique ». Le travail porte sur la nécessité d'une « médiation », de ses usages et des discours qu'elle engendre depuis que l'image est née, dans le cadre de dispositifs d'éducation au cinéma. Ces discours voudraient instaurer « une médiation » entre le cinéma et les enfants, pour des raisons multiples, plus ou moins implicites et partiellement contradictoires. L'enjeu consiste à saisir les glissements qui s'opèrent entre ces discours - politiques, idéologiques... - et la pratique, selon une poétique de la situation.

Les enquêtes de terrain ont été essentiellement menées auprès de dispositifs scolaires, notamment *École et cinéma*, en parcourant à la fois l'histoire de ces dispositifs, leurs objets et leurs formes.

MOTS CLEFS : Médiation - Dispositif - École - Cinéma - Éducation - Image - Médiateur - Situation - Enfant - Rencontre

TITRE en anglais

The seventh art through children's eyes: the mediations in the systems of education on the cinematographic motion picture.

RÉSUMÉ en anglais

The aim of this thesis is to understand the way the film mediation works. The work concerns necessity of a "mediation": its uses, and the positions issued from it, since the motion picture was born, within the educational devices on cinematographic image. These arguments tend to set up "a mediation" between cinematography and children, with various, more or less implicit and even partially contradictory reasons. The issue consists in grasping the shifts which take place in between these positions - political, ideological... - and practice, according to poetics of a situation.

Field investigation has essentially been led within educational projects, in particular *École et cinema*, by covering simultaneously their history, their subjects and their forms.

KEY WORDS : Mediation - Device - School - Cinema - Education - Image - Mediator - Situation - Child - Meeting