

Cinéma et école *Eloge du partenariat entre création*

artistique et enseignement, par Jean-Pierre Daniel. Deux ou

trois choses, que nous savons du cinéma, de l'école et des enfants,

par Ginette Dislaire et Nicole Turpin. Un enfant de cinéma,

par Gérard Lefèvre. Les sections cinéma au lycée, signes de

tendances nouvelles dans le système éducatif, par Francis

Desbarats. A l'école du cinéma, par Gérard Collas. Suspension

*du spectacle, par Jean-Louis Comolli. **Films** Vacances*

prolongées de Johan van der Keuken, par Pieter van Huystee.

Cinéma et école

*« Tout ce qui est su
est perdu pour le désir »*

J. Lacan

Introduction

A l'occasion du festival de Cannes, en mai dernier, le Premier Ministre et le nouveau ministre de l'Éducation nationale se sont prononcés en faveur d'une généralisation de l'enseignement du cinéma : « Le cinéma national sera d'autant plus vivant, créatif et prospère qu'il s'enracinera dans un public de cinéphiles – et d'abord de jeunes cinéphiles. Nous devons apprendre à la jeunesse l'amour du cinéma. C'est pourquoi j'ai demandé à Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, de réfléchir à un plan qui offrirait à l'ensemble des collégiens et lycéens français la chance d'une véritable éducation cinématographique » ¹. Peu de temps après surgissait un « programme cinéma-audiovisuel » pour la seconde, applicable dès la rentrée 2000/2001, laissant entrevoir le contenu d'un programme d'enseignement élaboré à partir de recherches universitaires récentes, qui imposerait une progression allant de l'étude du « plan » (en seconde) à celle du « scénario » (en première), avant de pouvoir accéder à l'étude du « montage » (en terminale).

A la suite de ces déclarations et surtout de l'annonce de ce « programme », une certaine émotion s'est emparée de quelques uns de ceux qui, depuis plusieurs années, ont expérimenté des actions d'*éducation artistique* dans le domaine du cinéma, actions largement fondées jusqu'ici sur un partenariat entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture.

Le cinéma n'est pas une langue à apprendre. La pratique artistique du cinéma n'est pas une démarche d'alphabétisation s'adressant à un public d'« illettrés » qu'il faudrait former à la « lecture » de l'image, elle n'est pas la transmission d'un savoir établi avec ses « travaux pratiques ». Beaucoup craignent que la généralisation de l'enseignement du cinéma au collège et au lycée n'entraîne la création d'une nouvelle « discipline cinéma/audiovisuel » avec ses professeurs spécialisés, son agrégation, ses « programmes ». Or, tous ici l'écrivent, le cinéma n'est pas une matière à enseigner, c'est une expérience à vivre, que ce soit comme spectateur dans une salle ou comme créateur d'images et de sons.

Citons Philippe Meirieu, qui résumait en février 1999 déjà toutes les inquiétudes actuelles : « ... L'école a une prodigieuse capacité de scolariser les apprentissages, donc de les rendre purement formels, d'y introduire à tout bout de champ des prérequis et des évaluations, c'est à dire de faire de la mort avec de la vie, de faire une sorte de scolastique stérile là où il y avait une initiative dynamique, et donc tout le problème est de savoir, quand on introduit des pratiques culturelles à l'école, si c'est un facteur de démocratisation réelle de ces pratiques ou si c'est au contraire ce qui va stériliser ces pratiques, les rendre scolaires au sens le plus traditionnel du terme et si le cinéma, pour dire les choses en termes très caricaturaux, ne va pas devenir comme l'instruction civique, les mathématiques ou le participe passé, une acquisition purement stratégique dans un cursus où l'on n'apprend pas parce que cela renvoie à des questions essentielles que l'on se pose, mais où l'on apprend simplement parce que l'on veut faire bonne figure le jour de l'examen et obtenir, dans une pédagogie essentiellement bancaire, un certain nombre de gratifications purement sociales. Donc, 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 sclérosier

et d'en faire une discipline où on va, et ça les profs savent très bien faire, faire réciter avec des interrogations écrites régulières, ce que c'est qu'un champ contre champ, qu'une contre plongée et ainsi de suite de telle manière à ce que, au bout du compte, tout le monde saura donner des définitions mais que l'on aura fini par éliminer totalement la caméra de l'espace scolaire. » 2/

Nous avons voulu donner la parole dans ce numéro d'abord à des « praticiens » de l'éducation au cinéma. Le premier, Jean-Pierre Daniel, qui se définit lui-même comme « cinéaste-éducateur », a fondé à Marseille, autour du cinéma l'Alhambra, une action pédagogique – à la fois éducation du spectateur *et* initiation artistique – élaborée non à partir d'un « savoir disciplinaire » mais d'une pratique, une invention de situations, d'expériences ou de trajets pédagogiques dans des lieux choisis. Cette action d'une rare exigence artistique trouve ses références dans l'histoire de l'Éducation populaire et dans la pensée de l'Éducation nouvelle.

Tandis que le travail de Jean-Pierre Daniel s'est ancré depuis dix ans à Marseille, celui de Ginette Dislaire et de Nicole Turpin s'est enraciné au Havre. A partir d'une salle de cinéma, l'Éden, et d'une école, rayonne une action pédagogique en direction d'enfants et d'enseignants de plus en plus nombreux. Elle s'inscrit dans un dispositif national « Ecole et cinéma, les Enfants du deuxième siècle », que Ginette Dislaire a largement contribué à mettre en place au plan national et dont elle analyse en dialoguant avec Nicole Turpin, enseignante dans le primaire, les fondements théoriques et les pratiques.

De son côté, Gérard Lefèvre, pionnier du travail éducatif au sein de l'association française des cinémas d'art et essai, décrit ici les étapes d'une aventure qui, depuis les ciné-clubs – avec la Fédération Jean Vigo – en passant par le manifeste « Pour un cinéma auquel les enfants ont droit » (1977), a conduit à la création de dispositifs nationaux interministériels

(écoles, collèges, lycées) fondés sur le partenariat entre acteurs de la vie culturelle et acteurs de la vie scolaire.

Francis Desbarats, professeur à Toulouse, a étudié l'évolution des options cinéma au lycée depuis leur création en 1984. Il analyse finement le contexte idéologique et politique de l'introduction de l'enseignement du cinéma au lycée, en rappelant l'histoire dans laquelle s'inscrit cet enseignement et il décrit les vifs débats qui ont entouré sa mise en place. Il montre que, dans l'esprit des initiateurs des options, la définition du cinéma a été « assez ouverte pour éviter que l'enseignement du cinéma soit figé dans un contenu », et qu'au contraire, il a été depuis 15 ans un laboratoire permanent, notamment pour l'expérimentation du travail en équipes au sein de l'institution scolaire.

Il était nécessaire de donner largement la parole à ceux qui, sur le terrain, ont tiré de leur pratique pédagogique une expérience à partager, avant de revenir à la théorie.

D'abord avec Gérard Collas, qui établit un parallèle entre l'expérience du lecteur de textes, du lecteur d'images (photos, peintures) et celle du spectateur de cinéma. Il conclut que le cinéma est d'une « nature singulière », qu'on ne peut apprendre à le « lire », à le « déchiffrer » comme un savoir coupé du monde.

Enfin, avec Jean-Louis Comolli qui défend l'expérience historique du spectateur dans la salle de cinéma comme seule « position d'apprentissage ». « Ne nous enseignons mutuellement le cinéma, écrit-il, que comme irréductible à la raison analysante ».

C.B.

1/ Discours du Premier Ministre à l'occasion de la clôture du colloque « Le cinéma à venir », Cannes, le 10 mai 2000.

2/ Déclaration de Philippe Meirieu, alors directeur de l'INRP, au cours d'une table-ronde des Rencontres européennes des jeunes et de l'image, à Marseille, en février 1999.

A l'école du cinéma

*par Gérard Collas **

« On ne saurait modifier la qualité des films en éduquant préalablement le goût du public, c'est au contraire la qualité d'un film qui peut l'éduquer. »

(André Bazin)

De mes années d'enfance me revient le souvenir de mon apprentissage de la lecture. Plus précisément d'une discussion qui prit immédiatement la forme d'une controverse. Il était entendu que j'apprendrai à la maison puisque je ne pouvais aller à l'école cette année-là. Il fallait donc acquérir un manuel à cet effet, choisir une méthode. Celle proposée par l'institutrice, en application sans doute des directives du Ministère, ne convint pas à mes parents : le livre sur lequel elle s'appuyait était abondamment illustré, on y apprenait à épeler les cinq lettres du mot pomme au dessous de l'image agréablement stylisée et colorée du fruit si aisément reconnaissable.

J'appris donc à lire dans des livres sans images et sinon à me méfier des images du moins à ne pas les mélanger avec les mots. Consonnes et voyelles s'assemblaient pour former des syllabes, puis des mots et enfin des phrases simples. L'écrit triomphait de l'image : je pouvais lire désormais une phrase comme « la pomme a un goût acide ». Quelle image (ou suite d'images) aurait pu me dire cela, me faire partager un jugement pourtant aussi élémentaire ?

J'ai sans doute longtemps vécu avec l'idée que l'image était du côté de l'évidence : l'image d'une pomme me fait d'abord penser à une pomme. Prendre conscience de la matérialité de cette image (pas une pomme, juste l'image d'une pomme) et de

ses possibles significations symboliques fut beaucoup plus long. Il m'était aisé de faire la distinction entre une photographie et une peinture de cette même pomme. Il y avait là quelque chose qui pour moi relevait de l'évidence. Instinctivement je faisais la différence, j'avais déjà vu des photographies et des peintures. Une peinture même photographiée et reproduite m'avouait sa nature originelle. Tout jeune spectateur, j'étais déjà, sans m'en rendre compte, pris dans ce que j'appellerai plus tard un dispositif, lequel ne cessa ensuite de s'enrichir : aujourd'hui je peux, peut-être, rattacher la peinture de cette pomme au détail d'une nature morte par tel ou tel peintre ou encore attribuer sans me tromper la photographie de cette pomme surmontée d'une vis en guise de tige à Man Ray.

Mon regard a gagné en culture ce qu'il a perdu en innocence. La lecture que je peux faire d'une image – ce qu'elle évoque en moi, ce à quoi elle me renvoie, ce en quoi elle me touche ¹/– est aussi affaire de culture et plus encore que les procédés de représentation (la peinture, la photographie ou le cinéma) la symbolique, le sens dont je charge l'image. Seule une culture religieuse préalable peut me faire penser au péché originel, au fruit défendu, devant l'image d'une pomme offerte de la main d'une femme.

Mes émotions elles-mêmes sont cultivées et ce qui me touche met en jeu des savoirs au même titre que ce que je comprends. À la différence de l'écriture, l'image semble pourtant universelle. Si je dessine un mouton, je suis certain de me faire comprendre de qui a déjà vu un animal de ce type quand bien même il ne comprendrait pas le mot mouton. Ma langue – celle que je parle – n'est pas celle de l'autre, c'est même d'abord cela qui, peut-être, constitue l'autre face à moi, me convainc de son altérité. Le mot mouton, pas plus que son équivalent dans une autre langue, ne ressemble à l'animal qu'il désigne. Le dessin – pour peu qu'il soit suffisamment réa-

liste – lui ressemble comme s'il emportait de son modèle quelque chose qui lui appartient en propre et qui, immanquablement, m'y fait penser. La lecture, à la différence de l'image, ne fait pas d'abord appel à mes sens, elle présuppose l'acquisition de savoirs multiples qui sont autant de conditions de la possibilité même de déchiffrer le texte, d'en comprendre le sens et la portée, des savoirs qui vont de l'apprentissage élémentaire à l'éclairage du texte par un savoir dont il n'est pas lui-même porteur mais que pourtant il requière sans oublier la nécessaire maîtrise d'un vocabulaire plus ou moins étendu. L'image, elle, s'adresse d'abord à mes sens ; elle me sollicite (et me fabrique) comme spectateur et non comme lecteur. Dans l'histoire de l'Occident chrétien, elle a été, avec la sculpture, le livre qui remplaçait le Livre pour tous ceux qui ne savaient pas lire mais fréquentaient les cathédrales gothiques. Encore fallait-il pour que ces images « parlent » à leurs spectateurs qu'elles soient comme eux parties prenantes d'une culture, d'une société possédant leurs propres codes, leur imaginaire tout à la fois collectif et singulier. Les sculptures du temple d'Angkor seraient, sans doute, restées incompréhensibles à ce peuple éduqué dans les églises et cathédrales chrétiennes.

Dans l'image « faite de la main de l'homme », il y a de l'intentionnalité ou tout au moins la trace d'un geste, l'empreinte d'un regard. Etre spectateur (d'un tableau, d'un film) c'est tout à la fois regarder ces images et accepter – qu'on le veuille ou non – de partager, de croiser notre regard avec celui d'un autre. Le recul – au sens d'un dégoût – que je peux avoir devant certaines images n'est pas seulement motivé par ce que représentent ces images mais aussi par le refus (ou l'impossibilité) de partager cet autre regard qui me choque, m'est moralement insupportable. On peut, par exemple, penser à l'article de Jacques Rivette dans les *Cahiers du Cinéma* à propos d'un film de Gillo Pontecorvo (*Kapo*) et à l'écho qu'il

suscita toute une vie de « ciné-fils » durant chez Serge Daney (voir : « Le travelling de *Kapo* », paru dans le numéro 4 de la revue *Trafic* en 1992).

C'est l'origine de ce dégoût que je voudrais ici interroger en tant qu'événement fondateur. Qu'avait-il fallu pour que ce plan de cinéma consistant en un travelling avant qui vient recadrer « artistiquement » en contre-plongée le cadavre d'une déportée qui s'est jetée sur les barbelés électrifiés d'un camp soit perçu comme abject ? Un certain savoir sur le cinéma ou bien une certaine idée de ce qu'il ne devait pas être ? Des connaissances techniques (ce qu'est un plan, comment il se tourne et se monte) ou une conviction morale inébranlable ?

L'immoralité de ce travelling c'est celle d'un mouvement d'appareil (la caméra) qui suppose et provoque d'autres mouvements, celui du regard du cinéaste et le mien, spectateur. Si cela m'est insupportable c'est parce que ces images sont pour moi – à ce moment – celles d'une réalité à laquelle je crois, la mort de cette femme, mais qui s'impose à moi d'un point de vue que je ne peux ni accepter ni refuser : celui d'un « voyeur esthète ».

Ce n'est pas la scène elle-même, la situation qu'invente le scénariste du film, que je refuse mais ce regard dans lequel je suis enfermé pour voir. « Abrupt et lumineux le texte de Rivette me permettait de mettre des mots sur ce visage-là de l'abjection. Ma révolte avait trouvé des mots pour se dire. Mais il y avait plus. Il y avait que la révolte s'accompagnait d'un sentiment moins clair et sans doute moins pur : la reconnaissance soulagée d'acquiescer ma première certitude de futur critique ». En ces quelques lignes ce que raconte Serge Daney c'est la naissance d'une vocation, la certitude confirmée d'une passion. Plus que d'un savoir théorique ou technique celles-ci s'alimentent d'une conviction : il y a un combat à mener et il désire y prendre part. Ce que suppose une telle réaction c'est avant tout que le cinéma soit perçu comme un enjeu majeur, comme un lieu (pour

moi, *le lieu*) où se jouent de graves questions, où chaque spectateur trouve sa place et à celle-ci joue son rôle. Il n'est pas certain que la prolifération des images – l'avènement de la Société du Spectacle – joue dans le sens d'un renforcement de la puissance de ces images. A la façon des empires qui en s'étendant se diluent plus qu'ils ne se consolident, l'image en envahissant notre quotidien, en imposant sa présence de tous les instants s'est affaiblie. Comme la mauvaise monnaie chasse la bonne, le visuel s'impose et relègue le cinéma dans des ghettos, lui dérobe ses spectateurs non sans lui rendre d'hypocrites hommages.

Le cinéma n'occupe plus une place centrale, il est une région de cet empire, une région périphérique exposée à la contamination de toutes les autres images (celles de la télévision, de la vidéo, de la publicité). A tenter de rivaliser avec elles afin de préserver son économie il perd peu à peu son identité et ce qui – un moment – a fait son attrait, sa singularité : un certain rapport au réel fait d'illusion et de vérité.

Cet effet de réel n'existe que dans un jeu complexe où la croyance du spectateur doit impérativement (même si c'est momentanément) l'emporter sur son savoir. Dit abruptement : bien que je sache que tout cela n'est pas vrai, j'y crois néanmoins ². En ce sens le cinéma documentaire demeure sans doute – et pour ces mêmes raisons – le bastion le plus solide du cinéma dans la mesure où sa propre règle du jeu (« c'est du réel qui est filmé ») renforce et verrouille ce dispositif.

L'évolution récente du cinéma populaire construit sur le grand spectacle l'entraîne, au terme de surenchères toujours plus élevées, vers une déréalisation de plus en plus évidente et donc vers une perte de son identité, une dilution dans l'univers du visuel.

Notre propos n'est pas, ici, de porter un jugement de valeur sur ce phénomène et de se laisser aller à la nostalgie mais plutôt de s'interroger sur ce qui, dans

ces conditions, a changé dans le rapport du spectateur au film. Tout d'abord – au risque de se répéter – soulignons une fois encore au delà de cet effacement des frontières entre le cinéma et les autres visuels (le clip, le vidéo-art, les jeux...) la dissolution de l'idée même de film et de cinéma. Une dissolution de ces objets dans ce qu'ils eurent de singulier et qu'il ne faut pas confondre avec la question importante mais secondaire de l'évolution de leurs supports et de leurs modes de communication au public.

Que la cassette vidéo ou la télé-diffusion ne soient qu'une copie (plus ou moins dégradée) de l'original, que les conditions de la télé-vision ne soient pas celles de la projection est finalement moins important que la transformation concomitante du spectateur lui-même. Un spectateur dont le besoin de croire s'est effacé devant son désir de jouer ; un jeu qui ne met plus en circulation que des signes et suppose la connaissance parfaite de ses règles.

Des films, donc, ne fonctionnant que dans une sorte de second degré (ou de « réalité virtuelle ») et requérant des spectateurs complices – mais jamais dupes – comme si définitivement le cinéma avait cessé de parler du monde pour devenir plus abstrait, décoratif ou ludique à l'instar d'autres arts. Cette tendance forte vaut bien au delà du cinéma le plus commercial et affecte sous des formes particulières le cinéma dit d'auteur : la mise en images en lieu et place de la mise en scène en étant le symptôme le plus fréquent. Dans la mise en scène comprise comme travail visant non à copier la réalité mais à en exposer, à en exprimer la vérité, l'auteur ne se met pas en avant. Il respecte l'identité et la liberté tant de ses personnages que de ses spectateurs (l'une comme condition de l'autre ?). La mise en image tend, elle, à surcharger la réalité, à la faire disparaître derrière le message de l'auteur ou les signes d'une facture « artistique » qui peuvent aller jusqu'à l'obscénité du travelling de *Kapo* et de son recadrage final. On voit donc que cela ne date pas d'aujourd'hui, mais

qui maintenant s'émeut encore de ces dérives et quel serait l'écho de telles critiques ?

Il est peut-être finalement moins important de reconnaître le cinéma comme un art – le septième – que de s'entendre sur ce qu'il est, ce qui en fait sa nature singulière et par là le distingue des autres arts de la représentation. Former les regards à la lecture de l'image constitue une autre approche qui tend à mettre au même niveau toutes les images, à considérer celles-ci comme des textes d'un genre particulier qu'il convient d'apprendre à lire, à déchiffrer pour en découvrir le sens (caché) et ne pas être abusé. L'image (photographique ou cinématographique) est donc ainsi définie comme un jeu de signes, un message que, spectateur, je dois parvenir à décrypter afin de ne pas être manipulé. C'est bien une peur qui est à l'origine de la démarche. Une peur plus qu'un désir, la peur du pouvoir de l'image, dit plus crûment : la peur de ceux qui sont du côté du savoir et dont le pouvoir est ainsi contesté. Mais peut-on rencontrer l'autre, apprendre à le connaître – peut-être à l'aimer – avec la peur au ventre ?

L'image sollicitée hier pour faciliter l'apprentissage de la lecture est devenue comme trop puissante, dangereuse, c'est à son tour d'être lue, traduite en mots, mais c'est trop tard. Elle s'est émancipée au point de devenir un langage à part entière compris au-delà des barrières que forment les différentes langues. Reste le cinéma qui n'est pas l'image mais la représentation la plus perfectionnée (au sens de réaliste) du réel, celle qui en mime le plus les apparences et qu'il serait vain de prétendre enseigner comme un savoir coupé du monde, un jeu sans enjeu autre que lui-même, un outil finalement inutile. Le regard que nous portons sur un film n'est pas exactement celui que nous portons sur le monde et c'est bien ce qui en fait sa valeur. Sans le cinéma, nous ne verrions pas le monde de la même façon. En ce sens, comme tous les autres arts, le cinéma est aussi un outil scientifique ^{3/}. Un outil avec le-

quel il nous faut apprendre à regarder le monde tel qu'il peut être soudain révélé sur un écran blanc et plus seulement tel que savoir et pédagogie en ruinaient les mystères sur un tableau noir. Sans doute cela demande-t-il que le maître se fasse passeur et accepte de voir dans l'élève un autre spectateur.

* **Gérald Collas** est chargé de programme à l'Institut National de l'Audiovisuel.

1/ Voir chez Roland Barthes la distinction entre *studium* et *punctum*, in *La Chambre claire*, Ed. de l'Etoile, 1980.

2/ Sur cette question régulièrement travaillée par Jean-Louis Comolli, voir en particulier « Ceux qui se perdent », in *Images documentaires* n°32/33 et « Comment s'en débarrasser ? », in *Trafic* n°10.

3/ Voir Jean-Luc Godard, en particulier « Dans Marie il y a aimer », in JLG par JLG, tome 1, 1985.