



HAL
open science

Le programme scolaire de philosophie appréhendé à travers le cinéma et l'audiovisuel. Élaboration d'un Atelier Cinéphilosophie avec des lycéens en classe de Terminale au Lycée Évariste Galois (78)

Léa Launay

► To cite this version:

Léa Launay. Le programme scolaire de philosophie appréhendé à travers le cinéma et l'audiovisuel. Élaboration d'un Atelier Cinéphilosophie avec des lycéens en classe de Terminale au Lycée Évariste Galois (78). Art et histoire de l'art. 2020. dumas-03161858

HAL Id: dumas-03161858

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03161858>

Submitted on 8 Mar 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ PARIS 3 SORBONNE NOUVELLE

Mémoire final de MASTER 2

Études cinématographiques et audiovisuelles

Parcours « Didactique de l'image : production d'outils, art de la transmission »

Le programme scolaire de philosophie appréhendé à travers le cinéma et l'audiovisuel

Élaboration d'un *Atelier Cinéphilosophie* avec des lycéens en classe de Terminale au Lycée Évariste
Galois (78)

Léa Launay

Dirigé par Mme Perrine Boutin

Soutenu à la session de juin 2020

Sommaire

Remerciements	p. 4
Introduction générale	
<i>Présentation du sujet</i>	p. 5
<i>Méthodologie du travail</i>	p. 7
<i>Structure de l'outil pédagogique</i>	p. 9

Chapitre 1 - Le cinéma et la philosophie comme compréhension du monde : état de l'art

I) <u>Le lien entre les deux champs, vu par les penseurs</u>	
A) <i>Gilles Deleuze et Stanley Cavell : des précurseurs</i>	p. 12
B) <i>Le néologisme « cinéphilosophie »</i>	p. 13
II) <u>Les différentes pratiques à destination du grand public</u>	
A) <i>Dans la salle de cinéma ...</i>	p. 15
B) <i>... Et en dehors</i>	p. 16
III) <u>La place de l'audiovisuel dans la matière scolaire philosophique</u>	
A) <i>Une matière à part dans l'enseignement français</i>	p. 18
B) <i>Une absence de mise en valeur du lien cinéma-philosophie par l'Éducation nationale</i>	p. 20
IV) <u>Enquête sur l'usage de la matière filmique par le corps enseignant : entretiens avec des professeurs de philosophie</u>	
A) <i>Une pratique récente, une évolution rapide</i>	p. 22
B) <i>Un réel apport pédagogique pour les élèves</i>	p. 23

Chapitre 2 - L'Atelier Cinéphilosophie : objectifs et outils

I) <u>Objectifs pédagogiques : de l'élève en philosophie au spectateur</u>	
A) <i>Un atelier lié au programme scolaire</i>	p. 27
B) <i>Offrir de nouveaux outils de réflexion aux lycéens</i>	p. 29
II) <u>Le matériel de l'atelier</u>	
A) <i>L'identité de l'atelier</i>	p. 31
B) <i>La fiche de l'œuvre</i>	p. 33
C) <i>La fiche de vocabulaire filmique</i>	p. 34
III) <u>Le cinéma d'anticipation comme outil de réflexion</u>	
A) <i>La définition de l'anticipation : une frontière floue avec la science-fiction</i>	p. 36
B) <i>Les critères de sélection des œuvres</i>	p. 38

Chapitre 3 - Questionnement de la didactique de l'atelier

- I) La problématique de l'extrait
A) *Des contraintes pratiques...* p. 42
B) *...qui peuvent se transformer en arguments pédagogiques* p. 44
- II) Une posture pédagogique différente du professorat : la place du médiateur en milieu scolaire
A) *Laisser parler sa subjectivité* p. 48
B) *Le médiateur comme facilitateur* p. 50
- III) L'adaptation au public lycéen : la recherche du plaisir
A) *Le rapport au cinéma chez les lycéens* p. 52
B) *Du public captif au public « captivé »* p. 55
- IV) La création d'une continuité pédagogique à travers le corpus
A) *Choisir le corpus de l'atelier : une logique pédagogique* p. 57
B) *Une démarche évolutive* p. 59

Chapitre 4 - Étude de la mise en pratique

- I) Études de cas et comparaisons des séances
A) *Matrix et The Truman Show : deux corpus sur un même sujet* p. 62
B) *Un cas particulier : Time Out* p. 68
- II) L'évolution de la construction de l'atelier sur ses deux années de mise en pratique
A) *Observations par les élèves sur la première expérimentation* p. 74
B) *Les changements opérés sur la deuxième année* p. 77
- III) Les relations entre la médiatrice, l'enseignante et les élèves
A) *Le partenariat enseignante-intervenante* p. 79
B) *Un échange à trois voix* p. 81
- IV) Quelles ouvertures pour le dispositif ? Réflexion sur les résultats de l'atelier entre succès et limites
A) *Limites du dispositif* p. 84
B) *Les ouvertures créées par l'atelier* p. 86
- Conclusion p. 89
- Annexes p. 90
- Bibliographie p. 100
- Déclaration sur l'honneur p. 108

Nombre total de caractères du mémoire (espaces et notes compris) : 228 373

- Remerciements -

Je remercie tout d'abord Mme Natta, proviseure du Lycée Évariste Galois pour m'avoir autorisée à mettre en place ce projet en 2018 et pour avoir renouvelé son accord cette année.

Je remercie tous les élèves de Terminale du Lycée Évariste Galois qui ont participé à cet atelier au cours de ces deux dernières années : pour leur intérêt envers ma démarche, et pour leurs opinions dont la pertinence m'a été très utile.

Je remercie Mesdames Christelle Nelaton et Violette Villard, enseignantes en philosophie au Lycée Évariste Galois, pour leur confiance et l'accueil qu'elles m'ont réservés dans leur salle de classe.

Je remercie plus particulièrement Mme Nelaton, pour son enthousiasme et son intérêt envers ce projet qu'elle a coordonné durant deux ans.

Je remercie Mme Louise Alessandri, M. Ollivier Pourriol et M. Hugo Clémot pour les entretiens qu'ils m'ont accordés.

Je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Perrine Boutin pour son accompagnement sans faille et sa bienveillance.

Je remercie ma famille et mes amis pour l'intérêt qu'ils manifestent pour ce projet et pour leurs encouragements qui m'ont accompagnée tout au long de ce mémoire.

Pour finir, je tiens à remercier mes camarades du master Didactique de l'image, dont j'espère croiser à nouveau la route.

Introduction

« *Je pense, donc le cinéma existe.* » Jean-Luc Godard

Présentation du sujet

Dans le cadre de ce master orienté vers la pédagogie de l'image, les arts et les outils de la transmission du cinéma, j'ai décidé de mettre en place un projet pédagogique sous la forme d'un atelier. Cet *Atelier Cinéphilosophie* tel que je l'ai nommé, a pour but de réfléchir sur les notions du programme scolaire de philosophie avec des élèves en classe de Terminale, à partir de films et de séries d'anticipation.

Afin d'élaborer ce projet, j'ai fait plusieurs recherches sur le lien existant entre le cinéma et la philosophie, et j'ai réfléchi aux enjeux pédagogiques qui découlent d'un tel lien lorsqu'il est exploité avec un public lycéen.

Le terme « atelier » n'implique pas ici l'acte de création par le public cible, que l'on pourrait rattacher à des ateliers de réalisation de court-métrage par exemple. Ici, il s'agit de l'acte de penser ; penser le cinéma, penser la philosophie, penser le monde.

En quoi les films et les séries d'anticipation sont-ils des médiums particulièrement adaptés pour permettre à des lycéens de réfléchir sur les notions de philosophie du programme scolaire ? Comment cette réflexion s'inscrit-elle au cœur d'une pratique pédagogique entre l'intervenant, l'enseignant et le public lycéen ?

La notion qui m'a particulièrement intéressée parmi celles figurant dans les recherches effectuées pour mon mémoire est celle de la « Pop philosophie », notion imaginée par le philosophe Gilles Deleuze¹ (1925-1995). Ce dernier voulait que la pensée philosophique sorte des sentiers battus et qu'elle soit abordée de manière plus accessible à travers d'autres médias comme la musique, le cinéma ou encore le théâtre. Le terme *pop philosophie* a par la suite connu une évolution dans les années 2000 : il définit dorénavant l'association de la philosophie avec des créations issues directement de la pop culture telles que la musique rock, le cinéma grand public ou, phénomène particulièrement fort depuis les années 2010, les séries.

¹ Dork Zabunyan, « Deleuze fait cours : une pédagogie du concept cinématographique », *Critique*, 2006

En m'inspirant de Deleuze et des « pop philosophes » actuels, ma volonté est en effet de questionner la philosophie à travers des films connus entièrement ou partiellement par le public lycéen, et qui font partie de cette culture spécifique qui peine à prouver sa légitimité. Le but est non seulement de les sensibiliser à une culture cinématographique, mais aussi de leur montrer un autre aspect de cette culture que ce qu'ils en aperçoivent souvent, c'est-à-dire des films réalisés uniquement dans un but de divertissement.

Ainsi, je ne me suis intéressée qu'à cette *pop philosophie* du cinéma : c'est-à-dire que je n'ai utilisé dans mon atelier que des films dont les lycéens sont généralement coutumiers du genre afin qu'ils aient une connaissance partielle de leurs codes. De cette manière, il m'a été possible de passer plus de temps sur une réflexion de leur part, appuyée sur une matière analytique préparée en amont qui leur a servi avant tout de soutien.

Cet atelier consiste en une séquence articulée sur trois séances de cinquante minutes, composées chacune d'analyses d'extraits et de discussions avec les élèves. Le support est un film ou un épisode de série appartenant au genre de l'anticipation. Le but de cet atelier est de lier la forme et le contenu du film ou de l'épisode à des notions présentes dans le programme scolaire de philosophie, et d'amener les lycéens à porter une réflexion personnelle sur ce lien, sur le sujet du film et sur la résonance qui existe entre ces œuvres et la société dans lesquelles elles existent.

De plus, un autre enjeu important de ce projet repose sur la découverte indirecte de plusieurs aspects de la culture cinématographique. Cette découverte de l'univers du cinéma représente un apport de savoir important pour les élèves. L'analyse formelle de contenus audiovisuels est en effet rarement enseignée au lycée, surtout dans les classes Scientifique ou Économique et Social.

Ce choix d'élaboration d'un projet pédagogique s'inscrit dans mon projet professionnel de médiation avec le jeune public. En effet, ayant déjà une expérience partielle de la médiation avec les enfants, je souhaitais explorer la médiation avec les adolescents et les jeunes adultes. Le public des élèves de Terminale se situe à cette frontière entre adolescence et âge adulte, dans le contexte d'une année scolaire où ils doivent prendre des décisions importantes et s'affirmer dans leur choix d'avenir. Le fait que je ne sois pas très éloignée de ces élèves en âge est un défi personnel à relever dans le cadre de ma posture d'intervenante. Aussi, il me semble intéressant de travailler sur la mise en place de discussions philosophiques avec eux, en partant du médium audiovisuel et en explorant plusieurs pistes pédagogiques. La réflexion sur la spécificité de ce public est une partie intégrante de mon approche pédagogique.

Méthodologie du travail

Plusieurs étapes étalées sur deux années universitaires de réflexion ont amené à la production de cet outil, et du questionnement didactique qui l'accompagne.

Je suis partie dans un premier temps d'une hypothèse appuyée sur une expérience personnelle de mes années de lycée : la philosophie me semblait plus concrète, abordable et perceptible à travers le médium audiovisuel pour les élèves de Terminale. Dans un second temps, j'ai fait un constat : les lycéens sur certains territoires profitent de très peu d'activités culturelles en raison du manque de moyens. Les lycéens d'Évariste Galois font partie de ce public, plus spécifiquement lorsqu'ils ne font pas partie des filières littéraire ou artistique.

À partir de ces deux points, j'ai songé à un atelier en partenariat entre un professeur de philosophie et un intervenant spécialisé en cinéma et audiovisuel, et j'ai décidé de me lancer dans la création d'un tel projet en proposant à mon ancienne enseignante de philosophie de faire un essai au lycée Évariste Galois où j'ai été élève de 2012 à 2015.

Avant d'entrer dans la mise en place concrète de l'atelier, j'ai réalisé des recherches bibliographiques sur l'utilisation du cinéma pour une meilleure compréhension de la philosophie, à travers les ouvrages de Olivier Deckens, Frédéric Grolleau, ou encore Ollivier Pourriol. J'ai approfondi mes connaissances en allant chercher aussi du côté des théoriciens du lien cinéma-philosophie comme Juliette Clerc, Stanley Cavell et Gilles Deleuze. Cela m'a permis d'enrichir ma réflexion et de mieux comprendre les origines de ce lien ainsi que les enjeux de mon outil pédagogique. Cependant, il n'est pas question d'aborder de façon complexe cette théorie dans le contenu même de mon atelier. La pensée d'une esthétique philosophique du cinéma telle qu'elle a été expliquée par de nombreux théoriciens comme Dominique Château dans son livre *Cinéma et philosophie*¹ est une réflexion riche et très intéressante, mais je ne pense pas qu'elle puisse être abordée dans mon atelier. C'est une approche trop indirecte, éloignée du programme scolaire et complexe pour un public lycéen généralement peu au fait des théories filmiques. Cette vision du cinéma sera ainsi citée dans ce mémoire mais ne sera pas étudiée en profondeur. L'intérêt du travail repose sur un *Atelier Cinéphilosophie* en tant que démarche pédagogique entre les élèves, l'enseignant et un intervenant extérieur.

Ayant une appétence pour la philosophie sans pour autant être une spécialiste, je me suis plongée de nouveau dans mes cours de Terminale, afin de me placer du point de vue de cette

¹ Dominique Château, *Cinéma et philosophie*, éditions Armand Colin, collection Armand Colin Cinéma, 2005

matière telle qu'elle est enseignée au lycée. Je suis partie de ces cours pour faire des liens entre les films de mon corpus et les notions figurant au programme du baccalauréat.

Les hypothèses de recherche qui articulent la réflexion de mon mémoire ont été pensées à partir des mots-clés de ma problématique. L'hypothèse de recherche suivante devrait répondre en grande partie à la problématique : la rencontre entre le champ cinématographique et audiovisuel et le champ philosophique produit un outil de réflexion pertinent et adapté pour le public que représentent les lycéens. La réponse à cette hypothèse concerne en effet la partie plus théorique de mon mémoire, qui est à la fois son fondement et son cadre. Elle fait le lien entre l'objet, le public et l'objectif de l'atelier. Ainsi, elle expose le contexte de cet atelier : la rencontre entre le cinéma et la philosophie, mais aussi la réflexion possible qui sort de cette rencontre. Dans un premier temps, il s'agit d'expliquer ce que de nombreux auteurs appellent la philosophie du cinéma. À travers une recherche des pratiques contemporaines sur ce lien entre philosophie et cinéma et audiovisuel, j'ai observé comment il est possible de passer d'une philosophie *du* cinéma à une explication de la philosophie *par* le cinéma qui serait destinée aux lycéens. Ce questionnement sert à éclaircir la dimension pédagogique de l'atelier, ce qui nous amène à la seconde hypothèse de recherche : la création de cet atelier s'inscrit au cœur d'une démarche pédagogique qui consiste à fournir des outils précis et originaux pour une meilleure compréhension des notions de philosophie. Le travail de recherche autour de cette hypothèse est un travail de théorie de la pédagogie. On cherche la spécificité du public des lycéens : comment s'adapter à eux, comment créer un espace de discussion qui leur donne une grande liberté de réflexion ? Le genre du corpus commenté plus bas fait partie de ce choix de transmission adaptée à un certain public. Ici, il faut réfléchir à la construction d'un atelier qui sert l'intérêt du public visé et s'adapte à ses besoins. Il convient également de penser la relation entre l'intervenant et les élèves et entre l'intervenant et l'enseignant référent. On définit donc la place et la posture du médiateur dans son rapport à la démarche.

La dernière hypothèse de recherche répond à la construction de l'outil pédagogique : la démarche pédagogique est une façon de développer non seulement une pensée philosophique mais aussi analytique chez le lycéen. En effet, cette transmission se fait par le médium audiovisuel, mais celui-ci n'est pas qu'un prétexte illustratif. Il est à la fois le vecteur et l'expression d'une pensée philosophique, et il s'agit d'une production de pensée artistique en soi. J'ai choisi dans mon corpus le cinéma et la série d'anticipation qui sont particulièrement pertinents par rapport au champ de la philosophie et que je considère comme des œuvres ayant un potentiel pédagogique fort. Ainsi, on facilite la compréhension des lycéens envers la culture philosophique tout en les sensibilisant à la culture cinématographique et audiovisuelle. On

travaille ici sur les moyens de transmission de cette culture et les outils impliqués dans cette transmission. Cette hypothèse de recherche se base donc sur les deux précédentes et les fusionne ; l'art cinématographique et la transmission pédagogique sont réunis.

Pour vérifier ces hypothèses, j'avais besoin d'expérimenter réellement mon atelier, afin d'être plus proche de la réalité. Pour avoir un recul critique sur ce premier essai, j'ai employé plusieurs méthodes de recherche de terrain tels que des entretiens avec des enseignants, des questionnaires pour les élèves et l'enregistrement audio de nos échanges. J'ai également discuté avec les enseignantes directement impliquées dans le projet afin d'avoir une vision extérieure sur le fonctionnement des premières séances.

J'ai posé les premières pierres de mon projet, en créant du contenu et du matériel pour l'atelier, et en envoyant des fiches pédagogiques descriptives aux enseignants. Une première expérimentation a eu lieu sur l'année scolaire 2018-2019. Elle m'a permis de réfléchir sur l'acte pédagogique en lui-même, sur l'enjeu des rapports entre le public, l'enseignant et moi-même en tant qu'intervenante. J'ai par la suite amélioré cet atelier en vue de l'année scolaire 2019-2020, et je l'ai accompagné de questionnements didactiques réactualisés que nous approfondirons plus loin dans ce mémoire. J'ai notamment introduit plusieurs articles de Tomas Legon sur le public lycéen. Sociologue ayant analysé les pratiques culturelles des lycéens, surtout celles liées au cinéma, il tient une position très critique sur les dispositifs d'éducation à l'image, et sur les moyens qu'utilisent certains médiateurs pour amener le cinéma auprès de ce public. Utiliser ces textes avec ceux d'Alain Bergala ou Laurent Gaspard au sein d'un même travail de recherche me permet de confronter ces points de vue, et de prendre un recul critique sur mes propres hypothèses.

Structure de l'outil pédagogique

Voici le déroulé chronologique de mon *Atelier Cinéphilosophie*. Il est important de noter qu'en dépit d'une structure préparée à l'avance pour toutes les séances et quel que soit le corpus, je ne contrôle pas entièrement le déroulé. En effet, beaucoup de paramètres échappent à mon contrôle : le niveau de participation de la classe, l'attitude des élèves, la façon dont l'enseignant rattache mes propos à ses cours, et même les éventuels aléas techniques sont autant d'éléments qui peuvent modifier son cours. Ce fil conducteur fait ainsi référence à un atelier « idéal ».

Les extraits de l'œuvre sont projetés sur un écran blanc ou diffusés via un TNI¹. Avant le début de la séance, la fiche de l'œuvre étudiée et une feuille de vocabulaire filmique sont distribuées aux élèves.

Je débute la séance en me présentant rapidement aux lycéens : je suis étudiante dans un Master spécialisé en transmission du cinéma, et dans le cadre de ce master je viens présenter un film ou un épisode de série afin que nous puissions l'analyser, et discuter des concepts philosophiques internes à l'œuvre. Lors de la première séance, je leur laisse cinq minutes pour me décrire en quelques mots sur un bout de papier, un film ou une série qui les a marqués. Ce dispositif me permet de faire connaissance avec leurs goûts audiovisuels, car leur nombre et le temps entre chaque séance m'empêche de les connaître personnellement outre-mesure.

J'introduis le corpus en présentant son contexte de production, son ou ses réalisateurs et les informations pertinentes et intéressantes qui lui sont propres. Les élèves sont encouragés par leur enseignant à visualiser le film ou l'épisode par leurs propres moyens avant ma venue, mais pour une raison de manque de temps, de volonté ou de possibilité de se le procurer, rares sont ceux qui l'ont fait. Dans la mesure du possible, j'essaie donc d'introduire les principaux axes du scénario afin qu'ils saisissent les tenants et les aboutissants de l'histoire sans pour autant qu'ils n'en sachent trop. Le but étant que leur plaisir de découvrir le film dans son intégralité ne soit pas gâché et qu'ils découvrent les extraits sélectionnés sans trop d'*a priori* pour celles et ceux qui n'ont jamais vu l'œuvre.

L'étape suivante est ensuite la projection des extraits. Ils sont au nombre de deux ou trois et n'excèdent pas cinq minutes. Si un extrait est court et possède un rythme rapide, il est montré deux fois pour faciliter sa lecture et son analyse formelle par les élèves.

J'initie l'analyse avec des questions ouvertes : « Que voyez-vous ? Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ce qui se passe dans l'extrait, ce qui vous a marqué ? Que pouvez-vous me dire du rythme des images, de leur couleur, de la taille des plans ? ». Pour les questions d'analyse formelle, la fiche de vocabulaire filmique peut les aider à nommer ce qu'ils voient dans les extraits. Le but étant que ce soit principalement eux qui construisent leur point de vue sur le film. Les points d'analyse portent sur les éléments formels et ce qu'ils signifient à leurs yeux : ce que la couleur et la lumière montrent du personnage dans le film, et ce qu'ils montrent de l'univers dans lequel il évolue. La question du décor et de la façon dont il illustre un monde imaginaire est très important dans le film d'anticipation, et les extraits choisis sont significatifs de cette illustration. L'attention sera portée très attentivement à la communication entre le

¹ TNI : Tableau Numérique Interactif

dialogue et la mise en scène afin d'analyser par la suite les notions philosophiques exposées. Il s'agit de dévoiler par l'analyse le message des auteurs, l'éventuelle critique ou mise en question de la société dépeinte et la façon dont les personnages principaux se confrontent à elle.

Les questions peuvent devenir plus précises s'il y a un manque de participation dans la classe ou si les élèves sont bloqués dans leur réflexion. Cela peut être par exemple une question liée à leur cours, en rapport à un élément précis de l'extrait sur lequel je ramène leur attention.

C'est également là qu'entre en jeu le partenariat avec l'enseignant et son inclusion dans le dialogue de l'atelier. L'enseignant connaît sa classe et les aspects du programme qui seraient intéressants à travailler par rapport aux extraits projetés. À la fin de la discussion sur l'analyse formelle (voire pendant cette dernière), l'enseignant relance les élèves sur le film en passant par le contenu de son cours, ou par le biais d'une référence supplémentaire. Le dialogue à trois voix qui s'articule alors repose sur les acquis des élèves et les nouveaux savoirs qu'ils ont reçus. Ils réfléchissent à la façon dont ce qu'ils ont appris s'applique dans une œuvre de fiction qui constitue un point de vue sur la nature humaine, le fonctionnement des sociétés ou même qui questionne la définition d'objets philosophiques (« l'art », « la technique », « le travail »).

Le dernier temps fort de l'atelier repose sur un travail de réflexion plus personnel de la part des élèves. Ils doivent constituer à l'aide de leur enseignant plusieurs groupes de discussion autour d'une question thématique (par exemple : « Qu'est-ce que ce film montre sur la liberté de l'Homme ? ») ou d'une question de mise en situation (par exemple : « Que feriez-vous à la place de tel ou tel personnage ?). Cette question s'appuie sur le dernier extrait montré. Ces exercices leur permettent de construire une réflexion plus en autonomie. Cette réflexion est ensuite partagée avec le reste de la classe.

La séance se conclue avec un retour sur les points importants. Il est intéressant de revenir sur le cheminement de réflexion que nous avons eu collectivement avec les élèves, et de la façon dont ils ont produit une analyse à la fois filmique et philosophique. Enfin, si le temps le permet, je peux réaliser une ouverture en répondant à d'éventuelles questions sur le film ou sur le milieu du cinéma dans un sens plus large (par exemple, en quoi consistent mes études).

Chapitre 1 - Le cinéma et la philosophie comme compréhension du monde : état de l'art

I) Le lien entre les deux champs, vu par les penseurs

Le lien entre le cinéma et la philosophie a été réfléchi par plusieurs auteurs et mis en question à travers son histoire et son évolution. Gilles Deleuze et Stanley Cavell font partie des premiers philosophes ayant pris le septième art comme sujet de réflexion et d'enseignement de la philosophie. Ils ont rapidement été suivis par d'autres penseurs du cinéma, et leur héritage a donné lieu à un concept à part entière, né du lien entre les deux champs.

A) *Gilles Deleuze et Stanley Cavell : des précurseurs*

Dans « Image cinématographique et image de la pensée philosophique »¹, Suzanne Hême de Lacotte explique l'importance de la place du cinéma dans le travail du philosophe Gilles Deleuze. Ce dernier s'interrogeait sur l'image de la pensée, et la façon dont le cinéma a révélé à ses yeux la philosophie comme créatrice de concept. L'autrice affirme que si le philosophe déclare en premier lieu que seule la philosophie peut créer des concepts, et que le cinéma en tant qu'art est quant à lui à l'origine de « percepts et d'affects », cette déclaration est modifiée dans *Cinéma*². Deleuze y explique que le cinéma peut créer des concepts : « “les concepts du cinéma”, au sens de ceux que “le cinéma suscite” (et) que le philosophe construit en les tirant du cinéma »³. Selon Deleuze, les deux disciplines sont distinctes et possèdent leur propre autonomie, mais cela ne les empêche pas d'être connectées l'une à l'autre à travers la notion d'« image-pensée ». Cette rencontre du cinéma et de la philosophie, de « l'image de la pensée et de l'image cinématographique »⁴ lui a permis de mieux définir la philosophie. L'autrice de l'article conclue sur le fait que Deleuze s'appuie sur les pionniers du cinéma comme Jean Epstein qui a écrit des théories sur la pensée du cinéma, et plus particulièrement sur le fait qu'il existe une pensée cinématographique qui provient de la machine elle-même. Le

¹ Suzanne Hême de la Cotte, « Image cinématographique et image de la pensée philosophique », *Chimères* 2007/2 (N° 64), p. 117-129

² *Cinéma* est paru en deux tomes. *Cinéma 1, L'image-mouvement*, Éditions de Minuit, Paris, 1983, et *Cinéma 2, L'image-temps*, Éditions de Minuit, Paris, 1985

³ Suzanne Hême de la Cotte, Op. cit., p.117

⁴ Premier cours de Gilles Deleuze sur « l'image-pensée » (30 octobre 1984)

cinéma crée son propre mouvement à la fois à travers la projection et le contenu des images. Il a donc été une forme d'apprentissage de la philosophie pour Deleuze, lui permettant de réfléchir à sa définition à travers le statut de l'image cinématographique.

De la même manière, le philosophe américain Stanley Cavell utilisait le cinéma comme un moyen éducatif lors de ses cours à l'Université d'Harvard. Après un cours portant sur la morale, il parlait d'un film américain hollywoodien, généralement sorti dans les années 1930 ou 1940. Élise Domenach explique dans « Le cinéma comme éducation chez Stanley Cavell »¹ que pour le philosophe, le cinéma est en premier lieu lié à la moralité. Le cinéma posséderait selon lui un pouvoir de transmission « de choc, d'émotions et d'intimité »². Dans un second temps, il peut être utilisé comme un outil éducatif opposé à un manuel classique de morale, en interrogeant la définition même de la « règle morale ». Cavell utilise la spécificité du cinéma plutôt que de le traiter en simple support ; il réfléchissait sur la capacité du cinéma à éduquer le public par rapport à la philosophie. Il a été l'un des premiers à utiliser le film hollywoodien comme sujet d'analyse de textes philosophiques à une époque où ce dernier était considéré comme très peu légitime. Il a participé à démocratiser cette démarche d'étude. Il créait un dialogue entre l'art de manière générale, le cinéma et la philosophie. Enfin, Élise Domenach montre que pour Cavell, le cinéma possède une manière qui lui est propre d'exprimer ce que le spectateur ne peut pas dire, et ce depuis le burlesque « qui donne à voir l'expressivité incontrôlée du corps humain »³. La caméra devient une preuve de notre existence à travers l'enregistrement de nos actions. Stanley Cavell et Gilles Deleuze ont été des précurseurs de l'étude du lien cinéma-philosophie.

B) *Le néologisme « cinéphilosophie »*

Juliette Cerf revient elle aussi sur l'origine de ce lien et de sa vertu pédagogique dans *Cinéma et Philosophie*⁴. Dans son prologue, elle démontre ainsi que les films philosophiques sont ceux qui ne se désignent pas en tant que tel, et qui ne traitent pas de la philosophie de façon directe et terre à terre à travers leur contenu. Le cinéma est profondément et naturellement lié à la philosophie. Il est une métaphore de la Caverne de Platon où des spectateurs sont hypnotisés

¹ Élise Domenach, « Le cinéma comme éducation chez Stanley Cavell », *Critique* 2006/5 (n° 708), p. 426-438

² Stanley Cavell, *Le cinéma nous rend-il meilleurs ?* éd. É. Domenach, trad. C. Fournier et É. Domenach, Paris, Bayard, 2003, p. 9

³ Élise Domenach, Op. cit., p. 438

⁴ Juliette Cerf, *Cinéma et philosophie*, édition des Cahiers du cinéma, collection Les petits cahiers, 2009

par des images projetées dans une salle obscure. Même les tout premiers films de l'histoire du cinéma possèdent une morale. Or, si pendant longtemps le cinéma a été jugé comme impur par rapport à une philosophie de « l'Idée » et du « Concept », les philosophes s'y sont intéressés depuis toujours. Deleuze a notamment renversé l'avis que portaient les philosophes sur le cinéma en le mettant au centre de ses études. Cavell a lui été l'un de ceux qui ont mis en valeur le cinéma américain dit « populaire » comme valeur éducative. Juliette Cerf montre à quel point le film *Matrix*¹ a notamment été l'apogée de cette forme populaire d'éducation philosophique à travers son statut hybride de blockbuster et de film d'auteur. Le néologisme « cinéphilosophie » issu de ce mouvement de coexistence entre cinéma et philosophie incarnerait selon le point de vue croisé de plusieurs auteurs une pédagogie à part entière. Même si l'exercice est risqué, il est possible de philosopher avec le cinéma. Aujourd'hui, la pratique d'analyse des notions de philosophie à travers les films est appréciée et pratiquée, mais selon Juliette Cerf, expliquer des notions précises à travers des films ne doit pas enfermer ces films dans un seul sens et une seule signification.

Malgré ses doutes, elle soutient que la salle de cinéma peut remplacer une salle de cours en prenant l'exemple d'Olivier Pourriol. Prenant la suite de Stanley Cavell, ce dernier utilise pour ses « Cinéphilo » au cinéma *Mk2 Bibliothèque* des blockbusters ; des superproductions hollywoodiennes qui sont à ses yeux les plus adaptées pour philosopher de façon universelle. Alain Badiou renchérit sur cet argument : certains films privilégient l'accès de la réflexion philosophique au grand public dans un acte démocratique. Jacques Rancière préfère quant à lui une vision d'un cinéma émancipateur pour le spectateur qui n'a pas besoin d'un intermédiaire éducatif. De même que Jean-Luc Nancy déclare : « Le cinéma s'invente comme lieu de la méditation, (...) comme l'avoir lieu d'un rapport au sens du monde. (...) L'image sur l'écran est elle-même l'idée. »² Le spectateur serait ainsi plongé dans la réflexion dès le visionnage.

Nous pouvons donc voir à travers ces différentes réflexions que l'alliance entre le cinéma et la philosophie est apparue comme un enjeu important chez les auteurs dès la seconde moitié du vingtième siècle. Au début du vingt-et-unième siècle, ce lien se renforce et touche un public plus large.

¹ Lili et Lana Wachowski, *Matrix*, 1999, États-Unis

² Jean-Luc Nancy, *L'évidence du film. Abbas Kiarostami*, éditions Yves Geavert, 2001, p. 45

II) Les différentes pratiques à destination du grand public

Après avoir étudié les différents penseurs de la *cinéphilosophie*, il apparaît important d'observer dans quelle mesure ce concept s'est étendu sous différentes formes à destination du grand public. Les pratiques mêlant cinéma et philosophie sont très nombreuses en France et prennent des formes plurielles, notamment celles, dans le cadre de ce mémoire, qui portent plus particulièrement sur l'analyse philosophique d'un film. On peut les trouver dans différents types de médias.

A) *Dans la salle de cinéma ...*

Cela peut prendre la forme de séances occasionnelles, organisées par des salles indépendantes ainsi que celles qui sont issues des grands parcs. Par exemple, le cinéma *Le Trianon* et la *Maison de la Philo* de la Romainville (dans le 93) organisent des cinés-philo à destination des enfants, reposant sur un film jeune public et une question d'ensemble (par exemple le dessin animé *Dilili à Paris* et la question « doit-on combattre la domination ? » lors de la séance du 21 octobre 2018). Les films choisis sont souvent des productions grand public. Il est intéressant de noter que ce sont celles qui vont le plus attirer et faire réagir les enfants : la démarche n'étant pas de leur faire découvrir un cinéma d'auteur plus indépendant mais de les inciter à réfléchir sur le contenu qu'ils ont l'habitude de voir. Tout d'abord en l'analysant, puis en réfléchissant à ce qu'il veut dire. De la même manière, l'association *Les Petites Lumières*¹ organise des séances en partenariat avec des salles d'Île-de-France comme le Studio des Ursulines ou le théâtre André Malraux à Chevilly-Larue (dans le 94) pour des enfants accompagnés de leurs parents. Dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, l'association *Philosoph'art*² propose des séances de discussion aux enfants à partir de huit ans. Avec *Ma Vie de Courgette*, le jeune public a pu réfléchir sur les thèmes de l'amitié, de la peur et de la vie de famille.

¹ *Les Petites Lumières : ateliers de philosophie pour enfants*, « Ciné-philo », consulté le 26 janvier 2020
<http://www.ateliersdephilosophiepourenfants.com/cine-philo/>

² *Philosoph'art : ateliers de philosophie et d'arts*, « Ciné-philo », consulté le 26 janvier 2020
<https://philosophart.fr/cine-philo/>

Pour les plus grands, on peut aussi trouver des séances de ciné-philo : le collège des Bernardins propose ainsi des ateliers cinéma et débats pour les adolescents de treize à quinze ans, parfois accompagnés de leur famille.¹

Les ciné-philo sont également une pratique du public adulte. La Société de Philosophie Alpine (SAP) organise des cycles de films portant sur un thème philosophique précis (exemple : le pouvoir²). Ce cycle prend place tout au long d'une année en partenariat avec la Cinémathèque de Grenoble et les départements de cinéma et de philosophie de l'Université Grenoble-Alpes. Enfin, le cinéma Mk2 Bibliothèque a également organisé des séances suivies de débat sur la philosophie et le cinéma entre 2004 et 2013. Ces séances étaient animées par le philosophe Ollivier Pourriol (par exemple la séance du 06 juin 2013 sur « Un justicier masqué vaut-il mieux qu'un criminel ? »). Ollivier Pourriol continue à exercer ce principe de médiation dans différentes structures avec des publics adultes ou enfants, comme le Forum des Images où il présente des extraits de film sur un thème mêlant leçons de cinéma et de philosophie. Cette pratique de la cinéphilosophie s'est propagée au-delà du grand écran, et se retrouve dans la littérature, mais aussi dans les médias audiovisuels modernes.

B) ... Et en dehors

Parmi les médias traditionnels, la revue *Critique* et le journal *Philosophie Magazine hors-série* ont publié tous deux des numéros spéciaux montrant chacun ce lien d'une manière différente. Dans la revue *Critique* « Cinéphilosophie »³ qui regroupe différents articles, on peut trouver une analyse de l'esthétique philosophique du film mais également des points de vue philosophiques sur des films particuliers. *Philosophie magazine* étudie le cas de deux monstres parmi les sagas issues de la pop culture dans ses hors-séries : *Harry Potter*⁴ et *Star Wars*⁵ ainsi que la série *Game of Thrones*⁶. La différence tient au contenu qui est plus « légitime » dans *Critique* et plus « mainstream » dans *Philosophie magazine*.

¹ Collège des Bernardins, « Cinéphilo », consulté le 26 janvier 2020, <https://www.colleagedesbernardins.fr/art-et-culture/cine-philo>

² PhiloSophie, « Cycle Ciné-Philo - Le Pouvoir », consulté le 26 janvier 2020 <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/cycle-cine-philo-le-pouvoir%EF%BB%BF/>

³ Philippe Roger (dir.), « Cinéphilosophie », *Critique*, éditions Minuit, n° 692-693, janvier-février 2005

⁴ Sven Ortoli (dir.), « Star Wars, le mythe tu comprendras », *Philosophie Magazine hors-série*, octobre 2015-janvier 2016

⁵ Sven Ortoli (dir.), « Harry Potter à l'école des philosophes », *Philosophie Magazine hors-série*, novembre-décembre 2016

⁶ Sven Ortoli (dir.), « Game of Thrones », *Philosophie Magazine hors-série*, printemps 2019

Dans les médias plus récents, et dans une certaine mesure plus à même de toucher les jeunes, des vidéastes pratiquent l'analyse philosophique de films et de séries sur la plateforme *YouTube*. Parmi le contenu francophone, on peut notamment trouver la chaîne *Ciné Philo* qui regroupe un ensemble de podcasts réalisés par l'association *Philomena*¹ du cinéma de Nantes dans lesquels différents invités s'expriment sur des films appartenant à tous les genres. Plusieurs autres chaînes dont l'activité principale est la critique ou l'analyse filmique proposent également des analyses philosophiques de façon occasionnelle. Le phénomène n'est pas aussi répandu que la critique ou l'analyse filmique et il est encore marginal sur la « planète » *YouTube*, en français du moins. En effet, *Wisecrack* est un exemple de chaîne anglophone dont l'activité principale est l'analyse philosophique de films et d'autres productions audiovisuelles elles aussi issues de la pop culture et culture geek.

En addition aux films, les séries arrivent de plus en plus sur le devant de la scène philosophique. En témoigne le succès des conférences *Serial Philo*, présentées par Hugo Clémot depuis 2013 à la Bibliothèque Centrale de Tours et dans les médiathèques de la ville. Gratuites, elles sont accessibles simplement sur réservation, et chaque nouvelle « saison » de conférence est annoncée sur une page Facebook dédiée.

Dans des formats très courts de vidéo que l'on peut retrouver sur le site *Biinge* ou sur leur page Facebook, la philosophe « pop » Marianne Chaillan² a proposé des analyses philosophiques des personnages de la série à succès *Game of Thrones*, dont l'ultime saison était sur le point de sortir en 2019. Ces formats vidéo ont connu un grand succès parmi les utilisateurs des réseaux sociaux. On peut retrouver une partie de ses analyses³ dans le livre qu'elle a écrit sur la série³. Dans le cadre scolaire, le *Fil des images*⁴ qui regroupe les publications des pôles régionaux d'éducation à l'image, a publié en novembre 2017 un article faisant un rapide état des lieux démontrant l'expansion des ateliers cinéma-philosophie, notamment dans la salle de classe. Deux enseignants expliquent dans un entretien en quoi la pratique d'un atelier à la croisée du cinéma, de la littérature et de la philosophie représente un moment très intéressant pour la construction de l'élève et de son esprit critique, et même dans sa construction en tant qu'adulte en devenir.

¹ Site du ciné-philo de Nantes, *Philomena.fr*, consulté le 14/05/2019

² Dans plusieurs de ses interviews, Marianne Chaillan se décrit comme une « philosophe pop », c'est à dire qui utilise des références issues d'une culture populaire mainstream pour penser les concepts philosophiques. Elle a écrit plusieurs essais sur la série *Game of Thrones*.

³ Marianne Chaillan, *Game of Thrones : une métaphysique des meurtres*, édition Le Passeur, 2016

⁴ *Le Fil des images* « Philosopher le cinéma », entretien avec Juliette Grégoire et François Renucci, consulté le 13 novembre 2018
<https://www.lefildesimages.fr/philosopher-le-cine/>

Il est donc intéressant de noter à quel point cette pratique du cinéma et de la philosophie réussit aujourd'hui à toucher un public large, qui apprécie cette forme de réflexion. On peut ainsi se poser la question des différents dispositifs qui, à l'image de mon outil pédagogique, peuvent prendre place dans un cours de philosophie au lycée.

III) La place de l'audiovisuel dans la matière scolaire philosophique

L'un des objets principaux au centre de mon étude et de mon outil pédagogique est la philosophie, et plus particulièrement le programme de philosophie de niveau Terminale. Enseignée uniquement à partir de la classe de Première pour la filière littéraire, et seulement à partir de la Terminale pour les autres, la philosophie est une matière à part dans l'enseignement français. Considérée comme noble et intouchable par l'Éducation Nationale, elle impressionne et effraie parfois les élèves en raison de son aspect élitiste.

A) Une matière à part dans l'enseignement français

L'enseignement de la philosophie au lycée a pour but, selon le ministère de l'Éducation nationale, de « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale »¹. Il est intéressant de noter que le terme de « jugement » est utilisé à la place de celui de « réflexion » qui me paraît pourtant plus pertinent dans le cadre de la philosophie. Selon moi, il s'agit plus de guider les élèves vers une réflexion personnelle appuyée sur les outils de la culture philosophique donnée, que de prononcer un jugement sur un objet. C'est en tout cas ce que j'ai retenu de mes deux années de philosophie au lycée (en classes de Première et Terminale). C'est ce point de vue que je défends dans mon atelier, comme nous le verrons ci-dessous.

Le programme scolaire est organisé de la façon suivante : les élèves travaillent sur des champs de problèmes, c'est-à-dire des grands thèmes qui englobent eux-mêmes des notions philosophiques. Par exemple, le champ de problème de « la morale » comprend les notions du

¹ *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 19 juin 2003, consulté le 21/03/2019 <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>

« devoir », de « la liberté » et du « bonheur ». Des auteurs et penseurs philosophiques sont choisis par les professeurs pour être associés à ces notions parmi une liste définie dans le programme officiel. L'épreuve finale du baccalauréat se déroule sur quatre heures. Les candidats ont le choix entre une dissertation autour d'un problème philosophique et une explication de texte d'un auteur philosophique. Dans le premier cas, ils devront répondre à une problématique fermée (à laquelle on peut répondre par « non » ou « oui », sur la base du format « thèse, antithèse et synthèse »). Dans le second cas, ils devront expliciter les propos de l'auteur du texte selon un plan d'argumentation pertinent.

Les notions étudiées dépendent de la filière dans laquelle est inscrit l'élève selon le programme du baccalauréat de philosophie, et ce jusqu'au baccalauréat de l'année scolaire 2019-2020. Les élèves en classe « Littéraire », qui ont huit heures de cours par semaine, travaillent sur toutes les notions du programme. Les élèves des filières « Scientifique » (S), « Économique et Social » (ES) et « Sciences et Techniques du Management et de la Gestion » (STMG) qui ont quatre heures d'enseignement par semaine, ont des notions faisant partie du tronc commun aux trois filières et d'autres plus spécifiques par rapport à leur spécialité (par exemple, les classes scientifiques auront « le vivant » tandis que les classes économique et social auront « l'histoire »).

Cette matière revêt un intérêt particulier et personnel. En effet, je l'ai beaucoup appréciée lorsque j'étais au lycée car il me semblait que plus que dans les autres matières, les professeurs n'attendaient pas de nous que nous donnions des réponses à sens unique. Dans les cours de philosophie, la discussion était possible et on nous demandait, presque pour la première fois, d'articuler notre propre pensée, de nous conduire comme des adultes pensants en se positionnant sur des points de vue philosophiques qui se rapportent à nos décisions et à la façon dont nous voyons le monde et la société. Selon moi, cette matière est l'une de celles qui prépare le plus les lycéens aux études supérieures. C'est aussi malheureusement une matière marginale, souvent dépréciée par les élèves et parfois par leurs parents. Elle me semble cependant essentielle dans le programme en raison de son aspect réflexif et de l'esprit critique qu'elle requiert. Elle est également très intéressante par son aspect pluridisciplinaire. En effet, le programme de philosophie repose sur une interdisciplinarité avec les autres matières scolaires telles que l'histoire et la science, mais également avec des champs plus extra-scolaires par rapport au cycle 5, ou moins classiques comme l'art, la culture, voire même les sciences sociales. C'est ainsi une matière qui ouvre sur le monde à travers un regard critique et réflexif sur les personnes et les objets. L'une des problématiques du programme porte par exemple sur ce qui fait d'un objet une œuvre d'art. Cette question est souvent au cœur de la cinématographie

et de l'audiovisuel, notamment via le concept d'œuvre légitime et d'œuvre illégitime. Elle est donc intéressante pour moi qui utilise dans le milieu scolaire un corpus empreint de la pop culture souvent décriée par les intellectuels du milieu cinématographique. Amener le cinéma dans la salle de classe semble donc logique et pertinent dans l'apprentissage de la philosophie en accord avec cette question.

B) Une absence de mise en valeur du lien cinéma-philosophie par l'Éducation nationale

Cependant, le cinéma est encore peu promu par l'Éducation nationale comme support d'apprentissage, et ce malgré une tendance à vouloir numériser les supports, notamment à travers l'audiovisuel.

En effet, le site de ressources pédagogiques en ligne *Éduscol*¹ dépendant du ministère de l'Éducation nationale renvoie l'enseignant vers plusieurs types de matériel audiovisuel. On peut notamment trouver des archives numériques contenant des captations audio ou audiovisuelles de conférences portant sur la philosophie sur le site *Philosophie.tv*². Il est également possible de trouver sur ce site des vidéos exposant les notions et les auteurs figurant au programme du baccalauréat. Originaires de la plateforme *YouTube* où se trouvent de nombreuses vidéos de vulgarisation philosophique francophones et anglophones, ce principe est également repris par le site de *France TV éducation*³, où des vidéastes expliquent de façon ludique les différents mouvements de pensée et leurs auteurs. Cet aspect ludique se trouve aussi dans les jeux sérieux en ligne recommandés par *Éduscol* comme celui de *l'isoloir* qui mêle réflexion citoyenne et philosophique. On peut observer que le site emploie le terme « vidéo » pour renvoyer vers des ressources où l'audiovisuel est uniquement un support prétexte à la transmission, mais n'est pas travaillé en tant que médium dans sa particularité. L'analyse filmique n'est pas citée dans le corps du texte donnant des conseils pédagogiques aux enseignants. Le seul lien fait par *Éduscol* avec le cinéma est un renvoi de l'enseignant vers le site de ressources pédagogiques cinématographiques *Zéro de Conduite*⁴. Or, la section « philosophie » ne contient que dix films, pour la plupart appartenant au cinéma d'auteur ou de patrimoine, en opposition avec ma volonté

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Le numérique en philosophie - Éduscol*, consulté le 22/05/2019 <https://eduscol.education.fr/philosophie>

² *Philosophie.tv* : les philosophes à voir et à entendre, consulté le 22/05/2019 <https://philosophies.tv>

³ *France.Tv éducation - philosophie*, consulté le 22/05/2019 <https://education.francetv.fr/matiere/philosophie/lycee>

⁴ *Zéro de conduite.net* : section philosophie, consulté le 22/05/2019 <https://www.zerodeconduite.net/filter/discipline/51/activite>

d'utiliser des œuvres plus « populaires » ou « grand public ». Cette absence dans les programmes et les recommandations officiels du cinéma est peut-être due à ce que l'Éducation nationale qualifie de « tradition française »¹. En effet, la matière scolaire philosophique est vue comme une spécialité classique et légèrement élitiste de l'enseignement français. Depuis 2003, le programme n'avait pas connu d'évolutions majeures, et c'est la matière la plus inchangée par la Réforme de Jean-Michel Blanquer du lycée en 2019. Cette absence officielle est cependant à relativiser au vu des pratiques des enseignants, qui sont difficilement quantifiables mais qui laissent apparaître une utilisation du cinéma en classe. Passer par le cinéma et l'audiovisuel pour parler de philosophie n'est pas anodin : il y a un acte d'intermédialité fort entre l'existence d'un champ d'étude ancien et la volonté de le transmettre de la façon la plus accessible, visuelle et attractive possible.

Il me semble en effet que le cinéma est particulièrement adapté pour travailler la philosophie en classe, et les enseignants n'ont pas attendu des directives officielles pour s'approprier cet outil.

IV) Enquête sur l'usage de la matière filmique par le corps enseignant : entretiens avec des professeurs de philosophie

Au cours des mois de septembre et octobre 2019, j'ai eu la chance d'être en contact avec trois professionnels impliqués anciennement ou actuellement dans l'enseignement de la philosophie et qui utilisent le cinéma et les séries pour appréhender des notions philosophiques. Les personnes interrogées par ordre de date d'entretien sont : Louise Alessandri, enseignante en philosophie au Lycée Champlain (Chennevière-sur-Marne), Ollivier Pourriol, ancien enseignant et intervenant spécialisé dans le *Cinéphilo*, et Hugo Clément enseignant en philosophie et chargé de cours à l'Université de Tours². Ces trois personnes ont des profils professionnels variés, ce qui représente une ressource enrichissante lorsque je compare mes idées propres et mes questions pédagogiques sur mon atelier à leur vision personnelle de l'utilisation pédagogique du film pour parler de philosophie. Malgré des différences de point de vue, j'ai pu relever plusieurs axes de réflexion commun à ces entretiens, qui mêlent des

¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Baccalauréat 2021*, p14, téléchargé le 06/04/2019

² Voir les entretiens en annexe aux pages 90 à 95.

éléments de pédagogie et de culture cinématographique et audiovisuelle. Ces discussions qui ont été passionnantes autant d'un point de vue de recherche que d'un point de vue humain ont rendu possible un état de l'art sur ce microcosme qu'est la classe de philosophie au lycée. Cet état de l'art n'est ni exhaustif ni représentatif de l'ensemble des pratiques scolaires françaises sur le sujet, mais constitue un véritable zoom sur une pratique rarement visible en dehors des établissements et qui entre en résonance avec mes hypothèses didactiques.

A) Une pratique récente, une évolution rapide

Dans un premier temps, l'entretien avec Louise Alessandri et Ollivier Pourriol a été un indice sur la temporalité de la pratique cinématographique en classe de philosophie. Il apparaît que cette pratique est récente à l'échelle de l'enseignement contemporain, mais que cette dernière décennie a connu un essor important chez les enseignants. Louise Alessandri qui a été une des premières à faire entrer le cinéma dans sa classe, a une explication liée au numérique : *« Il y a encore dix ans, j'étais une exception. Pendant longtemps, c'était très marginal en philosophie d'utiliser la vidéo dans la salle de classe. Ça a évolué depuis. Je vois beaucoup de jeunes professeurs pour qui c'est plus une évidence. Je pense que c'est beaucoup lié à l'évolution numérique dans la pédagogie. Avec internet, c'est plus facile de se procurer des extraits et les salles de classe sont mieux équipées qu'avant. Moi au début, j'avais un gros disque dur Wideplayer et je devais me balader avec un projecteur, ce qui était lourd et encombrant. Aujourd'hui, on peut trouver des lieux d'échange sur ces nouvelles pratiques comme des groupes Facebook tels que « Enseigner la philosophie avec le cinéma et les séries télévisées ».*

En plus de cette évolution, on peut aussi deviner un effet de « bouche-à-oreille » : Louise Alessandri explique que c'est en allant voir les séances *Cinéphilo* d'Ollivier Pourriol au Mk2 qu'elle a enrichi son utilisation en classe du cinéma. Les enseignants se donnent beaucoup de conseils dans la salle des professeurs, et les informations circulent à l'intérieur et l'extérieur des établissements. Aujourd'hui, les enseignants de philosophie ont leurs œuvres « phares » : on peut trouver dans leur DVD-thèque *L'Enfant Sauvage* (1970) de François Truffaut qui intéresse beaucoup les élèves, ou les films d'Hitchcock qui permettent d'aborder la notion complexe de l'inconscient humain basée sur les théories freudiennes.

De la même manière, le numérique et plus précisément les réseaux sociaux ont accéléré ce phénomène et ce qui était à l'origine informel est devenu plus constructif et abordable grâce à

des sites de référencement comme celui créé par Hugo Clément, qui est rattaché au groupe *Facebook* « Enseigner la philosophie avec le cinéma et les séries ». ¹ Ce site répertorie différents extraits de film et les notions avec lesquelles ils peuvent être liés.

Parmi les questions qui m'intéressaient le plus dans les entretiens figurait celle de la motivation : qu'est-ce qui a amené ces enseignants à utiliser le cinéma plutôt que des textes, ou encore des « jeux sérieux », alors même que l'outil cinématographique n'est pas le premier recommandé par l'Éducation nationale ?

B) Un réel apport pédagogique pour les élèves

La première volonté de Louise Alessandri était d'offrir quelque chose « en plus » aux élèves, et pour Hugo Clément il s'agissait de canaliser une classe dissipée. Tous deux sont partis d'une posture purement pédagogique consistant à offrir quelque chose d'inédit aux élèves avant de pousser leur usage encore plus loin et de questionner son intérêt profond pour les lycéens. Ainsi, Louise Alessandri relève de ses nombreuses années de pratique que les élèves souffrent souvent, avant même le manque de culture philosophique, d'un manque culturel et surtout d'un manque de représentations. Le cinéma est donc par essence la réponse parfaite à ce manque de représentations. En tant qu'histoire racontée, il stimule l'imagination et fait travailler les associations d'idée. Pour Hugo Clément, le cinéma a une vertu inclusive : certains élèves sont exclus de la matière philosophique car ils n'arrivent pas à maîtriser ce qui est trop abstrait. Grâce aux exemples des films, ils se raccrochent avec du concret. Dans la même logique, Ollivier Pourriol parle de l'aspect schématique du cinéma qui complète la compréhension d'une notion : il compare les films à des figures géométriques qui permettent de mieux visualiser un problème mathématique.

Ces usages ne sont pas que des artifices « pédagogiques » selon les trois professionnels. Chacun note un enrichissement important pour les élèves. Les films visionnés en classe, même partiellement, attisent leur curiosité. Selon Ollivier Pourriol, la richesse vient des deux champs étudiés : le cinéma permet de mieux comprendre l'image et est un « laboratoire de réflexion ». Le cinéma et la philosophie travaillés ensemble font des élèves de meilleurs spectateurs. Le rôle des enseignants est primordial dans cette dialectique cinéma-philosophie. Leurs pratiques sont très variées, et en complément de ces entretiens, je me suis penchée sur l'ouvrage

¹ Hugo Clément, *enseignerlaphilosophie.fr*, consulté le 24/11/2019

collaboratif dirigé par Hugo Clémot : *Enseigner la philosophie avec le cinéma*¹, où plusieurs enseignants exposent leur vision pédagogique du lien cinéma-philosophie. Certains d'entre eux décident d'aller dans une autre direction que celle de l'analyse classique de séquence suivie d'une discussion. Leur pratique personnelle du lien cinéma-philosophie permet d'arpenter différents sentiers pédagogiques.

Parmi les enseignants qui ont participé à l'écriture de l'ouvrage, Clovis Fauquembergue et Sébastien Charbonnier privilégient la forme courte. Le premier pense la réalisation d'un court-métrage comme le moyen d'exprimer la subjectivité de l'élève, qui est difficile à apercevoir dans les dissertations traditionnelles parfois trop mécaniques. Pour lui, il faut « trouver des moyens pour améliorer la maîtrise des compétences que requièrent ces exercices (...) parvenir à inscrire la pensée des grands auteurs dans un questionnement personnel, celui de l'élève. Donner goût aux élèves à l'étude de la philosophie, renouer avec le "gai savoir" ». Il a observé que l'espace de liberté que représente la réalisation du court-métrage permettait aux élèves de passer de l'abstrait au concret et éveillait leur sens du développement sur le modèle du *Learn by doing* (« apprendre en faisant »). Sébastien Charbonnier se place quant à lui dans le souci que les élèves ne subissent pas l'exposition du problème. Il considère le cinéma comme un créateur de paradoxe qui déstabilise le spectateur. Il s'appuie sur une entraide mutuelle des deux champs, et sur la capacité des élèves à se les approprier pour ne plus être des spectateurs passifs. Le court-métrage, par la nature courte de son format, permet à une même classe de plus de trente élèves de réaliser collectivement une œuvre. Par ailleurs, la grande majorité des élèves possède un rapport vierge au court-métrage, ils ne possèdent pas beaucoup de savoirs avant d'arriver en classe, ce qui permet une égalité forte entre eux.

Bastien Sueur dans son exposition de sa pratique cinéphilosophique en classe, propose une revisite de la séance classique d'analyse d'extrait. Pour lui, l'étude d'un extrait n'est pas suffisamment exploitée dans toutes ses capacités en classe. Dans sa séquence de travail en six étapes (préparation, réception, description, interprétation, problématisation et production finale), il met en avant l'alternance entre étude cinématographique et concepts philosophiques. Son mode d'analyse est à la croisée de plusieurs approches : analyse visuelle, étude de réception et création. Il contextualise le film, puis demande aux élèves d'exposer leur ressenti et leur expérience individuelle avant de les synthétiser dans une impression collective. Il leur demande ensuite de réaliser un exercice de description (quels personnages, quels événements, quelle mise en scène puis l'interprétation de cette mise en scène). Puis ils créent une problématique en

¹ Hugo Clémot (dir.), *Enseigner la philosophie avec le cinéma*, éditions Maroel - Les contemporains favoris, 2015

mettant en scène des notions qu'ils emploient à nouveau dans des travaux écrits personnels. Ici, il y a une volonté d'appropriation du cinéma par les élèves, par l'émergence de pensées nouvelles et inattendues qui surviennent avec les images. Il n'y a pas de raisonnement préconçu puisque la priorité va « à la mise en activité des élèves »¹.

Cette appropriation du concept philosophique à travers le cinéma est très liée à une posture de désacralisation de la philosophie à travers le septième art. Pour beaucoup d'enseignants, il est important de faire sortir la philosophie de son aspect élitiste. Pour Ollivier Pourriol, le cinéma grand public rend la philosophie accessible sans pour autant être dans la vulgarisation. Hugo Clémot pense de son côté que les films choisis ne doivent pas être trop compliqués et éloignés de ce que les élèves connaissent. Pour que cette démocratisation fonctionne, il serait préférable de s'appuyer sur des « œuvres relais » qui permettent par la suite de faire découvrir de nouvelles choses aux élèves.

Cependant, malgré l'essor de la pratique cinématographique et audiovisuelle par les enseignants de philosophie, le cinéma et plus encore les séries et les jeux vidéo ne trouvent pas toujours grâce aux yeux de l'ensemble des enseignants, et cela se constate au niveau des copies de dissertation du bac. Louise Alessandri évoque ainsi une réticence à considérer les exemples cinématographiques et audiovisuels à la hauteur des exemples plus classiques issus de la littérature : « *Il y a cette tradition platonicienne de se méfier de l'image (...). Le cinéma sert aussi de distinction sociale : dans certains milieux d'enseignement supérieur, il est impensable de l'utiliser aux côtés de la littérature qui reste bien plus légitime que cet art dit « secondaire ». Je recommande toujours à mes élèves d'utiliser avec parcimonie le cinéma dans leurs dissertations de bac, de prendre aussi comme exemples pour leur argumentation des classiques, car on ne sait jamais sur quel type de correcteur ils vont tomber, s'il va y avoir des jugements de valeur.* ». Ainsi, et plus encore que dans d'autres champs d'études, l'alliance cinéma-philosophie est concernée par le frein de l'opposition entre culture légitime savante et culture illégitime. Ce frein ayant comme conséquence une non-reconnaissance du savoir de l'élève dans son épreuve du bac, elle peut être un véritable obstacle à un travail pédagogique plus approfondi. Hugo Clémot préfère cependant relativiser : selon lui, la meilleure tactique est en effet de diversifier les références, mais pour certains élèves, arriver à exploiter des connaissances qui leur sont familières et qu'ils maîtrisent pourra toujours leur être bénéfique si elle sert leur argumentation, même si elles sont moins diversifiées.

¹ Ibid. p. 139

Nous pouvons donc voir que ce gros plan effectué sur les pratiques des enseignants permet de montrer l'étendue des pratiques pédagogiques et l'état actuel de la réflexion sur le lien entre cinéma et philosophie en situation d'apprentissage. Cet état de l'art de la dialectique entre le champ philosophique scolaire et le champ cinématographique et audiovisuel permet aussi une articulation entre les principes pédagogiques de mon atelier et ceux pensés par les enseignants eux-mêmes. Comme pour toute médiation, j'ai imaginé différents outils qui apportent à mon atelier sa propre personnalité.

Chapitre 2 - L'Atelier Cinéphilosophie : objectifs et outils

I) Objectifs pédagogiques : de l'élève en philosophie au spectateur

L'objectif de l'*Atelier Cinéphilosophie* est double. Dans un premier temps, le but est de faciliter l'appréhension de notions de philosophie parfois complexes à des lycéens de Terminale, grâce aux films et aux séries. Dans un second temps, l'atelier possède un objectif d'enrichissement culturel, et de développement des connaissances cinématographiques.

A) *Un atelier lié au programme scolaire*

En premier lieu, pour pouvoir justifier sa place au sein du lycée, l'atelier doit montrer qu'il est utile d'un point de vue scolaire.

Dans *Accompagner les lycéens vers le cinéma : éléments d'une pratique*, Laurent Gaspard présente le caractère transversal du cinéma : « (...) il permet, en articulant les différentes disciplines selon un projet de lecture, de combattre l'impression de perte de sens de l'enseignement : littérature, géographie, histoire, musique, anthropologie, économie voire sens de la cognition constituent autant d'angles d'étude nécessaires à la préhension intellectuelle d'un film. L'esprit de l'élève adopte progressivement différentes approches comme, en géographie, on adopte une démarche multi-scalaire. Cette nécessaire mobilité mentale met en œuvre les spécificités des différentes matières, tout en déjouant leur décloisonnement. »¹. On peut donc voir que le cinéma possède l'avantage de mobiliser des compétences qu'acquière les élèves dans les différentes matières étudiées tout au long de leur scolarité. Ces derniers s'aperçoivent alors quelle utilisation concrète ils peuvent en faire : une difficulté récurrente chez le public captif est l'absence de visibilité sur l'utilité de ce qu'ils apprennent en classe. Le cinéma est un exemple palpable de l'intérêt de savoir comprendre le contexte social, historique et géographique d'un film pour mieux saisir ses tenants et ses aboutissants.

Par ailleurs, le corpus doit pouvoir être relié directement au cours de philosophie. Ainsi, les films étudiés lors de l'atelier serviront aux élèves pour l'épreuve de la dissertation, encore majoritairement choisie par rapport à l'explication de texte. Lors de cette épreuve, ils doivent utiliser des exemples et des illustrations issues d'œuvres pour étayer leurs arguments et

¹ Laurent Gaspard, *Accompagner les lycéens vers le cinéma : éléments d'une pratique*, éditions Paris : l'Harmattan, collection Nouvelles Pédagogies, 2015, p. 34

convaincre leur interlocuteur (le correcteur) : un des attendus de la dissertation est de « nourrir les arguments par des références »¹. Les enseignants correcteurs attendent ainsi du candidat qu'il se démarque par la façon dont il justifie ses arguments avec des exemples issus de la vie quotidienne ou de références culturelles. Traditionnellement, ces exemples sont originaires majoritairement de la littérature, mais la tendance chez les correcteurs est d'accepter de plus en plus les autres arts. Ces références peuvent donc être filmiques et enrichir grandement l'argumentation d'un élève lors de l'épreuve finale du bac.

En second lieu, l'atelier propose une initiation à l'analyse filmique et à l'analyse de série, et une sensibilisation à la culture audiovisuelle. Je viens en effet d'un master centré sur la transmission du cinéma, et il me semble important que les élèves ressortent de mon atelier avec de nouvelles compétences, aussi infimes soient-elles en raison du temps limité des séances. Or, l'analyse formelle est un outil inédit pour un élève ne faisant pas partie de l'option cinéma et audiovisuel du lycée. Mon ancien établissement étant plutôt orienté vers le théâtre et les arts du spectacle vivant, l'atelier apporte la découverte d'un nouveau champ et des moyens de le l'étudier. Les élèves découvrent un nouveau vocabulaire et les critères d'études d'une image en mouvement accompagnée d'une bande-son. Hugo Clémot parle également de l'acte d'analyser qui rejoint celui de philosopher : « (...) il est probable qu'à un moment donné, en regardant un film, quelqu'un se mette à sentir qu'il est en train de passer à côté de quelque chose, à avoir l'impression que quand on lui montre telle image plutôt que telle autre, ce n'est pas par hasard, mais que cela résulte d'un choix, qui n'est pas motivé seulement par la nécessité de raconter l'histoire qu'on lui raconte. (...) le spectateur commence à philosopher, c'est-à-dire à suivre son intuition que son expérience ne lui dit pas tout ce qui se passe. Quand le professeur, en mettant à sa portée la pensée des grands philosophes, aide l'élève à chercher à comprendre quelle autre histoire, plus compréhensive, le film est en train de lui raconter à travers l'histoire qu'il parvient à suivre, il rend au geste de Platon (ndlr. L'allégorie de la Caverne) son actualité. »². Ici, on voit que le film est un support de pensée qui, expliqué par un enseignant ou un médiateur, aide non seulement l'élève à voir quelles pensées philosophiques cachent son histoire, mais aussi à exercer son regard de spectateur, à le rendre plus conscient des mécanismes filmiques.

Par ailleurs, les films et séries présentés dans l'atelier sont un enrichissement culturel non négligeable pour leur savoir personnel. Si certains sont récents et peuvent être déjà connus des

¹ Site de l'Académie d'Amiens, consulté le 22/05/2019 <http://philosophie.ac-amiens.fr/208-fiches-d-auto-evaluation-pour-la-dissertation.html>

² Hugo Clémot, Op. Cit., p. 15

lycéens ; plus spécialement les séries à succès telles que *The Walking Dead*, les élèves peuvent découvrir dans le cadre de l'atelier des œuvres audiovisuelles qui les auraient peu intéressés dans un autre contexte. Certaines de ces œuvres sont considérées comme des classiques et il est donc avantageux pour un élève de les intégrer à sa culture générale. Les films et les séries sont des médiums très présents dans l'environnement des adolescents entre quinze et dix-huit ans. Ils permettent de rendre plus accessibles et concrètes les questions philosophiques qui paraissent parfois abstraites aux yeux des lycéens, et possèdent un aspect attractif non négligeable. Ce passage de l'abstrait au concret à travers la valeur schématique de l'image cinématographique est un véritable soutien dans l'apprentissage d'une matière complexe.

B) Offrir de nouveaux outils de réflexion aux lycéens

Pour tout outil pédagogique qu'il met en place, le médiateur définit quel est l'apport en termes de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences pour son public cible. Les adolescents s'entraînent dès le collège à analyser des éléments fixes (les tableaux de statistiques, les peintures, les textes littéraires) et dans l'ensemble, ils arrivent en Terminale en sachant rédiger des paragraphes argumentés, des compositions d'histoire-géographie ou des analyses littéraires. En revanche, ils sont très peu initiés à l'analyse des images audiovisuelles, à moins qu'ils n'aient intégré une option cinéma. C'est en me basant sur ce besoin que j'ai voulu aborder avec eux l'analyse filmique formelle et sémio-pragmatique.

Dans un premier temps, l'analyse filmique donne des outils de réflexion sur la pensée présente dans un film. Elle donne à voir la façon dont un film présente une réflexion. Dans l'esprit de beaucoup d'élèves, le lien entre un film et la philosophie n'est pas évident. Le premier est considéré comme un loisir tandis que le deuxième est rattaché au scolaire, au domaine du sérieux et du légitime. L'initiation à l'analyse leur permet de dépasser cette conception stéréotypée. Le scénario du film met en application les notions philosophiques à travers les choix des différents personnages et la façon dont ces personnages réagissent à des situations problématiques.

Dans un second temps, l'analyse formelle exerce la mémoire audiovisuelle : les lycéens apprennent à faire attention à plusieurs éléments tels que le rythme des images, les couleurs du plan, la composition du cadre et la musique sans se focaliser uniquement sur les acteurs et le dialogue. Aller de la forme du film à son sens est en effet un exercice qui n'est pas simple au début, mais les lycéens comprennent vite le principe. Cette forme d'analyse aiguisée également

l'esprit critique des élèves. En analysant et en décortiquant l'effet que l'image produit sur eux, ils prennent du recul en tant que spectateurs vis-à-vis du pouvoir des images et de leur effet d'attraction. Des films comme *Matrix* sont ainsi de parfaites mises en abîme de l'attraction et de l'illusion que peuvent incarner les images mouvantes, comme nous le verrons en détail plus tard. Dans l'introduction de son ouvrage collaboratif sur l'enseignement de la philosophie avec le cinéma, Hugo Clémot montre que faire réfléchir l'élève sur son expérience de spectateur est un acte philosophique et pédagogique : « Mais si certains films ont le pouvoir de changer notre manière de voir en nous servant de moyen de comparaison, c'est-à-dire en nous révélant toute la distance qui sépare ce que nous croyons penser de ce que nous pensons réellement, si le cinéma peut parvenir à remettre en question les certitudes d'après lesquelles nous croyons vivre et les mythes d'après lesquels nous vivons sans le savoir, alors il faut reconnaître que le cinéma peut nous aider à faire notre travail philosophique et qu'aider l'élève à rendre compte de son expérience de spectateur, à trouver les mots pour la dire est une activité qui relève de la philosophie (...) »¹.

L'intérêt de ce type d'exercice est aussi de les sortir du cadre du travail purement scolaire et de les initier à une pratique qui les introduira doucement vers les acquis de réflexion et d'argumentation personnels attendus dans les études supérieures. Cet apport est utile pour toutes les filières : en classe littéraire, elle est dans la continuité de l'analyse textuelle des œuvres de littérature et de l'analyse formelle des peintures et des photographies. Pour les autres classes, il s'agit de découvrir une méthode moins scolaire et différente de ce que les élèves connaissent, où il n'y a aucune bonne réponse absolue.

Dans l'atelier, l'importance de la transmission sur un pied d'égalité entre cinéma et philosophie est importante. Cette importance réside dans le fait qu'ils sont indispensables l'un envers l'autre et qu'à aucun moment l'un des deux ne doit prendre l'ascendant. Le cinéma sert à exploiter les notions de philosophie, à les mettre en lumière, et la philosophie interroge la nature du cinéma à travers son statut d'art particulier, sa capacité à créer des univers et une forme de réalité. Cet aspect est particulièrement important dans mon atelier puisque l'articulation entre les deux champs est quelque chose sur lequel je souhaite travailler.

En effet, le cinéma n'est pas qu'un médium illustratif dans le cadre de l'atelier. Il ne s'agit pas de l'utiliser comme un schéma explicatif d'une notion en ignorant ses spécificités. Lors d'un cours d'histoire, il est plus intéressant de mettre en question le point de vue particulier du film sur une facette de l'Histoire, que de l'utiliser comme imagier d'une époque historique. Le

¹ Hugo Clémot, Op. Cit, p. 13

cinéma pense et est un art d'Hommes qui pensent. Le scénario est une forme de littérature, la caméra est la créatrice d'une image unique et originale. Le réalisateur effectue un geste créateur lorsqu'il décide de l'aspect de ses plans. Il faut donc analyser le corpus en tant qu'œuvre pensante dans sa spécificité audiovisuelle et dans la relation particulière qu'elle a avec le spectateur. Il est également nécessaire de prendre en compte le fait que le cinéma soit une industrie autant qu'un art. Son étude est donc interdisciplinaire, partagée entre le contexte de réception, la production et l'économie du film. Il est important de faire attention à cette particularité dans le traitement de l'analyse faite avec les lycéens.

Dans le cadre de cet atelier positionné entre philosophie et cinéma, j'ai créé du matériel destiné aux enseignants et aux élèves. Ce matériel sert de support visuel et écrit, tout en proposant des outils sur l'analyse audiovisuelle.

II) Le matériel de l'atelier

Afin de pouvoir réaliser une première intervention en lycée lors de l'année scolaire 2018-2019, j'ai créé mes premiers outils pédagogiques : une fiche de l'enseignant, destinée à promouvoir mon atelier auprès des enseignants en philosophie du Lycée Évariste Galois, et une fiche du film *Matrix*, qui a été mon corpus de test pour cette première expérimentation. Lors de ma deuxième année de recherche sur ce projet, j'ai pris en compte les avis des lycéens sur ma première séance, et j'ai poussé plus loin mon travail sur l'identité de mon atelier : quels sont les outils que j'ai envie de donner aux lycéens, quelle trace physique pourront-ils garder à la fin de la médiation ? Et surtout, quelle est la touche personnelle de mon atelier ?

A) *L'identité de l'atelier*

Le matériel pédagogique comprend une fiche pédagogique de l'enseignant dont le but est d'exposer les objectifs et les enjeux de l'atelier. Cette fiche destinée personnellement à l'établissement Évariste Galois a permis de faire connaître mon projet auprès des enseignants du lycée, en leur présentant l'enrichissement culturel que cela apportait aux lycéens. Elle a été le premier matériau que j'ai construit, et représente la première étape concrète de l'*Atelier Cinéphilosophie*, tel qu'il a ensuite été mis en place au printemps 2019.

Elle m'a aidée à répondre à la question « Quoi, comment, pour qui, dans quel but ? » sur laquelle repose les médiations. J'y ai défini mon public cible : les lycéens de Terminale et de façon exceptionnelle les élèves de Première Littéraire ayant comme matière « Introduction à la philosophie ». J'ai également défini mes objectifs pédagogiques, résumés de la façon suivante aux enseignants :

- Sensibiliser les lycéens à la culture cinématographique et audiovisuelle ;
- Les introduire à la pratique de l'analyse filmique sémio-pragmatique afin qu'ils développent de nouvelles compétences ;
- Approfondir avec eux les notions philosophiques du cours dans le cadre d'un exercice de réflexion en commun avec le reste de la classe, afin d'en améliorer la maîtrise.

Un paragraphe de cette fiche décrit le matériel didactique utilisé : des extraits de film d'anticipation, un projecteur connecté à un ordinateur fourni par l'établissement, un diaporama avec des captures d'écran du film, une fiche du film, et un recueil de vocabulaire filmique. Pour ma deuxième expérimentation de l'atelier, je n'ai pas conservé le diaporama, et j'ai modifié la feuille de vocabulaire.

En plus des objectifs pédagogiques, j'ai exposé les compétences que l'atelier peut apporter aux élèves : la maîtrise des bases de l'analyse filmique, l'utilisation d'un exemple filmique pour appuyer un argument philosophique, et une réflexion approfondie sur les notions du cours. Cette partie justifie la place de l'atelier au sein d'une salle de classe.

Enfin, cette fiche décrit le déroulé de la séance dans ses axes principaux, afin de donner aux enseignants un aperçu de ma posture de médiatrice, et du rôle qu'ils ont à jouer dans cette médiation.

Pendant l'élaboration de la deuxième séance de l'année scolaire 2019-2020, il m'est apparu nécessaire de préciser l'identité de l'atelier avec un logo : un symbole qui lui donnerait son identité propre, et qui, dans une mesure plus pragmatique, pourrait décourager le plagiat de mes outils parallèles sur lesquels il figure (fiches de l'œuvre et feuille de vocabulaire filmique). N'ayant pas de compétence particulière en graphisme, j'ai pris le parti d'un aspect simple, d'un style épuré et facilement reconnaissable, dans lequel figurent les mots « cinéma » et « philosophie ». Afin de ne pas m'approprier involontairement le travail d'autres médiateurs, j'ai vérifié qu'aucun concept semblable n'avait de nom ou de logo identique à travers des recherches sur internet. Cet élément à première vue anecdotique a apporté une touche

personnelle à l'atelier, tout en le rendant plus concret pour ses participants : les élèves et les enseignants partenaires.

B) *La fiche de l'œuvre*

La fiche de l'œuvre est un support visuel destiné aux élèves qui donne des informations sur le film ou l'épisode de série tout en retraçant les axes principaux de la séance.

En haut de la fiche figure une présentation de l'œuvre, qui inclut une illustration (le plus souvent l'affiche de promotion du film), un encadré nommé « contexte du film » et un autre encadré nommé « fiche technique ». Le contexte du film présente les caractéristiques de l'œuvre en quelques mots : selon le corpus, il peut s'agir du contexte de réception (quel accueil du public à l'époque de sa sortie), du contexte de production (est-ce un film à gros budget ou une production indépendante) ou même d'une mise en rapport avec une autre œuvre audiovisuelle si cela est pertinent. Tout comme le contexte de l'œuvre, la « fiche technique » est courte : y figurent la réalisation, le scénario, le distributeur et le casting des rôles principaux.

Après un rapide synopsis de l'œuvre (d'une longueur maximale de cinq lignes), les élèves peuvent trouver un résumé des extraits projetés avec une question par extrait, le plus souvent ouverte, qui synthétise la réflexion que je souhaite mettre en place. Elle ne correspond pas forcément aux questions que je pose en direct aux élèves lors de la séance, car je m'adapte au public et j'improvise parfois selon ses réactions. Encore une fois, cette question permet aux élèves de revenir en arrière, et de réfléchir de leur côté s'ils relisent la fiche une fois chez eux. En dessous du résumé des extraits, je donne quelques pistes d'analyse : je précise aux élèves s'ils doivent prêter attention au rythme de la caméra, aux couleurs, au travail du son ou au jeu des acteurs dans l'espace filmique. Cela leur permet d'être directement attentifs à ces éléments dans les images projetées, car j'ai rarement le temps de montrer deux fois le même extrait.

En arrivant au bas de la page, les élèves trouvent également une exposition des notions philosophiques correspondantes au film, et une question qui leur demande de faire un lien entre les extraits et les notions du programme qu'ils étudient. Même s'ils réfléchissent avec moi sur ces notions au cours de la séance, je manque parfois de temps pour toutes les exploiter en profondeur. Cette fiche permet un éventuel travail complémentaire avec l'enseignant, en aval de la séance.

Tout en bas de la page figure une dernière section appelée « Aller plus loin... et ailleurs » avec des informations non incluses dans le cours et qui me semblent importantes. On pourra trouver

par exemple l'aspect plus *cultural studies* du film : « que montre cette œuvre du rapport homme-femme », ou « quel est son discours sur la télé-réalité ? ». Je peux aussi donner des conseils de visionnage sur des œuvres qui sont en rapport avec celle étudiée dans l'atelier, et des anecdotes pertinentes. Je donne systématiquement une référence d'un article à lire pour qu'ils puissent se documenter. Je me contente d'une référence pour que cela soit encourageant. La fiche doit en effet être synthétique et aérée pour ne pas effrayer les lycéens (d'où la taille raisonnable des sources extérieures : moins il y en a, plus il y a de chances qu'ils aillent les voir de près).

Je suis partie du principe qu'il fallait que tout tienne sur une page, que la fiche devait inclure une illustration, et que le nombre d'informations soit limité pour encourager les lycéens à la lire de façon intégrale, tout en suivant mon discours s'ils la parcourent juste après qu'elle leur ait été distribuée. Je souhaitais qu'ils puissent garder un souvenir physique de la séance, qu'ils pourraient relire après qu'elle soit terminée.

La fiche de l'œuvre est le premier matériau servant de support visuel à *l'Atelier Cinéphilosophie*. Son contenu varie d'une séance à l'autre, et je la distribue donc à chaque fois. La feuille de vocabulaire filmique est quant à elle un matériau distribué lors de la première séance de l'année et ne connaît pas d'évolution. C'est l'élément qui fait office de lien tout au long de la séquence pédagogique.

C) La fiche de l'analyse filmique

Cette feuille de vocabulaire filmique est destinée à des personnes débutant dans le domaine de l'analyse formelle d'œuvres audiovisuelles. Au début très minimaliste, j'ai pris en compte les remarques de plusieurs lycéens que ces derniers m'avaient fait à travers un questionnaire distribué lors de ma première séance au printemps 2019. Ces élèves jugeaient que la feuille de vocabulaire filmique n'était pas assez complète, et ont précisé qu'ils auraient apprécié en connaître davantage. J'ai donc décidé de rajouter des éléments de vocabulaire, tout en gardant le format d'un contenu concentré sur une page, comme pour la fiche de l'œuvre afin que les élèves ne se perdent pas dans sa lecture au cours de la séance.

Dans la partie supérieure de la feuille, les élèves voient les principaux axes de prise de vue, les échelles des plans des personnages dans une version schématique et deux captures d'écran extraites de la trilogie *Le Seigneur des Anneaux* pour illustrer le plan d'ensemble et l'insert. En bas de la feuille, ils découvrent les principaux mouvements de caméra, le principe du champ

contre champ et une partie « montage » avec trois exemples de transitions entre les plans. Ce mémo aide les élèves à se situer dans l'analyse formelle de l'atelier tout en leur apprenant du vocabulaire fondamental. Elle leur permet de mettre des mots sur ce qu'ils arrivent souvent à observer dans un film ou une série, sans savoir comment le nommer. Cette fiche est l'élément commun à toutes les séances sur une année scolaire. Chaque élève est donc invité à conserver cette fiche, et à la ramener à chaque nouvelle séance.

Le principal mode d'analyse que j'ai choisi est celui de l'analyse formelle, mais il s'accompagne à certains moments de la séance d'une approche sémio-pragmatique ; c'est à dire formelle, mais où la forme est parfois liée au contexte de production du film, ou à son contexte social. Ce mode d'analyse prend également en compte la réception du film qui est très significative de la société dans laquelle l'œuvre a vu le jour, et permet une vision plus large de celle-ci par les élèves. Il me semble essentiel que les élèves envisagent l'œuvre filmique comme dépendante d'un contexte historique et sociétal, à la fois de production et de réception, et non seulement comme des images filmées selon la base d'un scénario indépendant de toute volonté socio-économique. De plus, dans le cadre de l'apprentissage philosophique, il est normal de questionner la société et son fonctionnement, et les croyances qui l'accompagnent.

Ce mode d'analyse est aussi celui qui est communément utilisé dans le cadre universitaire. Il me paraît donc utile pour des lycéens étant dans leur dernière année d'étude dans le secondaire, et destinés pour une grande majorité à suivre des études supérieures.

En plus de ces trois aspects du matériel pédagogique, un outil au centre de mon atelier est le genre cinématographique et audiovisuel bien particulier que j'ai choisi comme corpus d'analyse filmique et philosophique. Celui de l'anticipation, et plus précisément encore, les sous-genres de la dystopie ou du post-apocalyptique.

IV) Le cinéma d'anticipation comme outil de réflexion

Pour répondre à mes hypothèses de recherche et dans le fil conducteur de mon atelier, j'ai choisi un corpus constitué de films et de séries d'anticipation. J'ai choisi ce corpus pour des raisons à la fois théoriques et pragmatiques, mais également personnelles.

A) *La définition de l'anticipation : une frontière floue avec la science-fiction*

Le terme « anticipation » désigne un genre large, existant dans des médias non audiovisuels comme la littérature et la bande dessinée. C'est un terme francophone qui relève en premier lieu de la littérature, comme le relève Éric Dufour¹, ainsi, certaines des définitions qui suivent traitent des romans, mais peuvent être adaptées au récit filmique. La définition du CNRTL est très peu précise concernant le terme « anticipation » lorsqu'il est associé à des romans ou des films : « Qui cherche à imaginer l'avenir et à le décrire »². Or, les films d'anticipation ne se contentent pas de décrire l'avenir mais représentent et mettent en abîme des dérives sociétales humaines telles qu'elles pourraient exister (ou les conséquences de ces dérives comme dans *Matrix* où l'ennemi actuel n'est pas l'humanité mais sa création).

La frontière entre science-fiction et anticipation est souvent perçue comme floue. La définition du *Larousse : Dictionnaire mondial des littératures* distingue la science-fiction de l'anticipation par la nécessité que l'action prenne part dans l'avenir. Au contraire de l'anticipation, la science-fiction n'est pas basée sur un avenir imaginé : il peut s'agir d'un autre univers ou d'un autre espace-temps³.

Dans un entretien avec le journal *La Croix*, Michel Chion définit le cinéma d'anticipation comme « la projection de problèmes, de craintes ou de désirs contemporains »⁴. Selon lui, la critique sociale est un autre critère du film d'anticipation. Or, ce critère n'est pas nécessairement présent dans la science-fiction qui interroge l'utilisation de nouvelles technologies dans un autre monde sans forcément en faire une critique sociale. Il conclue l'entretien en mettant en avant le fait que le cinéma d'anticipation se détache aujourd'hui de plus en plus de son aspect technologique, et donc, de ce qui le rattache à la science-fiction.

¹ Éric Dufour, *Le cinéma de science-fiction : histoire et philosophie*, éditions Armand Colin, collection Cinéma/Arts visuels, 2011

² Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 02/04/2019 <http://www.cnrtl.fr/definition/anticipation>

³ Pascal Mougin, Karen Haddad-Wotling (dir.), « La science-fiction dans la jungle des genres », *Dictionnaire mondial des littératures*, éditions Larousse, version en ligne consultée le 15/05/2019

⁴ Michel Chion, « Les films d'anticipation ne sont que la projection de problèmes contemporains », propos recueillis par Stéphane Dreyfus, *La Croix*, mars 2014

Dans *Le Cinéma de Science-fiction : Histoire et Philosophie*, Éric Dufour présente lui aussi la science-fiction comme « liée à la prise de conscience des possibilités qu'ouvre la technoscience à l'humanité ». Il évoque en parallèle, et sans l'y opposer à la science-fiction, le genre de l'anticipation : les dystopies qui critiquent l'avenir de la société humaine font partie intégralement de la science-fiction. Selon lui, d'autres critères de définition sont la technologie et les nouvelles sciences. Un roman ou un film d'anticipation peut ne pas placer la science dans son discours. Les œuvres d'anticipation traitent d'un avenir proche et sont des critiques engagées sur les dérives sociétales.

Il n'existe donc pas de définition ultime et précise du cinéma d'anticipation, encore rattaché par de nombreux auteurs à la science-fiction. Il semble cependant possible d'y inclure les dystopies et les œuvres audiovisuelles post-apocalyptiques qui souvent ne répondent pas à la définition de la science-fiction. Par exemple, *The Walking Dead* traite d'une société post-apocalyptique sans qu'aucune nouvelle technologie n'intervienne, et la société dépeinte est celle existante actuellement. La figure des *zombies* est le prétexte d'une critique sociale qui illustre ce que la société pourrait devenir si elle perdait ses fondements.

Cependant, ces deux genres sont différents mais ne sont pas nécessairement en opposition l'un avec l'autre. De même que dans l'anticipation existent de nombreux sous-genres tels que le drame, le film noir, ou encore la comédie, ils peuvent être parallèles et se retrouver parfois côte à côte dans un même film. Ainsi, *Blade Runner* est à la fois un film de science-fiction où les personnages utilisent des véhicules volants et des armes lasers, et à la fois un film d'anticipation qui pose la question de l'intelligence artificielle et du statut de l'humanité dans une société où des androïdes (« répliquants ») sont réduits en esclavage. *The Truman Show* est une comédie dramatique se passant dans un avenir très proche (voire un présent possible) et qui est également considérée comme de l'anticipation : elle dénonce les dérives du voyeurisme social lié aux pratiques audiovisuelles de masse. Cette croisée des genres est particulièrement intéressante pour la diversité des choix qu'elle offre. Si je souhaite axer un atelier sur « la conscience », « la vérité » ou encore « la liberté », *Matrix* convient tout aussi bien que *The Truman Show*. Les angles d'analyse et de réflexion ne seront simplement pas les mêmes, car les choix narratifs comme les choix de mise en scène sont différents.

Les films d'anticipation possèdent plusieurs caractéristiques communes :

- L'action se situe dans une société que le spectateur identifie tout de suite comme dysfonctionnelle (voire dystopique), ou que le spectateur verra révélée comme dysfonctionnelle un peu plus tard dans la narration ;

- Le personnage principal (il peut y en avoir plusieurs) est amené par l'élément déclencheur du film à remettre le fonctionnement de cette société en question, puis à s'y opposer plus ou moins rapidement après cette remise en question ;
- Les alliés déclencheurs : ces personnages sont ceux qui provoquent un changement de perception de la société chez le personnage principal (par exemple Morpheus et Trinity dans *Matrix*). Il arrive également que le personnage principal entraîne d'autres personnes et devienne lui-même par la suite un « déclencheur » ;
- Le scénario du film peut se terminer de façon positive comme négative, mais dans tous les cas, les dérives humaines sont dénoncées et mises en difficulté ;
- Les films d'anticipation ont en commun un paradoxe entre le pessimisme et l'optimisme : les humains sont à l'origine de leur malheur mais trouvent toujours des solutions (aussi imparfaites soient-elles) pour rétablir un équilibre dans la situation.

B) Les critères de sélection des œuvres

Parmi ces différentes catégories de l'anticipation, je privilégie les scénarios se déroulant dans des univers post-apocalyptiques et/ou dystopiques. En effet, ce type d'univers présente des situations narratives propices au questionnement philosophique. Les personnages y sont victimes d'un dysfonctionnement ou d'une disparition de la société qui rend le bonheur difficilement accessible voire impossible. Ce sont les actions, les réactions et les réflexions de ces personnages dans cet environnement hostile qui créent la possibilité d'une discussion philosophique entre spectateurs.

Selon moi, le cinéma d'anticipation est l'un de ceux qui laisse le plus transparaître la critique que les humains font d'eux même. Cette autocritique à travers ce genre me paraît très riche dans le cadre d'une discussion philosophique. Il s'agirait ici de questionner les lycéens sur la profondeur de ces films : un film d'anticipation, est-ce seulement un spectacle attractif, une histoire originale et un gros budget ? Ou reflète-il une interrogation plus profonde ?

Ainsi, chaque film d'anticipation à travers sa forme, et la ou les dérives qu'il dénonce est un matériel unique pour interroger la figure de l'Homme telle qu'elle est pensée par le cinéma.

En effet, j'ai en premier lieu choisi ce genre par goût et par intérêt personnel. Le cinéma d'anticipation m'a toujours intéressée par sa position paradoxale entre pessimisme (les humains créent leurs propres problèmes...) et optimisme (...mais trouvent souvent des solutions). C'est sur ce paradoxe que je souhaiterais guider les lycéens et leurs discussions.

Il est de mon avis qu'un médiateur intéressé par son sujet s'investira plus pour son public et sera plus lisible par ce dernier. En effet, si l'objectif premier est d'intéresser les lycéens, je suis également très motivée et intéressée à l'idée de travailler et de m'interroger toujours plus sur un genre que j'apprécie. Cet intérêt devrait se ressentir à la fois dans l'élaboration et l'application de l'outil pédagogique et dans mon travail universitaire de recherche. De plus, ces univers cinématographiques et audiovisuels ont une esthétique qui leur est propre et qui est représentative de la pensée cinématographique. La particularité de ces médiums réside également dans le fait qu'ils se trouvent à la croisée des questions figurant au programme du baccalauréat. En effet, il est souvent possible et très facile de relier les actions du film ou de la série d'anticipation à plusieurs notions. Il est ainsi plus aisé pour le médiateur de choisir une de ces notions pour un film ou au contraire d'en relier plusieurs entre elles. Par ailleurs, je pense que choisir un genre cinématographique généralement apprécié des quinze/dix-huit ans rendra l'intérêt des Terminales plus actif.

Voici des exemples illustrant la façon dont j'ai réfléchi à différentes utilisations possibles d'un corpus de films ou d'épisodes de série d'anticipation. Au cours de mon avancée dans le mémoire, je n'ai gardé que certains films pour mon atelier, pour des raisons pédagogiques que je détaillerai un peu plus loin.

Une séance sur le film *Matrix* mobilise plusieurs notions telles que « l'existence », « la vérité », « la matière et l'esprit », et « la liberté ». Les lycéens sont appelés à être attentifs lors du visionnage des extraits au rythme du montage, à la composition des plans et aux couleurs utilisées. Je fais un parallèle entre « La Matrice » du film et les autres mondes d'illusions que l'on peut trouver aujourd'hui : réseaux sociaux, télévision et...cinéma. Le cinéma est-il une Caverne de Platon où les images mouvantes de l'écran remplaceraient les ombres de la caverne ?

Avec le film *Time Out*¹, on centre la réflexion philosophique sur le contenu du film avec les notions de « la société », de « l'existence », « du temps » et du « bonheur ». On demande aux lycéens de réfléchir à la façon dont le temps est montré dans le film, puis plus largement dans le cinéma. On discute ensuite de la société dystopique dépeinte dans le film et de ses dysfonctionnements. La séance se termine sur une discussion à propos du lien entre le temps, l'argent et le bonheur.

Une séance sur un épisode de la série *The Walking Dead*² s'articule différemment. En effet, une série ne peut pas selon moi être analysée de la même manière qu'un film. Je débute en

¹ Andrew Niccol, *Time Out*, 2011, États-Unis

² Frank Darabont, Angela, Kang *The Walking Dead*, 2010-, États-Unis

étudiant uniquement le contenu de l'extrait choisi avec les lycéens : les actions du personnage et ses motivations, afin de mobiliser les notions de « la société » et de « la morale ». Après avoir discuté des morales kantienne et utilitariste, on amène la question suivante : qu'expriment donc les séries sur la société et quelle est la différence formelle et contextuelle entre ces dernières et les films ?

Ma sélection s'est par ailleurs agrandie avec les films *Bienvenue à Gattaca*¹, *Blade Runner*² et *The Truman Show*³. Ces films sont en effet populaires : ils ont connu un succès important en salle et sont considérés comme cultes par les cinéphiles. *Bienvenue à Gattaca* fait par ailleurs partie du catalogue du dispositif d'éducation à l'image *Collège au Cinéma*. Ils répondent tous trois aux critères de mon atelier en ce qui concerne l'exploitation des notions de philosophie du programme scolaire : il est possible de centrer les séances sur « la liberté », « le déterminisme en société » et sur « la morale ». Par ailleurs, ce sont des films sur lesquels j'ai déjà réfléchi et travaillé auparavant, par curiosité personnelle ou lors de mes études cinématographiques. J'ai donc une approche de travail personnelle et investie sur ces films.

De la même manière, une autre série post-apocalyptique peut servir d'outil parallèle à *The Walking Dead*. *The Rain*⁴ est une série danoise mettant en scène un monde où la pluie devient mortelle après une expérience scientifique désastreuse. La nationalité de la série apporte de la variété dans ma sélection majoritairement étatsunienne et représente un axe intéressant à analyser en atelier. Le contexte social scandinave n'est pas une contrainte car j'ai étudié le cinéma nordique et j'ai pu observer la façon dont fonctionnaient les sociétés danoises et suédoises représentées dans la série. Le format de diffusion me paraît également important. Il s'agit d'une production *Netflix*, une plateforme très utilisée par les jeunes adultes, ce qui peut rapprocher l'atelier de leurs pratiques.

Toujours sur la plateforme *Netflix*, la série *Love, Death + Robots*⁵ a attiré mon attention. Composée de court-métrages d'animation, elle se situe entre la science-fiction et l'anticipation, avec des sous-genres spécifiques tels que le *cyberpunk* ou le rétro-futurisme. Chaque épisode a un scénario indépendant des autres, et tous les épisodes ont des réalisateurs et des esthétiques différents. Bien qu'il y ait une restriction d'âge pour les moins de dix-huit ans car certains

¹ Andrew Niccol, *Bienvenue à Gattaca*, 1997, États-Unis

² Ridley Scott, *Blade Runner*, 1982, États-Unis

³ Peter Weir, *The Truman Show*, 1998, États-Unis

⁴ Christian Potalivo, Esben Toft Jacobsen, Jannik Tai Mosholt, *The Rain*, (2018-), Danemark/États-Unis

⁵ Tim Miller, *Love, Death + Robots*, 2019, États-Unis

épisodes sont relativement violents, j'ai déniché un court-métrage très poétique au contenu tout public nommé *Zima Blue*¹.

Ce court-métrage d'une durée de dix minutes raconte l'histoire d'un artiste, Zima, qui est obsédé par une nuance précise de bleu présente dans toutes ses œuvres. L'action se déroule dans un avenir lointain et imprécis où l'homme aurait conquis l'espace. Il permet de poser directement la question de l'art et de sa définition qui sont au programme, mais aussi d'interroger de façon plus implicite la forme cinématographique et audiovisuelle : qu'est-ce que l'art, et peut-on considérer le médium sériel comme un art ?

Comme nous pouvons le voir, beaucoup de films et de séries d'anticipation sont des outils de pensée philosophique adaptés à l'atelier.

Au-delà de la réflexion sur le corpus et les outils du dispositif, je me suis questionnée sur sa didactique, et sur ma posture de transmission du cinéma et de la philosophie en tant que médiatrice. Comment adapter sa médiation au public lycéen, pour être non seulement dans une transmission du savoir, mais également dans une recherche du plaisir ?

¹ Robert Valley, *Zima Blue*, 2019, États-Unis

Chapitre 3 - Questionnement de la didactique de l'atelier

I) La problématique de l'extrait

Lors de la préparation de mon atelier, l'obligation d'utiliser des extraits de film ou de série si je voulais appliquer mon concept sur du temps scolaire s'est rapidement imposée à moi et je n'ai pas longtemps hésité avant de renoncer à la projection de films dans leur intégralité. Toutefois, la question du respect de l'œuvre, et de l'absence de la salle de cinéma dans ma médiation n'a pas été ignorée. J'ai donc décidé de chercher où réside la force pédagogique de l'extrait, qui semble par ailleurs être exploité sans aucun tabou par les enseignants dans la salle de classe.

A) *Des contraintes pratiques ...*

Durant un temps, j'ai songé à construire mon atelier sur du hors-scolaire, avec la projection d'une œuvre intégrale suivie d'une discussion. J'y ai rapidement renoncé, car cela impliquait de composer avec un public restreint et volontaire, puisqu'il est difficile de rendre obligatoire un dispositif se déroulant en dehors des heures de cours. Cela aurait été au détriment de mon objectif de proposer l'atelier à tous les lycéens d'une même classe, qu'ils soient intéressés ou non dès le départ par le concept. De plus, ce format possède des avantages d'ordre pratique non négligeables.

L'un de ces avantages réside dans le statut légal de la projection en classe de l'extrait, en opposition à la projection intégrale de l'œuvre. En effet, si l'on se réfère au Code de la Propriété Intellectuelle, l'exploitation d'extraits dans le cadre scolaire est autorisée comme une exception pédagogique au droit d'auteur. Cette exception au droit d'auteur français possède des équivalents américains (*fair use*) et canadien (*fair dealing*). Elle figure au paragraphe e) de l'article L- 122-5-3° du CPI, qui nomme les différentes exceptions pédagogiques, et est détaillée dans des accords rédigés avec le concours des sociétés protégeant les droits d'auteur, comme la SACEM ou la PROCIREP. L'article suivant fait partie des accords rédigés pour la période 2009-2011 et tacitement renouvelés tous les trois ans depuis lors : « S'agissant du cinéma et de l'audiovisuel, est autorisée la représentation dans la classe, aux élèves d'œuvres intégrales diffusées en mode hertzien, analogique ou numérique, par un service de communication audiovisuelle non payant.

L'utilisation de supports édités du commerce (VHS pré-enregistrée du commerce, DVD vidéo, etc.) ou d'une œuvre cinématographique ou audiovisuelle diffusée sur un service payant (Canal+, Canalsatellite, TPS, service de vidéo à la demande) est désormais possible sur le fondement des accords, dès lors qu'elle se limite à des extraits. L'extrait s'entend de parties d'œuvres dont la longueur est limitée à six minutes, et ne pouvant en tout état de cause excéder le dixième de la durée totale de l'œuvre intégrale. En cas d'utilisation de plusieurs extraits d'une même œuvre audiovisuelle ou cinématographique, la durée totale de ces extraits ne peut excéder 15% de la durée totale de l'œuvre.

L'auteur et le titre de l'œuvre, ainsi que, s'agissant d'un enregistrement musical, les artistes-interprètes et l'éditeur doivent être mentionnés lors de son utilisation, sauf si l'identification de l'auteur ou de l'œuvre constitue l'objet d'un exercice pédagogique.

Les utilisations visées par les accords ne doivent donner lieu, directement ou indirectement, à aucune exploitation commerciale. »¹. Cet article appuie la légitimité de ma démarche, et me permet de valoriser le respect du droit d'auteur dans mon atelier. J'encourage par ailleurs les élèves à se tourner vers les médiathèques ou les plateformes de VOD s'ils souhaitent visualiser entièrement l'œuvre étudiée en cours.

En ajout à son aspect légal, le morceau de film ou de série permet de structurer le rythme de la médiation. L'atelier prend place sur une heure de cours ; « heure » de cours qui est plus exactement d'une durée de cinquante à quarante-cinq minutes lorsque l'on tient compte du temps d'installation et de mise en posture d'écoute des élèves. Dans ce temps limité, je dois introduire la séance, projeter des extraits et créer des liens de réflexions sur ces extraits entre cinéma et philosophie. Il est donc possible de projeter trois ou quatre extraits maxima, selon leur longueur, tout en surveillant attentivement la progression de l'horloge.

Dans l'entretien que j'ai mené avec lui, Hugo Clémot défend la dimension pratique de l'extrait lorsqu'il insuffle un rythme aux élèves, rythme qui alterne entre le repos avec un visionnage et un exercice réflexif qui demande de la concentration. Même si je pense quant à moi que regarder un extrait mobilise déjà beaucoup la réflexion d'un élève en cours dans une optique d'analyse, je comprends cette idée que l'on puisse alterner entre un moment de calme où l'élève se retrouve pendant quelques instants seul face à l'image, et un moment où il doit retourner dans l'échange de réflexion avec son enseignant et ses camarades. Ollivier Pourriol partage la même vision, comme j'ai pu l'entendre lors de l'entretien mené en octobre 2019 : dans le cadre d'une médiation, on ne peut tenir le public en haleine qu'avec des extraits.

¹ Accords du 4 septembre 2009 parus dans le *BOEN* n°5 du 4 février 2010

Toujours selon Ollivier Pourriol, l'extrait est également un matériau qui joue le rôle de moteur de désir auprès du public. Il semble en tout cas que dans le cadre de la philosophie, l'extrait n'ait pas qu'une vertu pratique, mais qu'il possède par ailleurs des arguments pédagogiques véritables, plus spécialement dans le cadre de la matière philosophique.

B) ... qui peuvent se transformer en arguments pédagogiques

Pour Louise Alessandri, il est plus simple d'utiliser des extraits car par leur format, ils concrétisent des axes de réflexion. Il est plus facile pour un élève de relever un nombre important de pistes de réflexion sur un extrait précis que sur un film entier où il risquerait de se perdre. Les extraits, s'ils sont bien choisis, donnent un aperçu global des enjeux et des questionnements du film. Selon Mme Alessandri, les élèves seraient perdus face à un film entier, ils n'arriveraient pas à dégager autant de sens qu'avec un format court où leur attention est totale. Ses propos entrent en résonance avec ceux d'Ollivier Pourriol, pour qui l'extrait est indispensable à la concentration du public, qu'il compare à un muscle se relâchant et se contractant selon des pics. L'extrait permet de garder cette concentration en tension et donc de mobiliser intellectuellement les élèves en classe de philosophie.

Par ailleurs, l'extrait permet un passage plus simple de l'abstrait au concret, par sa force schématique et évocatrice, évoquée par Ollivier Pourriol dans son entretien. Car il y a également un enjeu de compréhension. Laurent Gaspard traite de la question de l'extrait et de l'hors-salle de cinéma dans son livre *Accompagner les lycéens vers le cinéma*¹. Malgré son attachement à la pratique de la salle obscure et au visionnage intégral des œuvres, il admet des exceptions : « Si la projection intégrale est bien seul gage d'une compréhension intime d'une œuvre conçue dans la durée, la réponse gagne à être nuancée, car il y a des films dont la complexité, ou simplement la rapidité, qui plus est lorsqu'elles sont associées à du noir et du blanc et à un sous-titrage, excèdent les habitudes et les capacités de concentration de nos élèves. Que faire, alors, devant un échec annoncé dans une salle composée exclusivement d'adolescents, sinon procéder par l'étude d'extraits suscitant un effet de familiarité (...). ». Nous pouvons donc voir que si l'extrait ne peut pas égaler l'œuvre intégrale en termes d'expérience cinématographique pour les spectateurs, il possède ses avantages propres, liés non seulement au contexte de la

¹ Laurent Gaspard, Op. cit. p. 52

compréhension de la philosophie ou à des considérations pratiques, mais aussi à un éveil du spectateur.

Alain Bergala consacre un chapitre entier au « fragment » dans son livre *l'Hypothèse Cinéma*¹. La forme courte permet la vitesse de la pensée : il est plus évident de comprendre un nombre important d'éléments avec une sélection d'extraits qu'avec l'intégralité du film, comme Alain Bergala le mentionne dans son « Éloge de l'extrait ». Dans ce chapitre de *l'Hypothèse Cinéma*, il défend une utilisation du fragment en rapport : c'est à dire de l'utilisation en classe de différents extraits d'un même film, ou d'extraits provenant de différentes œuvres. Bien que ses propos soient centrés sur un public enfantin, il est tout à fait possible de les rattacher à mon public cible. Alain Bergala parle d'abord d'une capacité et d'une appréciation des extraits par les élèves : « Tous les enfants ont cette capacité et cette envie de s'attacher à des "morceaux" et à les mémoriser, je ne vois pas pourquoi on s'en priverait au nom du respect de l'intégrité du film. Le temps de l'intégralité viendra plus tard (...). »². Dans cette dernière phrase, « le temps de l'intégralité viendra plus tard », Bergala souligne une hypothèse importante dans le cadre de mon atelier : l'extrait pourrait-il être un chemin qui guide le spectateur vers l'œuvre ? Plusieurs indices présents dans « Éloge de l'extrait » tendent à le prouver.

Dans la salle de classe, et quel que soit le niveau de scolarité de l'apprenant, l'extrait est un « appel à l'intelligence » de l'élève³. Le spectateur du fragment doit faire fonctionner son imagination et émettre des hypothèses sur ce qu'il y a en dehors de l'extrait, et pour deviner quelle est l'histoire qui se joue derrière, quel est le rôle de tel ou tel personnage... Ici, c'est une réflexion dans la réflexion qui prend place, et c'est exactement sur ce principe que je souhaite articuler mon atelier. L'élève de Terminale doit être dans une posture la plus active possible, et il semble que la dynamique de l'extrait au cœur de la médiation soit la plus appropriée dans ce cas.

Comme l'a fait remarquer Louise Alessandri dans son entretien, l'élève repère plus d'axes de réflexion avec un extrait court qu'avec le film entier. L'extrait aurait ainsi un rôle de gros plan selon Alain Bergala : « J'ai toujours été frappé par l'impact de l'extrait (analyse d'une scène, d'un plan) dans l'approche des films en situation scolaire. La pédagogie du fragment allie souvent les mérites de la condensation, de la fraîcheur, d'une inscription plus précise et durable des images dans la mémoire. Entrer au milieu d'un film que l'on a déjà vu, voire que l'on

¹ Alain Bergala, *L'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, éditions Cahiers du cinéma, collections Essais, 2002, Chapitre VI « Pour un éloge de l'extrait »

² Ibid. p. 77

³ Ibid. p.77

connaît par cœur, provoque toujours des surprises et des étonnements : comment n'avais-je pas remarqué ce plan-là, ou l'étrangeté de ce geste de l'acteur, ou cette lumière sans équivalent dans le reste de l'œuvre ? Parce qu'il était pris dans le flux des images déjà accumulées dans ma mémoire de la traversée du film, et que ses aspérités, sa singularité étaient quelque peu gommées, aplanies, par la vision d'ensemble. Voir un fragment de film, détaché du flux narratif et de l'accoutumance visuelle qu'il provoque, le rend à nouveau visible. »¹. L'extrait est ici apparenté à un gros plan. Il permet à l'apprenant d'adopter un regard neuf dans le cas où il aurait vu le film, et permet aux images d'obtenir plus de place dans sa mémoire qu'avec un film entier. Alain Bergala parle en effet du « flux narratif » du film comme d'un enchaînement qui peut devenir hypnotique, et qui ne prendra pas une place durable dans la mémoire du spectateur. Lorsque l'on regarde un film pour la première fois, on ne « voit » pas tout car certains détails se dérobent à notre regard, éblouis que nous sommes par le mouvement des images.

L'extrait offre également à l'intervenant une liberté de l'approche de l'œuvre dans sa médiation en classe. Pour Alain Bergala, le fragment permet de « se promener librement dans le film comme dans un tableau » et d'entrer dans une « approche tabulaire et non plus exclusivement linéaire du film ».² Dans le cadre de mon atelier, cette théorie résonne particulièrement avec le besoin de créer des liens entre les extraits en partant de notions cinématographiques et philosophiques. Parfois, seuls quelques fragments du film ou de l'épisode de série sont pertinents, et non l'œuvre dans son intégralité. Dans d'autres circonstances, les notions choisies pour la séance sont mises en valeur uniquement par des liens existant grâce à une sélection précise d'extraits : c'est la mise en rapport de ces extraits qui donne du sens, un sens qui passerait inaperçu avec la projection du film ou de l'épisode entier.

Enfin, la partie la plus intéressante d'« Éloge de l'extrait » réside dans l'explication d'Alain Bergala sur l'extrait comme provocateur d'une forme de désir pour le cinéma : « Il y a deux façons de choisir et penser un extrait de film. Comme un morceau autonome, qui peut être reçu « en soi » comme une petite totalité, sans éprouver le manque de ce qui l'environne. Ou au contraire comme un morceau arbitrairement découpé dans un film, où l'on sent le geste de l'extraction comme coupe, suspense, légère frustration. Les deux ont une vertu pédagogique. Les premiers comme « modèles réduits » plus faciles à tenir sous le regard qu'un film entier. Les seconds comme *teasing* du désir de voir le film en entier. »³. Ici, on peut donc voir le double bénéfice de l'extrait. Tout d'abord comme un instrument d'analyse plus abordable, comme

¹ Ibid. p. 78

² Ibid. p. 76

³ Ibid. p. 78

expliqué ci-dessus, mais également comme une bande-annonce éveillant de l'intérêt pour l'œuvre, voire la volonté de la découvrir dans son intégralité pour les élèves. Lors de mon atelier, je ne projette en moyenne que trois extraits de quatre minutes, pour des films qui durent plus d'une heure trente. Cela peut créer cette forme de frustration citée par Alain Bergala, mais une frustration vertueuse, puisqu'elle ouvre une porte pour les lycéens : « On peut tomber amoureux d'un film à partir d'un fragment entr'aperçu, et le désir peut être plus vif si l'objet film n'est pas donné tout de suite à parcourir. La vision de biais, anamorphosée, est celle qui suscite le plus sûrement le désir. »¹. Le fragment crée donc le désir de l'œuvre par l'attente, par l'attrance de l'inconnu. J'ai pu observer ce fonctionnement dès ma première séance, même s'il m'a fallu un peu de recul pour le repérer. En effet, dans des questionnaires donnés à remplir aux lycéens ayant participé à la séance sur *Matrix*, un grand nombre de remarques portait sur l'envie de voir le film. Selon ces élèves, les thèmes abordés par rapport aux extraits et la présentation que j'en avais fait les avait convaincus de s'intéresser de plus près au premier film, voire pour certains à l'univers intégral de la saga (trois films en prise de vue réelle, et un préquel sous forme de film d'animation).

Nous observons donc l'importance de l'extrait, du fragment, et de la forme courte dans la dynamique pédagogique de mon atelier. Son rythme, sa valeur schématique, sa facilité d'analyse, son format court qui appelle à l'intelligence de l'apprenant et son statut de déclencheur de désir sont au cœur des objectifs de l'outil pédagogique tel que j'ai essayé de le construire. La curiosité envers le cinéma qui doit être suscitée lors de la séance permet à celle-ci d'exister bien après l'instant T de sa réalisation en classe.

Cependant, le matériel et les supports ne permettent pas de façon automatique le succès de cet outil, et ne promettent pas à eux seuls que ce développement de la curiosité cinématographique fonctionne. L'atelier est une médiation qui repose sur un intervenant et sa posture au sein de la salle de classe.

¹ Ibid. p. 78

II) Une posture pédagogique différente du professorat : la place du médiateur en milieu scolaire

Afin d'élaborer ma première séance sur la fin de l'année scolaire 2018-2019, j'ai préparé le contenu de l'atelier en partant du film *Matrix*, et je me suis également penchée sur la posture que j'allais adopter face à des lycéens, un public avec lequel je n'avais jamais été en position de médiatrice avant. À ce moment, j'avais encore peu d'expérience dans la médiation avec le jeune public. J'ai donc réfléchi à ma posture d'intervenante, à mon discours et à la façon dont ces paramètres pourraient favoriser un échange pendant les cinquante minutes de rencontre et de discussion avec les Terminales du lycée Évariste Galois.

A) *Laisser parler sa subjectivité*

L'*Atelier Cinéphilosophie* s'articule autour d'une tension entre scolaire et non-scolaire. L'aspect scolaire vient tout d'abord du lieu où se tient la médiation : la salle de classe. Comme pour un cours classique, les élèves de Terminale sont assis à leur table, face au tableau. Il est nécessaire de prendre en compte la présence de l'enseignant, qui surveille le comportement de sa classe, et qui intervient au cours de l'atelier pour créer du sens entre ce que je dis du film et le programme officiel de philosophie. Ces interventions permettent de cadrer ma médiation et me donnent également une forme de légitimité à travers ce dialogue entre le scolaire et le non scolaire. La place de l'enseignant est essentielle puisque c'est lui qui met en rapport mon atelier et le cours, en fonction de l'avancée de sa classe dans le programme. Le dialogue doit être ainsi partagé avec l'enseignant qui n'est pas seulement spectateur mais acteur de l'atelier.

L'aspect non scolaire s'appuie tout d'abord sur mon statut d'étudiante en insertion professionnelle. Ma posture lors des ateliers menés en classe a été de me présenter en tant qu'étudiante, afin non seulement de me rapprocher de ces élèves qui ne sont pas tellement plus jeunes que moi, mais aussi pour être dans la spontanéité et qu'ils ne me considèrent pas comme un professeur. Le revers de cette posture est la possibilité de ne pas être prise au sérieux par les élèves, mais le partenariat avec l'enseignant limite ce risque.

De la même façon, je ne cherche pas à m'exprimer d'un langage trop soutenu mais au contraire courant et où l'oralité est assumée. Bien sûr, il faut tout de même rester clair et intelligible pour les élèves. Afin de garder une certaine énergie dans mon discours, je reste debout tout au long

de la séance. Garder un rythme rapide est une nécessité liée à la contrainte horaire de l'atelier, et un intervenant debout et en mouvement va transmettre de son énergie à son public.

En dehors de ces détails pratiques, j'accorde beaucoup d'attention à la notion de subjectivité, que ce soit pour l'*Atelier Cinéphilosophie* ou pour mes autres médiations d'éducation à l'image. Selon moi, oser parler en « je » dans sa médiation, c'est se présenter comme un individu avec ses propres passions et ses opinions, une personne qui n'est pas là pour enseigner au sens classique du terme, mais pour transmettre ce qui le passionne et ce qui l'intéresse. Au contraire de l'enseignant, la subjectivité n'est pas un empêchement pour le médiateur qui a un peu plus de marge de manœuvre dans son rapport au public. La subjectivité est un atout dans une médiation, car lorsque l'intervenant parle de ce qu'il aime, il rend sa médiation intéressante. Ce plaisir d'analyser une œuvre longuement étudiée et appréciée est détecté voire ressenti par les lycéens. J'ai pu l'observer lors de la séance sur le film *Matrix* : dans les questionnaires remplis par les élèves, plusieurs d'entre eux ont évoqué cette passion, la reliant au fait qu'ils avaient eu envie à leur tour de voir le film.

C'est pour cela que, comme mentionné plus tôt dans le chapitre deux, je n'hésite pas à choisir le corpus en fonction de mes goûts personnels. Les films ou les séries d'anticipation choisis ont souvent été visionnés plusieurs fois, et je prends plaisir à en parler non seulement parce qu'ils sont des supports pertinents mais aussi parce que j'ai éprouvé du plaisir en tant que spectatrice, et en travaillant dessus pour en extraire des notions philosophiques. Lors de ma première année d'expérimentation de l'atelier, une des deux enseignantes investies dans le projet avait suggéré que les professeurs participants puissent choisir leurs films. Cette suggestion a rapidement rencontré un obstacle : l'enseignante en question m'a proposé de travailler sur les documentaires d'un réalisateur français. Après avoir les avoir visionnés, j'ai été dans l'incapacité de me projeter dans un atelier. Je peinais à trouver des axes d'analyse, n'étant pas une grande connaisseuse du genre documentaire, mais surtout je n'avais pas apprécié le film, et je ne savais pas comment je pourrais en parler devant les lycéens. Suite à cela, j'ai défendu mon choix de corpus centré sur l'anticipation. Je n'ai pas non plus hésité à prendre position pour défendre des supports de travail que je juge sous-estimés, tels que les épisodes de série qui ont encore du mal à trouver leur place dans les établissements scolaires.

Enfin, parler avec subjectivité me permet d'éviter un écueil important dans le cadre de l'analyse d'un film ou d'un épisode de série. Les lycéens ne doivent pas penser que l'analyse que nous faisons ensemble est un point de vue unilatéral sur l'œuvre. Je ne présente jamais mes analyses formelles ou sémio-pragmatiques comme des absolus. Je surveille donc mon vocabulaire, afin de laisser planer un doute et j'évoque les possibilités ou les ouvertures multiples sur d'autres

sens que pourraient porter les extraits choisis, parfois loin de mon interprétation personnelle. J'essaie de présenter chaque analyse comme un point de vue parmi d'autres. Comme nous le verrons en détail plus tard, je prends en compte la vision des lycéens sur les extraits pour ouvrir encore plus ce champ des possibles pour l'analyse.

L'objectif de mon atelier est d'éveiller la curiosité, et non de convaincre. Ma position en tant que médiatrice est de faciliter une ouverture sur le cinéma et ses réflexions. Comme nous avons pu l'observer, un médiateur n'est pas un enseignant. Même s'il doit pouvoir maîtriser les concepts qu'il souhaite transmettre.

B) Le médiateur comme facilitateur

L'une des missions du médiateur est l'adaptation à son public. Tout d'abord par l'adaptation face au contenu des réponses des lycéens, mais aussi par rapport à leur enthousiasme et leur participation. Face à une classe très participative, il convient de laisser de côté sa fiche personnelle avec une ligne directrice toute faite et de suivre le fil créé par les lycéens. Dans le cas d'une classe plus timide, il faudra au contraire exploiter cette fiche afin de préciser ses questions et de relancer la dynamique de la discussion. En effet, si je compte sur les élèves pour alimenter une discussion, voire un débat philosophique, je prépare une base qui est suffisamment solide pour leur donner du contenu.

Tout au long de la séance, mon objectif principal est d'entendre les lycéens exprimer leur réflexion personnelle en s'appuyant sur leur cours et le film, dans une prise de parole libre et une atmosphère de partage. Si la séance comporte forcément des moments où je parle seule, lors de l'introduction ou pour relancer la conversation sur un axe différent, je veux à tout prix m'éloigner de la figure du maître de conférences lors de son cours magistral, telle qu'elle se présente traditionnellement. Je me souviens d'un cours de droit du cinéma dispensé lors de ma troisième année de licence. Malgré le fait que nous soyons environ deux-cent étudiants dans un amphithéâtre à une heure très matinale, l'enseignant nous donnait cours de la même façon que si nous étions un petit groupe lors de TD, nous mettant dans une situation juridique type et nous mobilisant sans cesse à la fois physiquement (nous devons lever la main pour marquer notre accord ou désaccord face une solution juridique donnée) et mentalement (nous devons justifier nos choix dans le microphone). Cette mobilisation totale du public est exactement celle que je souhaite appliquer dans mon atelier. L'idée est de guider les élèves avec des questions au début très ouvertes et qui se précisent tout au long de l'atelier sans pour autant les mener directement

vers des réponses toutes faites. De la même manière, si chacune de mes séances est préparée autour d'une ligne conductrice, il n'est aucunement gênant que cette ligne soit déviée selon le contenu de la discussion entre moi, les élèves et l'enseignant. Dans son livre *Accompagner les lycéens vers le cinéma*¹, Laurent Gaspard met en garde contre un ton trop dogmatique et l'utilisation de généralités sur le film étudié : il privilégie des axes précis en accord avec le programme scolaire. Selon lui, un film doit être visionné de nombreuses fois avant de pouvoir être exploité en classe. Je suis du même avis que lui : même si l'on ne parle pas de tout dans le film, il faut en avoir une connaissance approfondie et une vue d'ensemble pour saisir tous ses enjeux et pouvoir soit synthétiser ces enjeux en classe, soit choisir des axes précis à aborder. Je précisais ci-dessus que selon moi, un médiateur n'est pas un enseignant. Si je devais choisir un terme pour accompagner celui de médiateur, ce serait celui de « facilitateur ». Tout d'abord, parce que dans le cadre de mon atelier, je ne suis ni une spécialiste en philosophie, ni une spécialiste en cinéma d'anticipation, malgré mon fort intérêt pour ces champs. L'idée est de donner aux lycéens des pistes de réflexion sur ce qu'ils ont vu en cours, et sur la façon de connecter les notions qu'ils ont étudiées et les films que je leur présente. Même si je leur donne des outils d'analyse filmique, afin qu'ils puissent mettre des mots sur ce qu'ils voient à l'écran, l'objectif n'est pas qu'ils deviennent de parfaits analystes de l'image, mais qu'ils puissent mieux la comprendre.

Je me méfie aussi de ce que Tomas Legon qualifie « d'éclectisme éclairé du médiateur » : l'éclectisme éclairé « met en œuvre les mêmes ressources sociales et culturelles que celles décrites dans *La distinction* par les individus les plus proches de la culture légitime »². L'auteur explique que souvent, les médiateurs hiérarchisent les consommations audiovisuelles des jeunes adultes et font une opposition entre les films « qui plaisent » et les films « de qualité ». Comme je l'expliquerai plus en détail dans la partie suivante, il est contre-productif selon moi de hiérarchiser les productions audiovisuelles. Il est même parfois très riche de partir de ce qui plaît aux lycéens pour aller vers ce qu'ils ne connaissent pas.

Pour m'éloigner du format scolaire, je ne leur demande à aucun moment de passer par une étape à l'écrit. C'est une prise de risque puisque je ne sais pas ce qu'ils retiendront de la séance, mais le format de l'atelier est basé sur l'oralité, car je tiens à ce que les lycéens gardent le souvenir d'une discussion, et non d'un cours classique. Lors des séances, je n'apprends pas une méthode unique d'analyse aux élèves pour extraire les notions de philosophie des films et des séries vus en

¹ Laurent Gaspard, Op. cit. p. 45-46

² Tomas Legon, « Il faut du fun et le côté un peu cinéphile : Quand les institutions aident les salles indépendantes à séduire le public jeune », *La Découverte, Réseaux*, 2019, n° 217, p.185-221

cours. Je tente de les amener à construire leur point de vue sur l'image en mouvement, un exercice auquel ils sont peu habitués.

Ma démarche pédagogique s'articule donc entre la mobilisation des élèves pour lancer une discussion qui vient de leur réflexion personnelle, et une stratégie d'adaptation selon le type de public. Les lycéens, et plus spécifiquement les élèves de Terminale, constituent un public captif possédant un rapport spécial au cinéma et à l'audiovisuel. Il n'est pas aisé d'obtenir leur attention sur des films qui n'appartiennent pas forcément à leurs goûts habituels. J'ai donc pris en compte ces paramètres dans la construction du chemin pédagogique, tout en prenant garde à ne pas tomber dans des idées préconçues.

III) L'adaptation au public lycéen : la recherche du plaisir

Lorsque j'ai choisi d'imaginer une médiation dans le cadre du master Didactique de l'image, et avant même de choisir la thématique du dispositif, je savais déjà à quelle tranche d'âge je souhaitais offrir du contenu sur le cinéma. Lorsqu'ils sont en Terminale, les élèves sont plus de jeunes adultes que des adolescents. Ils ont encore beaucoup à découvrir, mais ils ont pour la plupart des appétences et des goûts bien définis. Pourtant, ils sont capables de rester ouverts à ce qu'on leur propose, notamment lorsqu'il s'agit de l'art. C'est en me basant sur les besoins des lycéens d'Évariste Galois que j'ai eu l'idée de *l'Atelier Cinéphilosophie*.

A) Le rapport au cinéma chez les lycéens

J'ai un souvenir assez précis de mes deux dernières années de lycée, et plus spécialement de mon année de Terminale. C'est une année charnière, pas seulement parce que c'est celle du baccalauréat, mais aussi parce qu'elle fait figure de transition vers l'« après-scolaire » : quel que soit les débouchés vers lesquels se tourneront les lycéens, ils vont vers l'inconnu. Lors de cette année, les priorités des élèves comme celles des enseignants sont la réussite du baccalauréat et l'orientation professionnelle. Il ne reste alors que peu de place pour l'éducation artistique, mise à part pour les élèves qui sont en spécialité artistique ou en filière Littéraire, et qui sont les seuls à avoir la possibilité de participer au dispositif *Lycéens et Apprentis au cinéma*

ou qui peuvent aller voir des pièces de théâtre. C'est pour cette raison qu'il m'a paru intéressant de proposer un partenariat à mon ancien lycée, afin d'amener le cinéma dans la salle de classe quand il est compliqué d'amener les élèves dans la salle. Il est important de rappeler que mon ambition n'est pas de remplacer une médiation dans une salle de cinéma avec la projection d'une œuvre intégrale, mais bien de créer un échange autour du cinéma avec les lycéens, afin de les ouvrir à une forme de curiosité envers le cinéma et l'audiovisuel.

Il n'est pas aisé de définir exactement le profil des élèves du Lycée Évariste Galois, car comme beaucoup d'établissements de banlieue, il rassemble des élèves de toutes origines sociales, et de tous types d'environnements culturels. Étant le seul lycée public destiné aux filières générales et technologiques sur plusieurs villes, les élèves ne viennent pas seulement de Sartrouville où est situé le lycée, ce qui complique d'autant plus cette étude. Je me suis donc appuyée sur mon expérience individuelle tout en prenant conscience de ses limites. Le public des élèves de Terminale d'Évariste Galois est hétérogène. L'établissement ne pratique pas la sélection par les notes lors de l'entrée en Seconde et du passage entre chaque niveau, et accueille donc jusqu'à la classe de Terminale des élèves ayant des difficultés scolaires comme ceux ayant plus de facilités ou dotés un très bon niveau. Les élèves des quartiers populaires de Sartrouville côtoient ceux des quartiers plus favorisés de la ville voisine de Maisons-Laffitte, située elle aussi dans le département des Yvelines.

Cette hétérogénéité se remarque au niveau de la consommation audiovisuelle d'élèves au sein d'une même classe. Il est difficile de se rendre compte des pratiques réelles d'une génération pourtant peu éloignée de la mienne (moins de cinq ans nous séparent) mais j'ai pu constater une évolution rapide des consommations. Le film *Matrix* des sœurs Wachowski était considéré comme un classique lorsque j'étais au lycée, et la plupart des personnes que je connaissais l'avaient vu. Or, lorsque j'ai effectué un rapide sondage à main levée avec les élèves ayant assisté à la première séance, sur deux classes de 35 élèves, seule une quinzaine avait entendu parler du film, et moins d'une dizaine l'avait visionné en entier. Cette évolution est explicable par la rapidité du développement des plateformes de vidéo à la demande qui proposent des contenus différents et qui sont présents dans presque toutes les familles, mais aussi par le bouche-à-oreille des groupes de connaissance des élèves, qui se forment souvent en fonction de leurs goûts culturels¹.

¹ J'ai moi-même constaté cette force de la transmission et du partage des goûts culturels dans la structure des groupes de discussion de la cour du lycée. Tomas Legon explique très bien les ressorts de ce fonctionnement dans un de ses essais : Tomas Legon, La force des liens forts : culture et sociabilité en milieu lycéen, *Réseaux*, 2011, n° 165, p. 215-248

Lors de la première séance faite sur le film *The Truman Show* en janvier 2020, j'ai demandé aux élèves de m'expliquer en quelques lignes sur un bout de papier quel épisode de série ou quel film les avait marqués, et de façon optionnelle, de me dire pourquoi. Ma question était volontairement ouverte, et j'ai bien insisté à ce moment-là sur le fait que je ne pensais pas seulement aux films mais aussi aux séries, aux documentaires et aux émissions de télévision. Dans leurs réponses, on peut voir que les raisons de leur choix varient beaucoup, comme le format de leur consommation audiovisuelle. Je m'attendais à ce que la grande majorité des élèves citent des séries, mais l'ensemble des réponses m'ont montré un attachement au long-métrage. Sur les vingt-deux réponses que j'ai reçues, trois mentionnent uniquement des séries et douze mentionnent au moins un film et au moins une série. Enfin, sept des réponses évoquent uniquement des films. Sur les feuilles où les élèves ont donné une explication à leur choix, on observe des critères esthétiques (la transformation physique des personnages à un moment de l'épisode de série, les images de manière générale), scénaristiques (tournure de l'histoire, psychologie des personnages, identification aux personnages) ou même familiaux (goût pour les séries policières américaines hérité de sa grand-mère dans le cas d'une élève). Les choix des élèves tendent majoritairement vers les productions états-uniennes, mais pas uniquement : trois films français ont été cités, ainsi qu'une série coréenne et un film d'animation japonais. Une des réponses a montré une forme de cinéphilie par le choix du film (*Un homme qui dort*, Georges Perec, 1973), et le vocabulaire utilisé pour décrire le film : « enrichissant », « d'une grande beauté », saisissant », « il nous ressemble tous ». Ces éléments montrent que malgré la disparité de la consommation audiovisuelle, la plupart des lycéens de cette classe ont su expliquer ce qui les attirait dans ces œuvres, et ont mis des mots dessus. Même si cette tranche d'âge s'éloigne de plus en plus des salles de cinéma, ils gardent un intérêt marqué pour des formes audiovisuelles variées.

Les élèves de Terminale arrivent à mon atelier avec leurs propres goûts cinématographiques et audiovisuels, et dans un contexte scolaire où ils sont un public captif. Le défi est donc de les intéresser lors d'une séance de réflexion sur un cinéma qu'ils ne connaissent pas forcément, et qui ne les intéressera peut-être pas au premier abord.

B) Du public captif au public « captivé »

La complexité d'une médiation avec les lycéens réside dans le statut de public captif qu'ils ont en temps scolaire, mais provient aussi d'une forme d'autocensure lié à l'effet de groupe. Lors de mes médiations en salle de cinéma, j'ai observé la chose suivante : plus un groupe est jeune, plus il va s'installer proche de l'écran et de l'intervenant. En maternelle et en primaire, les enfants sont ravis d'être au premier rang. Arrivés au collège, on les sent plus enclins à se positionner au milieu de la salle, proches de l'écran mais un peu à distance de l'animateur. Puis au lycée, l'objectif devient clair, se placer en priorité sur le rang du fond, puis se rapprocher uniquement lorsqu'aucune autre place n'est disponible. Il en va de même pour la participation : les écoliers n'ont aucun problème à lever la main, mais les lycéens ont besoin d'être encouragés car ils possèdent une forme de timidité à l'idée d'exposer leur avis devant leurs camarades. Les amener à discuter sur des notions philosophiques à travers des extraits de film ou de série peut alors relever du défi.

Aussi, par mon choix de corpus et par la façon dont j'adapte mon vocabulaire et le niveau de compréhension des extraits, je m'appuie sur les élèves qui éprouvent le plus de difficultés, et non sur ceux qui ont une culture cinématographique avancée. Je ne considère pas cela comme de la démagogie mais plutôt comme une prise en compte de la réalité : il est compliqué d'analyser un film pour la majorité des élèves. C'est-à-dire qu'il n'est pas aisé pour eux de s'appuyer sur la forme et non uniquement sur l'histoire du film pour en dégager des idées. D'eux-mêmes, les élèves vont aller vers la description de l'action plutôt que sur une analyse thématique, esthétique ou formelle.

De la même manière, j'ai pensé l'atelier en priorité pour des élèves n'ayant pas vu le film avant la séance. Les films choisis ne sont pas toujours récents, et sur une trentaine d'élèves, seuls quatre ou cinq ont vu le corpus étudié. Cela apporte une dimension intéressante à leur découverte des extraits, et à la façon dont ils vont les étudier. On peut aussi voir un avantage dans le fait que l'on va surprendre un peu le public, qui est dans une forme d'attente sur une œuvre inconnue.

Car il y a une recherche du plaisir dans mon atelier ; je souhaite que les lycéens le quittent avec un bon souvenir, car ce bon souvenir peut impacter leur curiosité envers l'image cinématographique. Partir d'un public captif pour aller vers un public « captivé » est cependant un objectif idéal : je suis consciente que je ne toucherai jamais tous les élèves, mais cet objectif guide mes choix. L'interactivité est au cœur de l'atelier, aussi j'encourage les élèves à prendre la parole par divers moyens.

Tout d'abord, je n'instaure aucune hiérarchie entre les films que je leur présente et leurs goûts personnels. Avec le questionnaire demandé au début de la première séance, je leur montre que leurs propres références m'intéressent. Et parfois, je pars de ce qu'ils connaissent pour faire un lien avec ce que je leur présente. Par exemple, je contextualise *The Truman Show* avec la télé-réalité dont ils connaissent les codes même s'ils n'en sont pas forcément des spectateurs friands. J'évite certains écueils liés à des lieux communs ou à des stéréotypes. Ainsi, on pourrait penser que les élèves en filière Littéraire s'en sortent mieux que les autres pour l'analyse filmique, ou y trouvent plus d'intérêt. Lorsque j'élabore mes séances, je tente de ne pas prendre en compte la filière qui sera présente dans la salle de classe (en dehors du choix des notions de philosophie que je mets en lien avec le corpus).

Comme l'affirme Clovis Fauquembergue dans *Enseigner la philosophie avec le cinéma*¹, l'élève devient un « sujet pensant » en classe de philosophie. Sa subjectivité est donc importante et l'enseignant ne doit pas lui faire atteindre l'objectivité à tout prix. Le cinéma est un moyen pertinent d'atteindre cette subjectivité. L'auteur fait également référence à Michel Serres et au modèle de la « Petite Poucette » en mentionnant l'importance des écrans dans la démarche de formation citoyenne, intellectuelle et personnelle des élèves. Pour stimuler les élèves hésitants et les encourager à donner leur avis, je m'éloigne des questions trop générales pour les inclure directement dans un problème avec des questions commençant par « À la place de tel personnage, que feriez-vous ? ». Ainsi, je m'appuie sur leur expérience pour qu'ils se sentent plus concernés et qu'ils puissent me donner leur opinion personnelle. Je ne considère par ailleurs qu'aucune de leur réponse ne saurait être incorrecte, et je relance toujours la discussion sur la prise de parole d'un élève. Souvent, ces questions subjectives les débloquent et leur permettent de comparer leurs opinions avec celles des autres membres de la classe. À travers les différentes séances, j'ai ressenti de la part des élèves un véritable besoin de prendre la parole pour exposer leur propre point de vue.

Pour les initier à l'analyse filmique en rapport avec la philosophie, et pour aiguïser leur réflexion, j'ai réfléchi à une continuité pédagogique avec une transmission progressive sur le cinéma, à travers le corpus des œuvres étudiées avec chaque classe sur une année scolaire.

¹ Hugo Clémot (dir.), Op.cit. p. 221

IV) La création d'une continuité pédagogique à travers le corpus

Si la première année de mon atelier, je n'ai pu expérimenter qu'une séance unique de cinéphilosophie sur *Matrix*, qui est un cas d'école du mélange entre les deux champs, le dispositif a vocation à suivre une continuité pédagogique pour les élèves sur trois séances réparties entre les mois de décembre et avril.

A) *Choisir le corpus de l'atelier : une logique pédagogique*

Réaliser ma séquence sur trois séances par classe signifie choisir trois œuvres filmiques et audiovisuelles parmi la richesse du genre de l'anticipation.

S'il était possible de mettre l'atelier en place sur plusieurs années, l'idée serait, comme pour le dispositif *Lycéens et Apprentis au cinéma*, de changer la programmation tous les ans. Après avoir hésité, j'ai choisi de proposer les mêmes films aux différentes filières, et d'adapter le contenu de la séance selon les notions figurant au programme pour chacun de ces groupes. Dans une optique de recherche, cela m'a permis de comparer les différences d'approche selon les profils des classes. Il est également possible d'exploiter différents axes sur un même corpus, ce qui est intéressant pour l'enseignant qui participe parfois à la même séance avec deux classes différentes.

La diversité de la sélection est un autre critère de choix : sur une même année, les œuvres doivent appartenir à des formats, des époques ou des techniques différentes de réalisation. Je sélectionne également des œuvres d'anticipation qui n'ont pas la même histoire, et qui n'ont pas la même vision du futur et de sa représentation. Il est encore une fois question de montrer que tous les films pensent, sans distinction, mais avec leur propre langage. Les lycéens séparent souvent d'eux-mêmes les films « de loisir » et les films « qui pensent »¹. Pour la plupart d'entre eux, les films qu'ils aiment regarder ne sont pas les films étudiés en cours, et inversement. Parmi la sélection du corpus, il y a toujours une œuvre plus proche de leur consommation audiovisuelle personnelle : c'est pour cela que je place toujours un épisode de série sur l'une des séances. Comme une série n'est pas analysée exactement de la même façon qu'un film, il est intéressant de changer de format pour diversifier les approches avec les élèves.

¹ Tomas Legon, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique : La réception de *Lycéens et Apprentis au cinéma* par les jeunes rhônalpins », Presses de Sciences Po, *Agora débats/jeunesse*, 2014, n°66, p. 47-60

Sans que les œuvres aient une thématique commune (par exemple : l'intelligence artificielle et son rapport à l'homme) et même si elles possèdent une forme d'indépendance les unes par rapport aux autres (une séance est équivalente à une œuvre et une réflexion), il y a bel et bien une continuité pédagogique. En effet, je choisis les films ou les épisodes de série selon les notions les plus intéressantes qui peuvent y être rattachées, et selon le niveau de difficulté de l'analyse. Chaque élément du corpus possède une caractéristique propre qui fonctionne particulièrement bien avec mes objectifs pédagogiques. Pour cette année scolaire et dans l'ordre chronologique des séances, j'ai choisi les trois films et épisodes de série suivants : *The Truman Show*, *Time Out* et *Zima Blue*¹. *The Truman Show*, réalisé par Peter Weir, est un film généralement considéré par les critiques de cinéma comme un « classique », mis en valeur par le jeu d'acteur de Jim Carrey, qui joue Truman, un homme filmé en secret depuis sa naissance et dont la vie est exposée au monde entier. Par son aspect dystopique et son point de vue sur les dérives du spectacle télévisuel de masse, il appartient au genre de l'anticipation tout en se plaçant dans un avenir très proche, voire un présent parallèle. Dans le cadre de mon atelier, il est un outil parfaitement ajusté pour introduire les quelques notions d'analyse filmique présentes sur la feuille de vocabulaire que je distribue. Pour cette séance, trois extraits sont projetés, dont l'introduction et la fin du film. L'attention des élèves doit se porter particulièrement sur les mouvements de caméra, les axes de prise de vue et le cadrage. Un lien est fait avec l'histoire de la télé-réalité ou avec les politiques de surveillance de masse telles qu'on peut les trouver en Chine ou en Angleterre. Les notions de philosophie présentes dans le film sont nombreuses : « vérité », « raison et croyance », « liberté », « expérience », « bonheur », « démonstration ». Elles ne sont pas toutes mobilisées à la même hauteur : celles qui ressortent le plus sont celles de la « vérité » de la « liberté » et du « bonheur ». Ces deux dernières figurent parmi les premiers concepts étudiés au cours de l'année scolaire de Terminale, toutes filières confondues. Au niveau cinématographique, on discutera avec les élèves de la frontière floue existante entre réalité et fiction.

Le deuxième long-métrage étudié est *Time Out*, réalisé par Andrew Niccol, qui a écrit le scénario de *The Truman Show*. On ne manquera pas d'informer les élèves de ce lien entre les deux œuvres. Plutôt récent, ce film d'anticipation et de science-fiction présente au spectateur un avenir proche où les êtres humains arrêtent de vieillir à vingt-cinq ans et où la valeur monétaire est devenue le temps de vie que chaque personne a devant soi avant de mourir. Son esthétique est très intéressante, notamment dans le choix des décors très épurés et des costumes

¹ Les fiches des films incluant un synopsis sont en annexe aux pages 96 à 99.

contemporains et non futuristes. Les élèves devront porter leur attention sur le rythme de la caméra et du montage. Les notions principalement abordées sont celles du « temps et l'existence » (notion propre à la filière littéraire), de « la société et les échanges » et celles du « bonheur » et de la « liberté », que l'on retrouve dans presque tous les films tant elles sont au centre de la pensée humaine. Ce film explore la relation au temps qu'ont les êtres humains, mais l'on peut également questionner le rapport du temps au cinéma.

Zima Blue est le dernier élément de la séquence pédagogique. La séance finale se situe sur la fin du mois d'avril ou le tout début du mois de mai, avant que les élèves n'entrent dans la période des épreuves du baccalauréat. Cet épisode de la série *Love, Death + Robots* est un court-métrage d'animation appartenant au genre de la science-fiction. Il raconte la rencontre entre une journaliste et un mystérieux artiste du nom de Zima qui met une nuance très précise de bleu au cœur de toutes ses créations. De façon anecdotique, on situe l'action dans un avenir lointain où le voyage en vaisseau spatial est une norme, et où l'on mentionne l'existence de robots perfectionnés. Les aspects formels les plus intéressants selon moi dans ce corpus sont le traitement de la couleur, et le contraste entre l'ombre et la lumière dans la composition de l'image. J'ai choisi cette œuvre comme dernière étape de la séquence pédagogique pour son rapport à la notion philosophique de l'art, qui est souvent étudiée en fin d'année scolaire par les Terminales. Cette notion est présente dans le sujet du court-métrage, mais peut être aussi abordée de manière plus générale avec la question suivante : à quel moment dit-on d'un film ou d'une série que c'est de l'art ? Est-ce que l'art est le propre de l'homme ?

Nous pouvons donc voir que le corpus traite de différentes notions avec des axes d'analyse qui sont à chaque fois différents. Les films et le court-métrage étudiés sont liés les uns aux autres non par leur sujet ou par leur forme, mais par une démarche progressive d'initiation à l'analyse de l'image cinématographique dans un contexte philosophique.

B) Une démarche évolutive

L'atelier se construit sur une difficulté de réflexion croissante. Lorsque j'ai travaillé sur *Matrix* avec des Terminales S et ES au printemps 2019, je me suis rendue compte que l'ensemble du contenu que je voulais transmettre aux élèves était trop dense. J'ai réussi à finir la séance avant la fin du cours, mais j'ai senti que certains élèves avaient décroché quelque temps avant la sonnerie, car je souhaitais aborder trop d'axes d'étude différents, que ce soit sur le cinéma ou l'analyse cinéphilosophique du film. L'objectif pour l'expérimentation des trois

séances sur l'année scolaire 2019-2020 est d'initier progressivement les élèves à la réflexion sur le médium cinématographique, afin qu'ils découvrent au fur et à mesure les différents paramètres à prendre en compte dans une analyse filmique. L'idée est de partir d'un film dont les ressorts de réalisation sont les plus visibles et les plus simples à identifier avec les lycéens débutants. C'est pour cela que j'ai choisi *The Truman Show* pour la première séance : afin de montrer que le personnage de Truman est espionné en permanence, Peter Weir donne plusieurs indices aux spectateurs, comme un cadrage aux contours légèrement assombris qui désigne une caméra de surveillance, des caméras subjectives au rythme mécanique, des plans d'ensemble en plongée... À travers cette monstration de la surveillance, le film offre ainsi un aperçu de tous les mouvements de caméra, échelles de plan et axes de prise de vue qui figurent sur la feuille de vocabulaire filmique distribuée au début de l'heure. Comme il permet de discuter des notions programmées au début de l'année scolaire, *The Truman Show* amène une introduction toute en douceur aux réflexions philosophiques du cinéma. Lors de cette séance, je traite également du rapport flou entre la réalité et la fiction avec des exemples concrets (par exemple, le personnage de Truman a donné son nom à une maladie mentale existant réellement) pour ne pas entrer tout de suite dans une dimension réflexive trop complexe du cinéma.

Le second film étudié, *Time Out*, est construit sur des procédés moins évidents à « l'œil nu » : la vitesse des images est plus importante, et il utilise des techniques de captations typiques des films d'action, jouant sur un rythme effréné au montage. Les Terminales ont alors besoin de se concentrer un peu plus, et de chercher les motifs principaux. Les notions abordées comme celles de « la société et les échanges » et « le temps et l'existence » sont plus complexes. Le cinéma en tant qu'art du temps est également un concept moins évident à comprendre, et il est donc plus logique les élèves aient avancé dans le programme pour saisir un minimum d'enjeux.

De la même manière, je ne me voyais pas ne pas placer *Zima Blue* en dernière place dans la séquence pédagogique. Tout d'abord, parce que ce changement de format et de technique de réalisation permet de donner un challenge aux lycéens en termes d'analyse filmique, puisqu'ils passent de la prise de vue réelle à l'animation et d'un long-métrage à un court-métrage. En plus de questionner le sujet du film, c'est-à-dire l'art et son rapport à l'être humain, avec comme thème parallèle l'intelligence artificielle, cette séance vient apporter un débat en guise de conclusion à la séquence de l'atelier. La présence d'un court-métrage issu d'une série produite par *Netflix* pose la question de la légitimité de ce médium, et plus largement des critères qui définissent ce qui appartient à l'art, et ce qui appartient au domaine du loisir, débat né dès le début du XX^e siècle. Au fur et à mesure des séances, j'essaie de leur faire prendre un recul

(parfois critique) sur l'image, sur ses spécificités, sur ses capacités de fascination et de persuasion.

Le but de cette séquence pédagogique et de son agencement est d'éveiller chez l'élève le sens du questionnement, et d'éveiller sa curiosité cinématographique sans être exhaustif dans l'apprentissage des concepts audiovisuels. Ce sens du questionnement est progressif : lors de la première séance, je leur demande simplement de discuter avec leur voisin de table sur une mise en situation liée au film (« que décideriez-vous à la place du personnage principal ? »). Puis ceux qui le souhaitent exposent leur point de vue. Lors de la deuxième et troisième séance, l'exercice de réflexion de groupe se veut plus complet et abouti. Les élèves doivent se mettre par groupe d'au moins cinq personnes, relever les réponses de chacun puis les comparer à celles des autres groupes pour en discuter. Ils sont encouragés à défendre leur point de vue de façon sérieuse, mais avec leurs propres mots. Le fait d'être plusieurs à réfléchir doit permettre aux lycéens de dépasser leur autocensure et l'effet-spectateur qui les empêche souvent de participer. Être dans une posture de défense de ses opinions permet également aux lycéens de montrer leur point de vue sur le monde et ses représentations.

Enfin, venir par trois fois au lycée pour discuter de philosophie et de cinéma avec les élèves créé entre moi-même et ces derniers une forme de relation. À la dernière séance, j'ai eu l'occasion d'établir un dialogue entre les élèves, moi-même et l'enseignante. Le fait que les élèves s'habituent à moi contribue à libérer leur parole, et leur permet d'aller plus loin dans leur réflexion.

Ce questionnement de la didactique de mon atelier, du rapport entre le médiateur, l'enseignant et les élèves a pu être comparé à une expérimentation sur le terrain. Malgré le contexte de la crise sanitaire survenue en février 2020, j'ai eu l'occasion de présenter la première séance sur le film *The Truman Show* le 07 janvier, que je comparerai avec la séance sur *Matrix* effectuée en avril 2019. La séance sur le film *Time Out* qui devait avoir lieu le 16 mars 2020 a été dématérialisée, et la séance finale d'avril 2020 sur *Zima Blue* a été annulée.

En dépit de ces changements qui ne me permettent pas de vérifier l'ensemble des hypothèses émises dans ce chapitre, ces trois expériences distinctes ayant eu lieu sur deux ans offrent quelques pistes de réflexion et un aperçu de la réalisation de mes objectifs pédagogiques.

Chapitre 4 - Étude de la mise en pratique

I) Études de cas et comparaisons des séances

En avril 2019 et en janvier 2020, j'ai mis en place deux séances sur les notions de « vérité », « liberté » et « bonheur ». La première s'est faite avec le film *Matrix* (1999) et la seconde avec *The Truman Show* (1998). Ces deux corpus traitent de manière très différente d'une même histoire : celle d'un homme qui vit dans un monde factice et qui cherche à s'en libérer. Plusieurs mois séparent ces deux expériences, chacune réalisée avec deux classes différentes. Une comparaison de ces séances permet de mettre en lumière les hypothèses émises dans ce mémoire.

Nous aurons également l'occasion de nous pencher sur une séance un peu spéciale, où j'ai été dans l'obligation d'adapter le matériel et le fonctionnement de l'atelier.

A) *Matrix et The Truman Show : deux corpus sur un même sujet*

Afin de mieux visualiser les séances, voici la structure prévisionnelle que j'ai préparée pour chacun des deux films.

Maquette de la séance *Matrix*

Présentation

Je me présente rapidement (je suis étudiante en cinéma) puis je contextualise le film. *Matrix* est un film de fin de millénaire, influencé par l'esthétique *cyberpunk* très à la mode à l'époque (sous-genre filmique qui s'inspire de l'univers informatique et plus précisément des personnages des *hackers* et des programmeurs). Il a marqué le genre du film d'action par ses scènes de combat inédites, avec des ralentis très marqués et un aspect irréaliste assumé.

Contexte des extraits : Neo vit dans un monde virtuel créé par les machines. Après avoir choisi de découvrir la vérité (« je ne t'offre que la vérité, rien de plus » lui dit le chef de la rébellion Morpheus), il se réveille et « renaît ». Les deux extraits prennent place juste après cette étape.

La Matrice (4 min 30) : Morpheus explique à Neo l'origine de la matrice, et sa nature.

- Quel est le moyen de démonstration de Morpheus ? Il utilise un autre écran, celui d'une télévision. C'est une mise en abîme sur le pouvoir persuasif de l'image. Il explique à Neo que son toucher, son odeur, sa vue ne lui disent pas forcément la vérité : il ne peut pas se fier à sa perception. Or quel est le premier réflexe de Néo ? Il demande « est-ce que c'est réel ? » en touchant le fauteuil : dans le vide de l'espace, il se raccroche au matériel, au palpable.

- Le passage d'un monde confortable, plein de lumière avec des couleurs chaudes (les fauteuils rouges/le fond blanc) à un noir et rouge agressif et angoissant est un autre moyen de persuasion avec une vérité crue et choquante pour les yeux.
- Le spectateur regarde l'image de la télévision vue de l'extérieure puis entre dans l'image par un travelling avant. Il y a une immersion dans la réalité au moment de la révélation.
- On trouve aussi un effet d'écran dans les lunettes de Morpheus. Le motif du miroir est omniprésent dans le film : dans ce miroir on voit que Neo se tient toujours au fauteuil et refuse ainsi la vérité qui s'offre à lui.
- La caméra s'éloigne de Neo au moment où celui-ci refuse la vérité, il se perd dans le vide physique qui l'entoure et vide au sens où il n'a plus rien à quoi se raccrocher. C'est le « désert du réel » comme le nomme Morpheus.

On fait le lien avec Le Malin Génie et Descartes : si je pense, je suis sûr d'au moins une chose, c'est que j'existe, mais tout ce qui est en dehors de moi peut être une supercherie car je ne peux pas me fier à mes sens.

La Femme en rouge (2 min 18) : Morpheus entraîne Neo à survivre aux illusions de la Matrice. Et nous, sommes-nous piégés aussi dans des illusions lorsque nous regardons un film ?

- Morpheus évolue dans l'espace en débitant un flot de parole ininterrompu qui s'accorde au rythme de ses pas. Le spectateur est comme Neo, il a du mal à suivre Morpheus, son attention est déviée par les mêmes choses que lui, et il adopte son point de vue. L'attention de Neo et celle du spectateur sont attirées par la femme en rouge, dont la couleur vive de la robe se détache du vert et du noir ternes prédominants dans le cadre. Neo est d'abord sous l'emprise de Morpheus puis de la femme en rouge.
- Morpheus reproche à Neo d'avoir admiré la femme en rouge au mépris du danger environnant mais il s'adresse en réalité au spectateur : « Regardez, vous aussi vous vous êtes fait piégés par l'image ». Je pose la question aux élèves de leur définition de l'illusion.
- La salle de cinéma serait-elle une Caverne comme celle de Platon qu'ils ont étudié en cours ? Dans un sens oui, physiquement la salle de cinéma ressemble à une caverne (un lieu sombre avec un projecteur) mais le spectateur accepte d'être dans l'illusion, il y consent et garde un recul.

Afin de lancer une réflexion finale, je demande aux élèves ce qu'ils auraient choisi entre la pilule rouge et la pilule bleue (auraient-ils choisi la vérité cruelle ou le mensonge confortable ?).

Maquette de la séance *The Truman Show*

Présentation de l'intervenante

Contexte du film : Les émissions de télé-réalité existent depuis les années 1970 aux États-Unis. Le film est de 1998, il a déjà une vingtaine d'années. À cette époque, les émissions où des personnes jouent leurs propres rôles sont très à la mode en Angleterre (« *docu-soap* »). Dans un entretien, Peter Weir parle du flux d'images présent à travers internet et la TV dans le contexte de la guerre du Golfe et évoque un « Big Brother cathodique ». Aujourd'hui on trouve six millions de caméras au Royaume-Uni (180 dans un quartier de Londres). Truman est lui aussi le sujet d'une surveillance dont il ignore tout : on a filmé sa vie depuis sa naissance.

Extraits :

Scène d'introduction (5 min 38) Le début du film nous montre la façon dont Truman est surveillé. L'introduction est aussi celle de l'émission avec son générique et ses « acteurs » qui prennent la parole.

- Qu'est-ce qui cloche dans ce monde parfait ? On voit que quelque chose n'est pas normal avec l'axe de la caméra et des contours marqués sur le cadre de certains plans, tout en sachant que

ce n'est pas parce que ces contours ne sont pas présents que Truman n'est pas surveillé. L'arrivée du projecteur qui chute provoque un bruit de bombe dans un monde de normalité.

- La perfection est dérangeante (cf. les peintures de Norman Rockwell), les gens marchent en rythme avec la musique, il fait beau, tout le monde est heureux (trop ?).
- Truman est-il vraiment dans l'illusion jusqu'au bout ? Non, on voit qu'il essaye de se cacher mais il est encore plus surveillé qu'il ne le pressent. Lorsqu'il tente de se cacher la caméra le suit et il est oppressé par le cadre de son bureau.

En cherchant la vérité, Truman montre que l'on peut se sentir libre tout en étant dans une situation de contrainte, car il nous reste alors notre liberté intérieure (Épictète).

Le Malin Génie et Descartes : si je pense, je suis sûr d'au moins une chose, c'est que j'existe, mais tout ce qui est en dehors de moi peut être une supercherie car je ne peux pas me fier à mes sens.

L'entrée en résistance (4 min 28) : Truman se bat contre les caméras qui le suivent

- Dans cet extrait, la narration est coupée en deux parties. On voit la mutation du comportement de Truman à travers la posture du corps de l'acteur, accompagnée d'une mise en tension par la musique, des plans courts et un montage serré.
- Dans un plan en œil dans le ciel, comme une référence divine, Truman prend le pouvoir pendant quelques instants en arrêtant les véhicules sur la route. C'est un moment de grâce où Truman prouve qu'il est co-créateur de son monde.
- On trouve une référence avec l'entreprise « omnicom » qui cache les coulisses de l'émission du Truman Show (omni : le tout).

Truman utilise l'observation pour découvrir la vérité. Il essaye d'échapper aux caméras qui le poursuivent, mais il essaye aussi d'échapper à notre regard : nous sommes des doubles spectateurs devant ce film, le réalisateur nous met en position de voyeur.

C'est seulement en doutant de tout et de tout le monde qu'il va découvrir la vérité, le doute exagéré de Descartes est ici essentiel.

Le rapport réalité-fiction est flou dans le film puisque des acteurs jouent des acteurs qui jouent des habitants de Seahaven : la réception du film donne lieu à l'émergence d'une nouvelle pathologie le syndrome « Truman » qui provoque une paranoïa aigüe chez le patient. On retrouve encore une fois cette frontière poreuse entre fiction et réalité.

Tout homme recherche la vérité, c'est un besoin à satisfaire. Or, pour Nietzsche il faut d'abord chercher la fausseté car la vérité cache toujours une part d'elle-même : Truman cherche ce qui est incohérent pour accéder à la vérité. Et en premier lieu, il prend conscience de son absence de liberté (Spinoza).

La scène finale du choix (5 min) :

On assiste au dévoilement du mensonge : le décor se détruit au moment où la musique de l'émission s'arrête.

Christof le créateur du Truman Show s'impose comme une figure divine en gros plan dans le « ciel » factice. Lorsque Truman lui déclare « Y'a pas de caméras dans ma tête » il affirme sa subjectivité.

Conclusion de la séance

Je mets les élèves en situation : Comment cela va-t-il se finir ? Truman va-t-il se libérer au risque de découvrir un monde trop dur pour lui, loin de sa vie idéale ? Christof dit qu'il a peur, mais il y a toujours une angoisse devant la liberté...

...

En avril 2019, j'ai eu deux classes pour des séances sur le film *Matrix* : une classe de Terminales Scientifique le matin, et une classe Économique et Social l'après-midi.

Lors de la séance du matin, la première moitié de l'heure a été compliquée car j'éprouvais de la difficulté à mobiliser les élèves et à les faire participer. Je devais beaucoup les guider dans mes questions sur les éléments formels pour obtenir finalement des réponses très courtes. Cette timidité venait probablement en partie du fait que c'était ma toute première intervention, et que je m'emmêlais un peu les pinceaux dans mes explications. La participation s'est débloquée sur la deuxième partie de l'heure, avec l'extrait de la « Femme en rouge ». Juste après le visionnage de l'extrait, une élève pourtant qualifiée de « difficile » par son enseignante a fait une remarque très pertinente en répondant à une de mes questions ouvertes (« que voyez-vous ? »), sur les couleurs du film, et sur la symbolique du rouge (le danger) dans *Matrix*. Le plus intéressant est qu'elle fait un lien avec le premier extrait sur la Matrice : « En fait les gens sont tous habillés en noir ou en blanc, donc la femme à la robe rouge ça peut nous ramener à la réalité comme, le fauteuil rouge de euh, Morpheus. » Cela m'a permis d'approfondir cette question des couleurs dans le film et d'enchaîner sur le concept de « l'illusion ».

La séance de l'après-midi a été plus facile pour moi. La participation a été plus conséquente chez les élèves. J'étais de mon côté plus assurée, et l'entraînement qu'a été la séance précédente m'a permis d'améliorer ma prise de parole, devenue moins brouillon. Alors que mon analyse personnelle du film s'appuie sur l'idée que Morpheus cherche à convaincre Neo de la vérité en passant par la démonstration, une élève a répondu que selon elle, Morpheus ne semblait pas chercher à convaincre Neo mais seulement à lui « montrer » la vérité. Morpheus n'utiliserait donc pas la démonstration mais plutôt l'observation. : « Pour répondre à la première question, bah je pense que Morpheus il essaye simplement d'exposer la vérité, en fait j'ai pas vraiment l'impression qu'il essaye de le convaincre, juste de lui montrer et c'est à lui (*Neo*) de faire son propre choix. Quand on essaye de convaincre quelqu'un, on met en place un argumentaire, là il lui montre juste des choses ». Cette dialectique était très intéressante pour moi car elle est parfaite pour entretenir la discussion et représente une opinion analytique très bien défendue par la lycéenne. J'ai pu rebondir sur cette intervention au sujet de la monstration en parlant de démonstration : quel outil utilise Morpheus dans cette monstration ou cette « démonstration » (notion faisant partie du programme) ? Une élève répond rapidement : « En fait il utilise des images. Il montre d'abord les images du monde que Neo connaît, puis il montre les images du vrai monde. Et du coup il le choque un peu. » Cette mention du choc était très intéressante, et j'ai pu parler de Nietzsche qui cherche la fausseté afin de trouver la vérité, comme Morpheus montre d'abord à Neo ce qui est faux, en passant par ce fameux choc cité par la lycéenne. Après quelques blancs de la part des lycéens je suis revenue sur l'analyse des procédés filmiques et notamment sur les mouvements de la caméra : j'ai pu traduire en vocabulaire filmique leurs

propres mots. J'ai parlé de l'expérience du spectateur afin de leur faire prendre de la distance sur les extraits qu'ils avaient vu.

Une conclusion sur le cinéma a été apportée par l'enseignante et moi-même. L'enseignante présente le cinéma comme ayant la particularité de « penser sa pensée ». Le film se dédouble pour lui-même et pour le spectateur et en cela c'est un matériel philosophique idéal. *Matrix* possède un dialogue très énigmatique. Pour éviter que les élèves pensent que le langage du film ne passe que par le dialogue, je complète avec la réflexion sur l'image que propose le film. Je leur explique que leur génération est née dans une surabondance des images, et qu'il est parfois difficile de prendre du recul face au pouvoir de suggestion et de persuasion de l'image (on est plus convaincu par l'image que par l'écrit).

Ces deux séances ont fonctionné dans leur ensemble, et les élèves les ont appréciées. Lors de la première séance sur l'année scolaire suivante, j'ai essayé de mettre plus en avant la subjectivité des élèves.

Le 07 janvier 2020, j'ai eu face à moi une classe de Terminales Littéraire, puis une classe STMG¹ sur le film *The Truman Show*.

La première séance n'a pas intéressé tous les élèves : j'en ai même aperçu un ou deux qui dormaient, probablement aidés par l'horaire (13h30, juste après la pause repas). Cependant, plusieurs points intéressants ont été notés. Ce groupe était dans un rapport prononcé au texte, et ils ont bien saisi les rapports avec les notions philosophiques, même s'ils n'ont pas cherché à creuser le lien entre le cinéma et la philosophie. J'ai senti une certaine distance entre moi et les élèves, jusqu'à la fin de la séance où j'ai lancé une réflexion sur la décision que prendrait le personnage de Truman. À ce moment j'ai observé que les élèves avaient développé une curiosité envers le film, car ils ont demandé à voir la scène finale alors même que le cours devait en théorie prendre fin. Ils semblaient également avoir développé une empathie envers le personnage principal.

À la fin du cours, ils étaient réticents quant au fait de discuter en binôme ou en trio, mais ils ont été plusieurs à me donner leur avis de façon individuelle. La grande majorité penchait pour le choix de partir de l'émission s'ils étaient à la place de Truman dans une quête de la vérité, mais une réaction intéressante d'une élève a montré une résistance à l'effet de groupe avec un avis totalement opposé à celui de ses camarades : « Moi honnêtement je resterais. Je suis bien, j'ai une vie parfaite dans un endroit où il fait tout le temps beau, alors j'ai pas envie de la quitter. À

¹ Sciences et Techniques du Management et de la Gestion

la rigueur par curiosité j'aurai peut-être envie de voir ce qu'il y a à l'extérieur, mais ce serait juste la curiosité quoi. »

Dans la classe de STMG, les élèves ont été plus chaleureux avec moi, et ont fait un gros effort de participation. Cette séance a été très vivante mais un peu brouillonne car il fallait parfois recadrer légèrement les Terminales. Il est intéressant de noter qu'au contraire des Terminales L, ils ont eu un peu de mal à faire le lien avec les notions philosophiques du programme. Ils ont cependant fait beaucoup d'effort sur l'analyse formelle des extraits, en décelant plusieurs motifs, et en essayant de s'appropriier le vocabulaire filmique en utilisant la fiche distribuée en début de cours : « À un moment y'a ... un panoramique, et la caméra le suit » note une élève au sujet de Truman en s'appuyant sur la fiche de vocabulaire filmique.

La classe Littéraire semblait plus attachée au contenu, aux dialogues et au scénario. Elle a eu plus tendance à lier le propos du film aux concepts philosophiques. La classe des élèves STMG a trouvé beaucoup d'éléments visuels, et ils se sont attachés à la découverte du vocabulaire filmique. Leurs questions ont porté sur le rapport flou entre réalité et fiction. Une élève m'a notamment demandé s'il y avait vraiment eu un homme filmé toute sa vie sans qu'il ne le sache : je lui ai répondu que non mais que le film s'inspirait des émissions de télé-réalité et des déviances de la vidéo-surveillance pour montrer que les films ont un rapport ambiguë à la réalité, même lorsque ce sont des fictions. Ils ont cependant été moins touchés par les rapports sur le concept philosophique de la liberté, que j'avais privilégié avec eux au lieu de celui de la vérité travaillé avec la classe des élèves L. Ils ont plus joué le jeu de la discussion de groupe sur la fin du cours. Au contraire de la classe des Terminales L, les élèves de STMG étaient persuadés que Truman renoncerait à cette liberté : un des élèves l'expliquait par la peur de l'inconnu : « Il ne connaît que sa vie parfaite, il est pas prêt à découvrir le vrai monde. ». Et là encore, une élève a donné une opinion opposée : « Même s'il a peur il va quand même le faire, c'est humain de découvrir la vérité, il veut être libre donc il va le faire. ».

En comparant ces deux séances portant sur le même thème avec une approche différente, on peut voir qu'elles ont chacune leurs spécificités, et que les élèves y réagissent différemment. Parfois, un même film n'obtient pas les mêmes réactions et réflexions selon les différents groupes d'élèves.

La discussion philosophique était plus présente avec *Matrix* et le rapport de la philosophie au cinéma a été bien compris : une élève témoigne, en disant mieux comprendre l'importance de l'image. On peut noter qu'il y a en revanche plus d'appropriation avec *The Truman Show* qu'avec *Matrix* qui est un film au scénario très complexe. *The Truman Show* offre plus de visibilité sur les procédés filmiques et permet une prise en main de la feuille de vocabulaire

filmique. Il est plus proche de la réalité et provoque de l'empathie ou de l'identification au personnage. Il est aussi plus propice au questionnement. Il est donc pertinent pour des élèves qui sont au milieu de l'année scolaire en termes d'avancée dans le programme, et *Matrix* est plus approprié pour une fin d'année comme l'expérimentation d'avril 2019 le prouve.

On peut observer dans ces quatre séances une mémorisation des dialogues et des mouvements de l'image par les élèves. Ces derniers ont aussi montré une curiosité envers l'œuvre.

La séance suivante est celle consacrée au film *Time Out* et devait avoir lieu en classe le 16 mars 2020. En raison du contexte sanitaire particulier et de la fermeture des établissements scolaires à compter du lundi 15 mars, j'ai dû adapter l'*Atelier Cinéphilosophie*.

B) Un cas particulier : Time Out

Dans ce contexte particulier où un report de la séance en présentiel semblait fort peu probable, j'ai dématérialisé la séance à l'aide d'outils numériques. Ce passage d'une médiation en présentiel au numérique à distance m'a donné du fil à retordre, car mon atelier est basé en grande partie sur l'oralité. L'autre support important de l'atelier étant les extraits de film, je me suis appuyée sur cette base pour construire un exercice de réflexion à faire en autonomie pour les lycéens. J'ai découpé les extraits nécessaires au montage, et je les ai importés sur la plateforme *viméo*. J'ai paramétré l'accès pour qu'ils soient réservés aux élèves et à l'enseignante via un mot de passe afin de respecter le droit d'auteur et l'exception pédagogique. L'enseignante a transmis aux élèves les liens des extraits et les documents numériques distribués habituellement en version papier (fiche de l'œuvre, fiche de vocabulaire filmique) ainsi que la structure de l'exercice. Voici cette structure telle que l'ont trouvée les élèves.

Séance *Time Out* : le cinéma, un art du temps

(« Le temps, c'est de l'argent ! »)

Tout d'abord, bonjour à tous, et merci encore pour votre participation lors de ma venue en janvier dernier. Voici une version écrite de la séance qui aurait dû avoir lieu le 17 mars. J'ai essayé de la retranscrire à l'écrit le plus fidèlement possible. Pour que cette séance reste un échange entre nous, je vous demande une petite participation : répondre à quelques questions (en gras dans le texte). Cela me permet d'avoir un aperçu de votre vision personnelle du film !

Vous avez quatre extraits à visionner pour une durée totale d'environ 10 minutes. Comme je vous demanderai d'analyser certains de ces extraits en vous appuyant sur la fiche de vocabulaire, n'hésitez pas à les voir plusieurs fois (je conseille trois visionnages pour repérer tous les éléments). Chaque extrait est accompagné d'un résumé de ce qui s'est passé juste avant dans le film.

À noter que je mobilise la notion du temps et de l'existence qui n'est pas étudiée par les STMG, j'essaye donc de la rendre la plus évidente possible, pas d'inquiétude. Cette notion est croisée avec celle du bonheur et de la société que vous avez dû évoquées avec Mme Nelaton.

J'espère que cette séance à distance vous plaira !

Léa

Dans *Time Out*, la question du temps, de l'existence et de la société est au cœur du scénario. C'est un film d'anticipation, qui se passe dans un avenir relativement proche, comme *The Truman Show*. Il ne joue pas sur de gros effets spéciaux, mais sur sa représentation du temps et de la mortalité ou de l'immortalité humaine pour nous plonger dans un univers dystopique. Pour cet exercice, imaginez-vous que vous vous réveillez avec seulement vingt-quatre heures de vie devant vous chaque matin...

Le cinéma est lui aussi un créateur d'immortalité, par sa capacité à figer l'image, la voix et les émotions d'une personne dans le temps : vous connaissez tous un acteur ou une actrice décédé.e mais dont le ou les personnages filmiques restent emblématiques (ex : Carrie Fisher qui joue la Princesse Leia dans *Star Wars*).

Un film peut également manipuler le temps, en le tordant, le ralentissant ou l'accélération, en répétant des événements passés, en mêlant passé, présent et futur dans une même histoire. Les effets de ralenti ou d'accélération, les flash-backs (lorsqu'on voit un événement antérieur à la narration) et les flash-forwards (on voit un événement qui n'est pas encore arrivé au moment de la narration) sont en effet des moyens propres au cinéma pour moduler le temps.

On pourrait aussi évoquer la difficulté pour les actrices de vieillir au cinéma, et l'obligation qu'elles ont de passer par la chirurgie esthétique pour obtenir des rôles. À noter que dans ce film, aucun acteur n'a moins de trente ans, puisque dans le scénario, tout le monde arrête de vieillir à vingt-cinq ans. Le casting est donc très glamour, avec des comédiens ayant majoritairement un physique avantageux.

Le film est construit sur les différences sociales représentées à travers le temps et l'espace, en jouant sur un déplacement permanent d'un espace à un autre par les personnages, et sur le passage de la lenteur à la vitesse. La représentation du temps est à la fois omniprésente et absente du film. En effet, on ne voit jamais d'horlogerie, les seuls indicateurs temporels sont les *times codes* présents sur le bras des acteurs.

Analyse des extraits

Extrait 1 : Introduction du film

Dans cet extrait, on nous présente le personnage principal, Will Salas, et le quotidien qui est le sien. Au début de l'extrait, une légère musique de fond est remplacée par des bruits métalliques qui proviennent du dehors. De la même façon, la légèreté apparente des rapports de Will avec sa mère cède la place à des questions de l'ordre de la survie. Les gros plans sur les poignets nous rappellent que les personnages luttent sans cesse contre la mort. Le rythme des personnages et de la caméra s'accélère progressivement au cours de l'extrait. Au début, Will et sa mère semblent profiter de l'instant présent. Au moment où ils évoquent leur problème d'« argent », tout devient plus rapide : la mère de Will disparaît du champ dans un coin du cadre, et réapparaît presque aussitôt dans une autre tenue. Lorsqu'il est dans la rue, Will est encore plus rapide, et se mêle à une foule anonyme. Lorsque qu'un corps apparaît dans le champ de vision de Will, le spectateur ne voit d'abord qu'un bras au *time code* effacé. Puis nous voyons à travers les yeux de Will le fonctionnaire qui garde le corps : c'est alors une

caméra subjective, qui se place du point de vue d'un personnage particulier. Ce moment nous montre un trait de son caractère : la pitié, mais aussi un refus de banaliser ce qu'il voit, et une colère sourde.

A) Quel est le milieu social de Will Salas ? Quels éléments autres que ceux cités ci-dessus donnent des indices au spectateur ?

Extrait 2 : *Des dés truqués*

Cette séquence se place juste après l'élément perturbateur du film : alors qu'il se trouve dans un bar, Will rencontre un immortel ivre, Henri Hamilton. Les immortels sont des personnes immensément riches de la société : ils ont tellement de temps qu'ils peuvent vivre éternellement. Ils n'habitent pas dans la même zone temporelle que Will (zones temporelles = quartiers séparés entre eux par des péages, séparant ainsi les pauvres des riches). Ce dernier le sauve en empêchant des criminels de lui voler son argent et de le tuer. L'immortel lui explique qu'étant âgé de plus de cent ans, il est lassé de vivre, et que si beaucoup de gens meurent dans les quartiers populaires, c'est pour que les immortels puissent s'approprier le temps. Pour remercier Will, Henri Hamilton lui offre toute sa fortune : plusieurs siècles, soit une somme colossale, et lui demande d'en faire bon usage avant de se suicider. L'extrait commence au moment où Will se rend à l'arrêt de bus où lui et sa mère ont rendez-vous...

B) Dans cet extrait, on observe un mécanisme social meurtrier, qui débute avec le paiement de leurs dettes par la mère de Will : quelles sont les différentes étapes du drame qui survient ? Comment est divisée la narration ?

Extrait 3 : *D'un monde à l'autre*

Will est résolu à intégrer la haute société et à venger la mort de sa mère. Maintenant, riche, il a pu payer les péages qui permettent d'aller à New Greenwich, le quartier où vivent les immortels. Mais ce voyage d'un monde à l'autre attire sur lui l'attention du Gardien du Temps, Raymond Léon, bien décidé à ce que Will ne bouleverse pas l'ordre bien établi de la société.

C) Comment le film montre-t-il la différence entre les deux milieux sociaux : celui de Will et New Greenwich ? Will semble-t-il à sa place ? Pourquoi ? (Pensez notamment à la question du rythme)

Extrait 4 : « *Pour quelques immortels, beaucoup doivent mourir* »

Voici les quelques lignes de scénario qui suivent les trois premiers extraits. À New Greenwich, Will rencontre le riche homme d'affaire Philippe Weis : c'est lui qui dirige la banque ayant prêté de l'argent à Will et sa mère. Invité à une soirée par ce dernier, Will est arrêté par les Gardiens du Temps pour le meurtre d'Henri Hamilton. Pour s'en sortir, il prend en otage Sylvia Weis, la fille du célèbre immortel. Au début en colère contre cette situation, Sylvia s'associe à Will lorsqu'elle comprend la misère dans laquelle vivent les personnes en bas de l'échelle sociale, condamnées à mourir précocement. Tous deux décident de cambrioler des banques pour redonner du temps aux plus pauvres, et prolonger ainsi leur vie.

D) Êtes-vous d'accord avec Philippe Weis ? Argumentez. (10-12 lignes)

E) Que représente le personnage du Gardien du Temps Raymond Léon ? (10 lignes)

Les notions de philosophie dans le film

On considère qu'en France il faut 6 générations pour sortir de la pauvreté. Ce n'est pas Will lui-même qui va prendre conscience de l'injustice de sa situation. Il lui faudra un éveilleur de conscience, Hamilton, et la mort de sa mère comme choc révélateur. Exister, c'est comme s'ouvrir au temps, habiter le temps, pour y faire des projets et construire sa liberté : le manque de temps est une emprise. Henri Hamilton sort Will de son engourdissement quotidien et lui permet d'exister pleinement.

Ce n'est pas nouveau : les révoltes sont souvent menées par des personnes appartenant pleinement au système et étant conscientes de ses mécanismes : nous pouvons prendre l'exemple du lanceur d'alerte Edward Snowden (il a dénoncé la surveillance de masse orchestrée par la NSA lorsque lui-même y travaillait). Lorsque l'on est occupé uniquement par sa survie, on n'a pas d'espace de cerveau disponible pour la révolte, comme Will au début. Le film est d'ailleurs peu bavard sur l'origine du système sociétal de *Time Out*. Le plus important est la question du présent et de l'avenir : « que choisissez-vous de faire maintenant ? ».

La mort est considérée comme l'unique marqueur d'égalité sociale de notre société : tout le monde meurt, riches comme pauvres. Cette notion est mise à mal dans *Time Out*, puisque les riches ont justement le pouvoir de faire reculer la mort. Or, c'est parce que notre vie est brève qu'on veut lui donner un sens. Peut-on donc être immortel et heureux ?

Anticiper l'avenir, en avoir la possibilité, c'est la possibilité d'être heureux, ce n'est pas (sur)vivre au jour le jour comme Will et les habitants de son quartier, car cette situation ne permet pas le bonheur, comme nous le montre le film.

Paradoxalement, les immortels du film n'arrivent pas non plus à accéder au bonheur : Henri Hamilton ne supporte plus son immortalité, Sylvia Weis culpabilise et a l'impression de ne pas vivre, et Philippe Weis ne semble pas si heureux que ça : protégé en permanence pour ne pas perdre ses richesses, il en devient paranoïaque.

La société dépeinte dans *Time Out* est à la fois holiste (le tout est supérieur aux individus) et individualiste. Certes le principe de l'immortalité pour tous est en théorie une forme d'égalité, mais dans les faits, la société est divisée en deux, et l'une des parties sert les intérêts de l'autre sans rien en retour. L'équilibre économique primant sur la liberté est un « danger » appartenant à toutes les sociétés individualistes ou holistes. Le gardien du temps Raymond Léon représente une volonté holistique de préserver le fonctionnement de la société par tous les moyens, au-delà des volontés et libertés individuelles. Philippe Weis est quant à lui le représentant d'une individualité extrême, liée aux théories darwinistes : seuls les plus forts survivent.

La fin du film est ouverte, et on peut se poser la question : Will et Sylvia pourront-ils vraiment renverser la situation ?

...

En raison de la difficulté de la mise en place de la continuité pédagogique par les enseignants, je n'ai pu organiser cette séance à distance qu'au début du mois de mai. Les lycéens venaient d'apprendre que le bac serait cette année en contrôle continu et qu'ils étaient déjà donc plusieurs à l'avoir validé d'office en raison de leurs résultats. De plus, ils étaient dans l'attente de leurs orientations professionnelles via la plateforme *Parcoursup*. Les motiver pour un exercice non noté à ce niveau de l'année a donc été très compliqué, et j'ai eu un nombre peu important de rendu. Ils sont tout de même suffisants pour dégager une vue de ce qu'aurait pu être la deuxième séance de l'année, tout en montrant les limites de la distance et de l'absence immédiate du médiateur dans l'analyse des extraits.

En l'absence d'un intervenant présent en temps réel pour guider les élèves vers l'analyse filmique, ceux-ci ont du mal à repérer des motifs formels et se contentent souvent de décrire l'action. C'est ce qui est arrivé dans les rendus des élèves volontaires, sur une portion plus ou moins large des éléments rédigés. Cependant, les questions devaient être claires car il n'y a eu aucun « hors-sujet », et il apparaît clairement que les quatre élèves qui ont participé ont toutes visionné les extraits avec attention et se sont investies dans l'exercice.

Les deux élèves qui n'ont évoqué ni l'échelle des plans, ni le rythme de la caméra comme demandé ont en revanche porté leur attention sur la composition dans le cadre, les costumes et le jeu d'acteur pour justifier l'appartenance du personnage de Will Salas à une catégorie sociale ouvrière (question A).

Du vocabulaire filmique a été utilisé ponctuellement par les élèves, comme Éliisa qui fait mention du gros plan et de la musique dans l'extrait 2 (question B) : « Le drame est découpé en plusieurs parties, grâce notamment au compteur sur le bras de la mère. A chaque étape, un très gros plan est réalisé sur le bras de la femme, qui voit peu à peu son temps s'écouler. Au moment où Will Salas enlace sa mère morte, un très gros plan nous montre la succession de zéro témoignant de sa mort. De plus, ce gros plan est accompagné d'un court arrêt dans la musique qui avait commencé lors de la première étape du drame. » (Éliisa R. Terminale S)

Elsa analyse le dialogue, et la question de l'ombre dans la composition de l'image : « On note d'ailleurs la présence d'un fort champ lexical du temps ainsi que de l'argent (tard, heure, acheter, ans, temps, retard, soir, jours, payer, demi-heure, minute, compte, combien, hier...). Les plans de l'usine ainsi que des rues sont sombres et amplifient l'aspect de pauvreté. » Puis elle utilise une notion de montage particulièrement pertinente, puisqu'elle traite du rapport qu'a le film au temps, non seulement par son scénario, mais aussi son utilisation du rythme : « Au cours de cet extrait la narration semble divisée en deux, on voit d'une part la mère qui essaye de s'en sortir tant bien que mal, et d'une autre part on voit Will qui se rend d'abord compte que sa mère n'a pas pu prendre le bus et qui court ensuite à sa rencontre jusqu'à ce qu'ils finissent par se rejoindre. Il y a énormément de cut ce qui amplifie d'autant plus l'urgence de la situation et donc le manque de temps. » (Elsa G. Terminale L).

Ma dernière question porte sur un personnage présent dans les extraits, mais qui reste légèrement énigmatique pour ceux qui n'ont pas vu le film intégralement. Malgré le peu d'indices donnés sur lui, trois élèves sur quatre ont repéré un ou deux points importants. D'abord, il ne s'agit pas d'un antagoniste manichéen, et ensuite c'est un pion au service des puissants, qui défend un système et son équilibre.

« Le Gardien du Temps, Raymond Léon représente en quelque sorte l'état. Il a l'air très méchant, il ne veut donner aucune excuse aux criminels, il ne voit que les chiffres. Au final, on comprend qu'il n'est pas forcément méchant mais il fait son boulot. Pour lui c'est le boulot avant tout, il voit le temps avant de voir l'individu. » Brittany S., Terminale L

« Il veille à « l'équilibre » de leur monde. Il représente en quelque sorte l'avocat du diable puisque les causes qu'il défend, ainsi que les choses auxquelles il veille ne sont pas forcément les bonnes. Il va au-delà des libertés de chacun et va punir le « gentil », en tout cas celui qui tend à faire les choses bien et à rétablir ce qu'est pour lui l'égalité. » Elsa G., Terminale L

« Pour moi Raymond Léon représente tout d'abord l'équivalent de nos forces de l'ordre. Il se charge de traquer des meurtriers et s'assure que leurs actes ne soient pas réitérés. Cependant, je le vois davantage comme un gardien de l'équilibre de la société, en effet on le voit bien avec la fuite de Will Salas, une simple personne peut défaire l'équilibre de la société dépeinte dans *Time Out*. Il représente la fragilité de cette dernière qui se retrouve menacée par une seule personne possédant plus de temps qu'elle ne devrait en avoir. » Elisa R., Terminale S

Dans la question E, je parle de Philippe Weis, qui déclare à Will et à sa complice que ces derniers ne pourront pas rétablir l'équilibre dans la société sur le long terme en donnant du temps volé aux plus nécessiteux. Saradjah argumente en faveur de cet argument, même si elle précise qu'elle trouve en revanche le système de fonctionnement de cette société injuste. Selon elle, les deux héros font plus de mal que de bien. : « (...) beaucoup de personnes comme il dit veulent être immortels et n'hésitent pas à en laisser beaucoup mourir car dans ce système, c'est chacun pour soi. Cela montre qu'en voulant aider les autres, Will et la fille ne savent pas ce qu'ils peuvent provoquer. Et du coup en répartissant la vie dans la "mauvaise zone", on ne sait pas si ça n'aggraverait pas les choses comme par exemple, les gens pourront s'entretuer pour récupérer le temps des autres et donc cela aura un effet négatif. » (Saradjah C., Terminale S6)

J'ai répondu à chaque élève pour mettre en valeur les points intéressants de leur rendu, dans un esprit de discussion et non de « correction ». Je leur ai joint un lien vers la plateforme UPOPI qui propose des leçons sur l'analyse filmique. L'une des élèves, Elsa, a répondu à mon accusé de réception en disant qu'elle avait beaucoup apprécié cet exercice et qu'elle avait très envie de voir le film.

Nous pouvons donc observer que malgré son « public » restreint, la séance en ligne montre un effort de la part des volontaires de s'essayer à l'analyse filmique et de réfléchir sur le sens du

film. L'expérience est cependant complètement différente d'un échange à l'oral avec un médiateur et l'enseignant, et la version dématérialisée ne peut pas répondre à ce manque.

Suite à ces expériences différentes, et en dépit des changements conséquents d'organisation au printemps 2020, j'ai pu faire un point sur l'évolution de l'atelier au cours des deux dernières années scolaires.

II) L'évolution de la construction de l'atelier sur ses deux années de mise en pratique

Grâce à l'aide de l'enseignante Christelle Nelaton qui a coordonné la mise en place de l'atelier dès le printemps 2019 avec deux séances sur le film *Matrix* : l'une avec une classe de Terminales Scientifique et une classe de Terminale Économique et Social, j'ai pu tester mon atelier. Les enseignantes référentes étaient Mmes Christelle Nelaton et Violette Villard. Cette première expérience a été enregistrée et les élèves ont reçu des questionnaires à remplir pour donner leur impression sur le dispositif. Cette prise de recul a permis une évolution de l'*Atelier Cinéphilosophie* sur deux années scolaires.

A) *Observations par les élèves sur la première expérimentation*

L'avis des élèves a été évalué en avril 2019 par le moyen d'un questionnaire anonyme comportant trois questions, distribué à la toute fin de l'atelier. Ces questions étaient les suivantes :

- « - Qu'est-ce que tu as apprécié lors de cette séance ? Pourquoi ?
 - Qu'est-ce que tu as moins apprécié ? Pourquoi ?
 - Est-ce qu'il y a des éléments sur lesquels tu aurais voulu en savoir plus, ou plus discuter ?
- As-tu des propositions pour améliorer l'atelier ? »

J'ai synthétisé les réponses en partant donc sur les trois catégories : les points positifs, les points négatifs et les suggestions d'amélioration de l'atelier.

Dans un premier temps, il est intéressant de noter que les élèves peuvent avoir un avis tout à fait opposé sur certains points d'une même séance. Les sujets de la longueur et de la description du film le montrent parfaitement. Alors que plusieurs élèves ont trouvé la séance trop courte par rapport à tout ce qu'ils auraient aimé savoir, l'un d'eux l'a trouvée trop longue. Cela illustre mes propos sur les limites respectives des ateliers en temps scolaire et en temps périscolaire.

De la même manière, si certains auraient préféré avoir plus de détails sur le scénario qu'ils ont trouvé mal contextualisé et expliqué, engendrant un manque de compréhension des enjeux, d'autres ont trouvé que l'intrigue avait été trop détaillée et dévoilée pour quelqu'un qui n'avait pas vu le film. Ces commentaires illustrent les limites que peut avoir l'analyse d'extraits sans un visionnage intégral du film.

Au sujet de la forme de l'atelier et de la façon dont je l'ai animé, il y a plus d'avis positifs que d'avis négatifs. Les deux critiques relevées dans les questionnaires portent sur les moments de « blanc » qui cassaient le rythme, et le manque de participation de l'ensemble de la classe. Parmi les mots et les expressions de langage positifs concernant ma médiation, on peut trouver « ludique », « attractive », « vivante », « claire », « discours intelligible », « agréable à écouter », « passionné », « dynamique » et « intéressant ». Au-delà du fait que je suis satisfaite qu'ils aient eu du plaisir m'écouter, cela montre qu'une partie des objectifs de ma démarche pédagogique en ce qui concerne ma posture ont fonctionné. Le fait que le médiateur soit intéressé par son sujet aide à le rendre plus captivant. L'un des commentaires mentionne par ailleurs que « l'intérêt de l'intervenante donne envie de participer ». Le terme « ludique » m'intrigue, car il me semble que le jeu était très peu au cœur de ma médiation si l'on fait exception de l'exercice final où ils devaient choisir entre la pilule rouge et la pilule bleue. Il est possible que cela soit dû à la confusion régulière entre « ludique » et « pédagogique ». Cet atelier représenterait un changement par rapport aux « méthodes traditionnelles pour apprendre » selon un élève. L'alternance entre extrait et discussion a aussi été appréciée, ainsi que la façon dont la séance était construite.

Mes objectifs de sensibilisation au cinéma sont éclairés à la lumière des commentaires des élèves. Une importante partie de ces commentaires portent sur l'intérêt qu'ils ont eu à découvrir le principe de l'analyse filmique. Il se sont rendus compte des mécanismes de l'image cinématographique, du travail sur les détails et de la façon dont on pouvait s'attarder sur ces détails. Ils ont été intéressés par la réflexion sur le pouvoir de suggestion des images et comment il est possible d'avoir un recul sur ce pouvoir grâce à l'analyse. Plusieurs élèves ont avoué être resté sur leur faim et voulaient en apprendre plus sur le vocabulaire technique et le sens de l'image. Au sujet de la curiosité pour l'univers cinématographique, un autre de mes objectifs pédagogique, un grand nombre de commentaires portait sur l'intérêt d'explorer un film difficilement compréhensible et l'envie de le visionner dans son intégralité après la séance. Beaucoup d'élèves étaient en effet curieux à l'idée d'en apprendre plus sur l'univers et les personnages de la saga. Ceux qui avaient vu le film avant la séance disent avoir découvert de nouvelles choses. Un élève a donné un avis en opposition à la majorité, en expliquant que l'idée

de pouvoir analyser tous les détails du film lui paraissait déplaisante. On peut comprendre qu'il ou elle préfère garder une part de mystère dans le rapport avec l'œuvre. Au niveau des idées d'amélioration de l'atelier, certains élèves disaient qu'ils auraient même aimé savoir la fin du film. Pour ceux qui ne l'avaient jamais vu, le personnage de Neo intrigue : « Pourquoi est-il l'Élu ? » demandent deux élèves dans le questionnaire. Deux autres personnes ont parlé de leur curiosité sur le monde virtuel de la Matrice, ce qui montre que le thème du film reste d'actualité malgré ses vingt ans d'âge. Plusieurs des commentaires portaient sur le choix d'analyser des extraits du film. La plupart mentionnent que l'analyse de séquences précises du film ne les a pas dérangés et que cette analyse était autonome par rapport à la compréhension globale du film. Plusieurs élèves auraient même voulu étudier plus d'extraits, dont celui portant sur le choix de Neo et sa libération de la Matrice.

Les élèves ont également discuté du lien avec la philosophie dans leurs commentaires. Beaucoup ont trouvé cette liaison très intéressante. Dans l'ensemble, la séance leur a permis de mieux comprendre les notions vues en cours à travers les enjeux du film, ce qui répond directement à l'objectif de mon outil pédagogique. Un élève a cependant trouvé que ce lien pourrait être plus exploité. Un autre a comparé les films dans leur globalité à des « valises philosophiques », ce qui est intéressant car on pourrait alors considérer les films comme des bagages pédagogiques remplis d'idées utiles pour la compréhension de la philosophie. Un autre participant a parlé de la capacité du film à « éclairer le fonctionnement de la société, la psychologie et le poids de la culture populaire et de la philosophie ». On peut ainsi ressentir dans cette phrase une curiosité et une maturité dans l'appréhension du médium cinématographique que je n'avais pas devinées lors de mon intervention.

L'échange que nous avons eu, les lycéens et moi, se retrouve dans leurs questionnaires. Un élève a apprécié l'interactivité, le fait qu'ils puissent s'exprimer, et l'écoute des opinions de ses camarades de classe dans un « débat ». La forme des questions posées donnait envie de participer « même avec les personnes timides » selon un autre élève. Quelques commentaires mentionnent mon témoignage en tant qu'étudiante en cinéma. Ils auraient voulu en savoir un peu plus sur le type d'étude que cela représente et sur mon expérience personnelle.

Enfin, les outils pédagogiques sont les derniers éléments présents dans plusieurs commentaires, ce qui est très intéressant pour moi car cela m'a permis d'évaluer la qualité de mon matériel pédagogique. Quelques-uns ont émis l'idée de remplacer les schémas de la fiche de vocabulaire par des définitions écrites plus nombreuses. La pertinence du choix des captures d'écran du diaporama de soutien visuel a été remise en question.

Ainsi, il est possible de déduire de ces commentaires une appréciation majoritaire de l'atelier dans sa première version. Aucun questionnaire n'était entièrement négatif et les critiques des élèves ont été très constructives. Chez certains d'entre eux, on peut observer une analyse mature du sens du film et de son impact sur la société par le pouvoir captivant des images. Dans presque tous les questionnaires, on peut relever un véritable intérêt pour l'univers cinématographique, ce qui m'a encouragée à continuer dans ce cheminement pédagogique.

B) Les changements opérés sur la deuxième année

Malgré ce premier test, dans l'ensemble positif, j'ai effectué une démarche de prise de recul sur l'atelier, basée sur le ressenti des élèves et le mien afin de l'améliorer.

J'ai commencé par prendre en compte les remarques des élèves de Terminale sur les questionnaires remis lors des séances sur *Matrix* à propos du matériel de l'atelier. Comme plusieurs élèves sont restés sur leur faim en termes de découverte de l'analyse filmique, j'ai enrichi la fiche de vocabulaire en ajoutant un lexique concis sur le montage, et j'ai ajouté deux types de plan non cités dans la première version : le plan d'ensemble et l'insert. De la même façon, un élève a jugé que les captures d'écran du diaporama projeté au tableau n'étaient pas toutes pertinentes. J'ai retenu cet avis, puis je l'ai rejoint peu après lorsque je me suis rendue compte qu'alterner entre les extraits et le diaporama me faisait perdre trop de temps et cassait le rythme de ma médiation. De plus, c'est un outil facilement remplaçable puisqu'il me suffit de revenir en arrière dans l'extrait ou de faire des arrêts sur image avec le lecteur vidéo de l'ordinateur. Ce fonctionnement me donne des possibilités d'ajustement que n'ont pas les captures d'écran préenregistrées qui sont trop aléatoires et peuvent ne pas correspondre à l'évolution des échanges avec les lycéens sur les extraits.

Plusieurs Terminales ont avoué dans les questionnaires qu'ils étaient perdus dans l'histoire du film *Matrix*. En effet, j'avais tenté de leur expliquer un maximum de ressorts scénaristiques sans tout leur dévoiler, mais comme le film est complexe, certains éléments leur ont échappé. J'ai donc décidé de ne pas me baser sur l'espoir que les élèves aient vu le film en arrivant en classe, et je n'hésite plus à dévoiler des ressorts scénaristiques existant en dehors des extraits projetés s'ils sont indispensables à la compréhension de l'œuvre et de son lien avec la philosophie. Le « *spoil* » ne semble d'ailleurs pas tant déranger les élèves que cela : lors de la séance sur *The Truman Show*, je leur ai demandé s'ils voulaient découvrir la fin, et donc quelle

était la décision de Truman. Ils étaient tous d'accord pour la voir, au risque d'arriver en retard au cours suivant.

L'expérimentation effectuée en avril 2019 m'a permis de programmer une séquence pédagogique de trois séances pour l'année scolaire 2019-2020. J'ai donc choisi d'initier plus doucement les élèves au rapport cinéma-philosophie. En premier lieu, j'ai clarifié les liens entre l'analyse formelle des extraits et leur interprétation philosophique. J'ai fait moins d'aller-retours dans mon discours afin d'être plus efficace dans l'enchaînement des différents arguments et de ne pas rendre les élèves confus sur ce rapprochement entre notions scolaires de philosophie et analyse filmique. La première séance sur *The Truman Show* a été simplifiée par rapport à celle sur *Matrix* qui abordait les mêmes notions mais qui était trop chargée en nombre d'informations. D'autant plus que les séances sur *Matrix* s'étaient déroulées avec des élèves ayant eu plusieurs mois d'enseignement de la philosophie derrière eux, alors que le film de Peter Weir a été analysé lors de séances prenant place au début du mois de janvier. À l'exception du rapport entre fiction et réalité, j'ai peu abordé le questionnement de l'image dans le film et je me suis concentrée sur le lien concret entre les notions de philosophie et les extraits projetés. Je comptais sur les deux corpus suivants, *Time Out* et *Zima Blue* pour traiter du rapport du cinéma au temps et sur la question de l'art et de l'audiovisuel.

J'ai également pris plus de temps pour discuter en amont des séances sur l'avancée des lycéens dans le programme avec leur enseignante, afin d'adapter mes axes d'approche. C'est ainsi que pendant la première séance de l'année, j'ai parlé de la recherche de la vérité par Truman avec les Terminales Littéraire tandis que j'ai questionné la notion de liberté avec les élèves en filière STMG qui étaient sur le point d'avoir une évaluation à son sujet.

En plus des changements de matériel et de contenu, une évolution a aussi marqué la qualité de ma posture de médiatrice, que ce soit au niveau de mon discours ou de l'assurance que j'ai eue face au public des lycéens. Tout d'abord, j'ai vécu plusieurs expériences de médiation entre le printemps 2019 et l'hiver 2020, dont la plupart en autonomie, et avec un jeune public allant de la classe de maternelle au collège. Cette progression dans le milieu professionnel de l'éducation à l'image au cours de ces mois de stage et d'animation en indépendance m'a donné la confiance en moi-même qui me manquait il y a un an. Il m'était donc plus facile de gérer l'ordre de la classe avec l'enseignante. J'étais aussi plus posée dans mon discours, plus intelligible et j'éprouvais plus de facilité à relancer les élèves par des questions. Cette progression dans mon expression orale a par ailleurs été notée par les élèves des séances de janvier 2020 d'après les retours de l'enseignante suite aux rencontres de janvier.

Enfin, prendre du recul à travers l'échange avec les membres du jury lors de ma première soutenance m'a permis de progresser dans l'aspect pédagogique de mon atelier, en mettant en lumière certains points faibles et ceux qu'il était important de conserver.

Le rapport qui se construit à chaque rencontre dans la salle de classe entre moi-même, les lycéens et l'enseignant fait partie de la dynamique de l'atelier. J'ai pu observer tout ce qui se passait lors d'une séance de cinquante minutes, mais aussi les échanges pédagogiques qui survenaient en dehors de cette séance.

III) Les relations entre la médiatrice, l'enseignante et les élèves

L'*Atelier Cinéphilosophie* se construit sur un partenariat avec des enseignants volontaires, qui organisent leur emploi du temps chargé pour m'y laisser une place et me font confiance en me laissant échanger avec leurs élèves. Ce sont également eux qui facilitent le contact avec les lycéens.

A) *Le partenariat enseignante-intervenante*

La première étape de la mise en place de l'atelier a vu le jour grâce au volontariat de mon ancienne enseignante de philosophie, Mme Christelle Nelaton, qui était également ma professeure principale. Je me souviens d'une professeure très investie dans la réussite et l'avenir de ses élèves après le lycée. Elle m'a notamment assistée dans mon orientation professionnelle en cinéma, et nous avons gardé contact depuis mon départ du lycée il y a cinq ans. Je l'ai revue plusieurs fois lors de ma licence, lorsque je venais dans l'établissement pour présenter la formation Cinéma et audiovisuel au forum annuel de l'orientation. Lorsque je lui ai présenté mon projet par mail, et ce, avant-même qu'il ne devienne le sujet de mon mémoire, elle a aussitôt montré son intérêt et m'a proposé que l'on se rencontre pour en discuter.

Notre première réunion de préparation s'est déroulée à son domicile, et elle m'a posé quelques questions sur l'idée que j'avais de l'atelier. Après lui avoir parlé du lien avec le programme et la façon dont je reliais les notions à des bases d'analyse filmique, je lui ai donné quelques exemples sur les deux films que j'avais jugés intéressants à ce moment-là, *Time Out* et *Matrix*. Nous avons évoqué sa participation pour faire le lien avec le cours, et les détails pratiques liés

aux contraintes horaires. Suite à cette discussion, j'ai pu commencer à écrire une ébauche de séance, et à réfléchir sur les contraintes générales en termes de matériel. Nous avons donc continué à échanger par mail ou par téléphone pour mettre au point la séance qui aurait lieu en avril. Elle m'a expliqué quel logiciel de lecture vidéo était installé sur les ordinateurs dans les classes. L'une de mes craintes, celle de devoir installer un ordinateur et gérer les branchements dans un temps déjà limité n'a finalement pas eu lieu d'être, car le lycée est aujourd'hui très bien équipé avec un projecteur directement relié à l'ordinateur de la classe, lui-même pourvu d'un lecteur de DVD.

Christelle Nelaton était aussi l'enseignante-coordinatrice du projet sur ces deux années scolaires, puisque c'est elle qui a fait le lien avec ses collègues pour promouvoir l'atelier. Elle a aussi géré les détails pratiques de ma venue dans l'établissement en demandant l'autorisation à la proviseure : pour des raisons de sécurité je devais être enregistrée à l'accueil et me présenter le jour même avec une pièce d'identité. Nous avons à chaque fois discuté des dates de l'atelier pour qu'elles correspondent à mes disponibilités, à celles des élèves (il fallait éviter les périodes d'examen), et à celles des enseignants. Nous nous sommes arrangées pour que les séances avec plusieurs classes tiennent sur une même journée afin de simplifier notre organisation. Elle a aussi préparé le terrain avec ses élèves, me présentant avant que je n'arrive pour qu'ils soient dans de bonnes conditions et qu'ils m'accueillent sans être pris par surprise.

L'échange que nous avons eu lors des séances sur *Matrix* et *The Truman Show* a été facilité par le fait que nous nous connaissions bien. Notre rapport l'une à l'autre était dans un entre deux assez étrange, car je la considérais toujours un peu comme mon enseignante alors même que je n'étais plus son élève depuis cinq ans. Cette impression a diminué à partir de la deuxième année de l'atelier, peut-être en raison de mon bagage professionnel qui s'était enrichi. D'autre part, elle instauré avec moi un rapport basé sur la confiance, et m'a donné une grande marge de manœuvre pour l'atelier.

La séance ayant eu lieu en avril 2019 avec sa collègue, Mme Violette Villard, dont j'ai fait connaissance dix minutes avant le début de la séance après quelques mots échangés par mail, a été légèrement différente. La discussion que nous avons menée avec les élèves était intéressante, mais un peu moins naturelle, car au contraire de Mme Nelaton, je n'étais pas familière de sa méthode d'enseignement de la philosophie et j'ai dû faire des efforts d'adaptation.

Les interventions des deux enseignantes lors des séances sur *Matrix* étaient différentes selon leurs postures pédagogiques. Parfois, elles portaient sur l'aspect cinématographique de la réflexion, parfois sur la matière philosophique. Mme Nelaton attendait généralement qu'il y ait

un blanc dans la discussion pour intervenir ou pour apporter une nuance à quelque chose que j'avais dit sur la philosophie. Mme Villard intervenait un peu plus longtemps pour approfondir par des questions les notions étudiées en classe par les élèves, ou discutait directement avec moi.

L'enseignante participe donc à la préparation de l'atelier et à son déroulé et prolonge aussi la séance en assurant une continuité pédagogique. Suite à mes deux séances avec sa classe sur *The Truman Show*, Mme Nelaton a ainsi réalisé un parallèle avec *Matrix* sur le thème du rêve et sur le concept de « l'hypothèse » avec ses élèves.

La complémentarité dans l'échange entre moi qui parlait du cinéma, et les enseignantes qui faisaient le lien avec les auteurs et les notions philosophiques a très bien fonctionné au cœur de la séance. Ces interventions sont essentielles au fonctionnement de l'atelier où résident la complexité et la richesse d'un échange à trois voix.

B) Un échange à trois voix

Le déroulé de la séance et son dynamisme dépendent de l'interaction entre moi-même en tant que médiatrice, l'enseignant et les élèves. Je ne me sentais jamais seule mais toujours accompagnée par les deux enseignantes qui ont participé à l'atelier en avril 2019 et en janvier 2020. Ce dialogue en triangle permet de partager l'acte de transmission entre le professeur et le médiateur dans un objectif de faciliter la compréhension pour le public des élèves qui représente la troisième « voix » de l'atelier.

La présence des enseignantes me rend plus sereine lors de ma médiation, car en tant que non-spécialiste de la philosophie, j'ai l'assurance de voir mes éventuelles erreurs ou oublis corrigés. Cela a eu lieu une ou deux fois lors des tous premiers ateliers, et l'apport des enseignantes a permis de réajuster mon discours.

Elles m'ont également aidée à rebondir sur des hypothèses en ramenant les idées énoncées à des notions précises du programme scolaire : entre autres ; le cheminement de la vérité chez Platon et Descartes, la souffrance que représente ce cheminement et la difficulté de libérer ses semblables de l'illusion (Socrate a été mis à mort car il voulait montrer la vérité du monde à ses détracteurs), mais aussi l'importance des valeurs religieuses fortes dont sont imprégnés les films américains et dont les élèves n'ont pas forcément conscience.

Les professeures posaient des questions aux lycéens qui ne participaient pas d'eux-mêmes, les incluant dans la discussion, chose qui est difficile pour moi étant donné que je ne les connais

pas. Cette connaissance des élèves, de leur profil et de leurs besoins ne peut être considéré que par les enseignantes qui m'aident à adapter le contenu de l'atelier avant et pendant la rencontre avec les élèves. Elles peuvent reformuler mon discours ou y apporter des nuances, et ainsi appeler les élèves à participer davantage.

Les enseignantes ont pu repérer des éléments que je n'avais pas forcément vus sur le film en apportant un regard neuf sur les extraits. Elles donnent également aux élèves leur point de vue personnel en tant que spectatrice. Cette pluralité des points de vue, le mien, celui de l'enseignant et celui des élèves, contribue à déconstruire l'idée d'une analyse unique pour une œuvre que pourraient avoir les Terminales.

La troisième « voix », celle des lycéens, est bien entendu au cœur de ma réflexion pédagogique. En dehors de ma propre posture, celle des élèves est également importante. Il n'est pas anodin de se retrouver en tant qu'ancienne élève dans une salle de classe où l'on a soi-même eu cours, avec assis sur leurs chaises devant moi des lycéens peu éloignés en âge. Réaliser ma médiation dans un lieu qui m'est familier m'a aidée à me sentir à l'aise, mais j'appréhendais de discuter avec de jeunes adultes lors de ma première rencontre avec eux au printemps 2019.

Si la participation n'a pas été aussi active que je l'espérais sur toutes les rencontres, elle m'a réservé de très bonnes surprises. Dans les deux classes où j'ai produit mon atelier sur *Matrix*, les élèves étaient attentifs à défaut d'être tous réactifs. Aucun n'était sur son téléphone ou ne dormait, ce qui était appréciable et me donnait la motivation nécessaire. Il y a eu lors de ces séances un effet miroir très intéressant entre l'intérêt que les élèves portaient à mon discours et la confiance que j'ai eu en moi au fur et à mesure que le temps passait. En effet, je suis arrivée peu sereine et suis repartie finalement confiante de la première séance. Lors de mes séances sur *The Truman Show*, j'ai éprouvé plus de facilité à m'adapter à deux classes très différentes.

Plusieurs paramètres sont à prendre en compte dans cette différence de dynamisme entre les deux groupes tels que le tutoiement réciproque entre les lycéens et moi qui montrait un confort, ou leur vouvoiement qui marquait une distance, à l'heure du cours, à la façon dont l'enseignante a pu me présenter avant mon arrivée. Pour *Matrix* comme pour *The Truman Show*, la participation était différente. Lors de la première sur séance *Matrix* avec les Terminales S, presque toute la classe a d'abord montré une certaine timidité avant que plusieurs élèves ne se lancent. Dans une classe de Terminales ES, un noyau dur de participants réguliers est apparu dès le début et il a fallu attendre la toute fin avec la question « Prendriez-vous la pilule rouge ou la pilule bleue ? » (faisant référence au choix cornélien de Neo entre le mensonge confortable et la vérité douloureuse) pour que d'autres élèves se sentent interpellés et prennent la parole. Dans la classe de Terminales L que j'ai rencontrée en janvier, la participation était peu

importante, dans une ambiance très calme mais plusieurs élèves différents ont participé activement quand d'autres ont été très passifs voire endormis. Dans la classe des élèves STMG rencontrée le même jour, la participation tournait autour des mêmes élèves mais même ceux qui ne participaient pas étaient dans une posture d'écoute active et investie. J'ai pu observer ces différences de posture lors de la projection des extraits et des réactions des élèves-spectateurs, mais aussi par l'effet de miroir précédemment cité. L'écoute et la participation des élèves impacte ma propre énergie dans la médiation.

Je retiens de mes quatre interventions au lycée une bonne alchimie entre moi et les élèves, sans prendre en compte uniquement leurs réflexions « cinéphilosophiques » sur les extraits, qui étaient toutes très intéressantes. Quel que soit le niveau de participation et d'investissement d'une classe, j'ai ressenti à chaque fois une bienveillance de la part des lycéens. Ce ressenti vient de leur accueil, où derrière une retenue polie apparaît un intérêt réel pour ce que je fais à travers des questions sur mes études. Même si je me doute que cet intérêt vient aussi du fait que l'enseignante a préparé à chaque fois ma venue en parlant de moi aux lycéens, j'ai détecté une véritable maturité émotionnelle et un respect pour l'intervenante bénévole que j'étais. À la fin du cours, les lycéens sont souvent venus me remercier. Nous avons aussi partagé des rires, notamment sur certaines séquences des extraits du *Truman Show* et sur certaines réflexions des lycéens toujours prêts à se moquer (souvent gentiment) de leurs camarades, ce qui créait une ambiance détendue.

C'est en m'appuyant sur les besoins des lycéens dans le cours de philosophie que j'ai imaginé mon atelier. Rencontrer ce public lors de plusieurs séances m'a permis de réfléchir à l'efficacité et l'utilité du dispositif. Ces rencontres ont été des expériences de recherche mais également des expériences humaines très riches.

IV) Quelles ouvertures pour le dispositif ? Réflexion sur les résultats de l'atelier entre succès et limites

Malgré les difficultés de la fin de l'année scolaire 2019-2020 et la légère frustration due à l'impossibilité de tester la continuité pédagogique à travers une séquence complète, les quatre rencontres de l'*Atelier Cinéphilosophie* au Lycée Évariste Galois ont été riches en observations. Elles m'ont donné l'occasion de vérifier certaines hypothèses sur les objectifs pédagogiques du dispositif, tout en me permettant de rester réaliste quant à ses limites dans sa forme actuelle.

A) *Limites du dispositif*

L'*Atelier Cinéphilosophie* semble fonctionner si l'on s'accorde aux quatre essais, et possède un potentiel pédagogique, mais plusieurs points montrent des limites à ce fonctionnement.

En premier lieu, le nombre d'élèves par classe, et la fréquence de trois séances par année scolaire ne permet pas de bien connaître les lycéens participant au dispositif. Sans connaître leurs noms, il est difficile d'établir une personnalisation. La durée des séances ne donne pas non plus le temps de faire connaissance avec la classe. Si ce manque peut être comblé par la participation de l'enseignant pour les questions philosophiques, il limite potentiellement les discussions libres qui pourraient avoir lieu si les lycéens étaient plus accoutumés à l'intervenant.

Par ailleurs, cette discussion entre l'intervenant et les lycéens reste mise à mal par une participation encore trop inégale selon les classes. Il reste difficile devant une classe d'environ trente-cinq élèves de déjouer l'effet spectateur. Encore une fois, ne pas être familier de son public empêche l'intervenant d'encourager les plus timides des élèves à prendre la parole en dépassant l'autocensure.

Dans une autre mesure, le lien entre les notions de philosophie et le médium cinématographique semble devoir être facilité et rendu plus compréhensible. Il a été observé que certains élèves éprouvaient des difficultés à faire ce lien. L'atelier doit donc être plus adaptable selon les facilités et les difficultés de chaque classe.

La qualité pédagogique des extraits a été montrée précédemment. Nous pouvons cependant observer qu'au-delà de deux extraits la gestion du temps devient compliquée. Or, certains films comme *The Truman Show* ont un rythme lent, et les extraits sont en moyenne plus longs que

pour d'autres films. Il est complexe de réduire la longueur et le nombre des extraits sans faire baisser la qualité de l'analyse filmique et philosophique. De plus, il a été noté que des extraits trop courts étaient frustrants pour certains élèves car ils ne donnaient pas une vue d'ensemble assez complète de l'œuvre. La limite du temps est aussi dévoilée par le manque d'un véritable moment d'échange sur la question finale de la séance avec une mise en situation par les élèves. À chaque rencontre, je n'ai pu en interroger que deux ou trois sur leur avis personnel, ce qui représente un faible échantillon de la classe ne permettant pas de confronter les avis des uns et des autres correctement.

La solution qui pourrait subvenir à ce manque de temps serait de demander le plus possible un créneau de deux heures aux enseignants lorsque cela existe. Le problème est qu'en philosophie, il est rare que les Terminales hors filière Littéraire aient deux heures de cours d'affilée. Et lorsque cela est le cas, les enseignants ont besoin de ces deux heures pour des évaluations, ou pour avancer un maximum dans le programme. Il est donc compliqué pour le médiateur de demander ce créneau horaire pour son usage.

Ajoutée à ces considérations, une problématique liée à l'état des lieux de l'utilisation du cinéma et des séries par les enseignants peut être posée sérieusement quant à l'existence d'un atelier mené en classe de philosophie par un intervenant extérieur au milieu scolaire. En effet, l'utilisation des extraits de film et d'autres formats audiovisuels ou d'œuvres intégrales pour faciliter la compréhension des concepts est en premier lieu une pratique imaginée par des enseignants de philosophie en lycée. Un intervenant extérieur non spécialisé en philosophie peut-il légitimement venir dans la salle de classe d'un enseignant certifié dans son domaine ? Dans mon cas, en tant que médiatrice, mon seul domaine de compétence spécifique se situe dans le cinéma d'anticipation. Or, plusieurs enseignants en philosophie ont la culture cinématographique nécessaire à la réflexion sur le lien entre les deux champs. L'atelier aurait donc un intérêt limité pour ces enseignants, et des partenariats pourraient être difficiles à trouver si l'on considère également les enseignants réfractaires ou peu intéressés par le cinéma.

Enfin, il subsiste une question d'ordre pragmatique sur le statut de l'intervenant. Dans le cadre scolaire public, il est très compliqué de débloquer des financements pour rémunérer même symboliquement un intervenant extérieur. La position de l'Éducation nationale est de valoriser les interventions des artistes au sein des établissements scolaires pour faire de la pratique artistique. Ainsi, des médiations théoriques comme la mienne ne font pas partie de ces cas de figure, ce qui limite le statut de l'atelier à du bénévolat.

Malgré ses limites, les expériences en classe et les observations sur l'atelier montrent des ouvertures possibles, à la fois pour les élèves, les enseignants, mais aussi pour moi-même en tant qu'intervenante.

B) *Les ouvertures créées par l'atelier*

Il est raisonnable de considérer l'*Atelier Cinéphilosophie* comme un outil pédagogique utile, malgré ses imperfections et les problématiques qu'il peut soulever. En premier lieu, plusieurs des hypothèses émises au début de ce mémoire ont été validées par l'expérimentation de l'atelier et les témoignages de ses participants.

En dépit du manque de temps en fin de séance, on peut observer un succès des réflexions sur la question finale de mise en situation à partir du dernier extrait projeté. Les arguments des élèves s'appuyaient parfois sur les notions apprises en cours, parfois ils utilisaient simplement leurs propres mots. Dans tous les cas, leur prise de parole était nuancée, et il était visible que les élèves ayant pris la parole avaient réellement réfléchi à la question posée, et s'étaient identifiés aux personnages des films.

Le questionnement sur l'image est une autre dimension de l'atelier qui semble avoir touché les lycéens. Tout d'abord, par l'outil très simple qu'est la fiche de vocabulaire d'analyse filmique, qui a été utilisée par les Terminales et que certains ont même pu s'approprier. La dernière version enrichie en définitions techniques a été un plus dans l'initiation à l'analyse, dans un premier temps grâce aux définitions portant sur le montage que j'ai retrouvées dans le rendu des Terminales sur le film *Time Out*. Dans un second temps par une réflexion sur la spécificité des images en mouvement sur les séances de *Matrix* et *The Truman Show*. Les lycéens ont tour à tour interrogé le rapport entre fiction et réalité, le pouvoir de persuasion des images et la posture du spectateur face à un écran. Si ce questionnement est resté parfois en surface, il a créé une ouverture pour les lycéens dans l'évolution de leur statut de spectateur.

Une autre des hypothèses de ce mémoire reposait sur la curiosité et le plaisir liés aux médiums cinématographiques et audiovisuels. Au cours des rencontres ou dans les remarques faites en aval par les élèves, on peut déceler cette curiosité et ce plaisir. Le plaisir est lié à celui d'avoir découvert une œuvre souvent inconnue ou peu familière, d'avoir apprécié un personnage, ou même d'avoir seulement aimé les images des extraits. La curiosité apparaît dans les questions des lycéens sur le contexte de l'œuvre, sur la partie de la narration qui n'est pas dévoilée dans les extraits, ou dans leur désir de voir l'œuvre intégrale suite à l'atelier, désir exprimé

directement dans leurs échanges avec moi, ou dans leur frustration évidente lorsqu'un extrait prend fin trop tôt à leur goût.

L'atelier est aussi un créateur de pistes pédagogiques qui peuvent soutenir le travail de l'enseignant ou être un ajout à ce travail. La réflexion sur le corpus étudié pendant la séance peut être mise en rapport avec des textes, être utilisée comme un sujet d'évaluation, ou comme l'a fait Christelle Nelaton, être mise en parallèle avec une autre œuvre audiovisuelle sur un même thème ou une même notion du programme. Cette continuité pédagogique faite par l'enseignant permet à la réflexion sur le cinéma et l'audiovisuel d'être approfondie.

Ce dispositif pédagogique représente aussi un enrichissement personnel pour le médiateur qui le met en place. Les lycéens sont un public avec lequel il est très intéressant d'échanger une fois que l'on contourne leur autocensure. Leurs remarques et leurs observations sur les films étudiés ou l'atelier en lui-même m'a permis d'améliorer ma posture de médiatrice. Les discussions de préparation et de restitution après les séances avec les enseignantes participantes ont aussi contribué à cet enrichissement. Ces rencontres, ajoutées à la préparation du projet dans sa dimension pratique et pédagogique m'ont aidée à prendre mes marques dans la transmission du cinéma à différents types de public.

L'atelier peut ainsi être vu comme un partage entre le médiateur et l'intervenant spécialisé dans la transmission du cinéma. Chacun possède des compétences distinctes, mais ils partagent tous les deux une volonté pédagogique de favoriser la réflexion chez les élèves. Lors de l'entretien que j'ai eu l'occasion de mener avec l'enseignante Louise Alessandri, celle-ci m'a assurée qu'elle serait intéressée par l'atelier que je propose, même si elle-même pratique déjà le travail des extraits avec ses classes. Cette déclaration nuance mes inquiétudes citées précédemment sur l'atelier comme empiètement sur le terrain des enseignants.

Enfin, un autre témoignage, trouvé sur le groupe Facebook « Enseigner la philosophie avec les films et les séries télévisées » me donne des idées sur la façon de continuer l'expérience sous sa forme actuelle, ou sous une autre. L'enseignante explique dans son message qu'elle souhaite vivement passer à l'étude d'extraits filmiques et audiovisuels avec ses classes, en raison de tous les témoignages qu'elle a lus et entendus sur cette pratique et ses bienfaits. Elle avoue cependant éprouver des difficultés au niveau du matériel (comment extraire des séquences d'un film grâce au montage) et au niveau de la dimension de l'analyse filmique. Ce témoignage montre que pour certains enseignants, il subsiste un besoin de savoirs sur l'aspect cinématographique. Cela ouvre une porte vers l'idée d'un atelier qui servirait de formation aux enseignants souhaitant découvrir la cinéphilosophie. On pourrait ainsi imaginer un intervenant donner des outils aux enseignants, faire des sessions de préparation en amont des cours, puis faire une démonstration

en partenariat avec l'enseignant devant ses élèves pour que ce dernier puisse par la suite continuer en autonomie.

Nous pouvons donc voir que la réflexion sur l'*Atelier Cinéphilosophie* n'en est qu'à ses débuts après deux ans d'expérimentation. Parti d'une idée floue, il a réussi à prendre une consistance réelle et offre des ouvertures sur les pratiques de transmission du cinéma en classe de philosophie.

Conclusion

Qu'est-ce que transmettre le cinéma ? Cette question qui revient sans cesse dans un master dédié à la didactique de l'image et ses outils possède plusieurs réponses. Il appartient au médiateur en puissance de s'approprier celles qui lui correspondent le plus, en fonction de son parcours et des publics qu'il a rencontrés.

Quant à moi, c'est la création de l'*Atelier Cinéphilosophie* qui m'a aidée à comprendre ce qu'impliquait cette transmission. La chronologie de la construction de cet outil pédagogique, qui s'étale sur deux années, est parallèle à celle de mon projet professionnel. Mes expériences de stage et mes premiers pas dans l'éducation à l'image ont ainsi accompagné les interventions sur le cinéma et la philosophie, leur permettant de s'améliorer au fur et à mesure que je prenais mes marques face au jeune public. Ce processus de compréhension de la médiation spécialisée dans le cinéma s'est effectué à travers des aller-retours entre recherche théorique et expérimentation. Cette alternance est nécessaire pour vérifier les hypothèses émises lors de la préparation du contenu de la médiation et de son chemin didactique. Ce dernier se dessine grâce à des échecs et des ajustements qui m'ont obligée à toujours interroger ma posture de médiatrice pour l'adapter aux besoins du public, ici les élèves du Lycée Évariste Galois, et à ceux des acteurs de l'atelier, les enseignants. Car la médiation doit être pensée comme un partenariat, dès lors qu'elle concerne plusieurs enjeux comme c'est le cas dans un atelier positionné entre le champ scolaire de la philosophie, et celui du cinéma et de l'audiovisuel situé en périphérie. Dans cette médiation qui articule son discours entre la compréhension des notions philosophiques et une découverte de l'analyse filmique, j'apporte un regard subjectif que je propose aux lycéens comme un point de vue parmi la pluralité de ceux qui existent sur chaque médium cinématographique ou audiovisuel. Lorsque je m'adresse à mon public, j'utilise ma passion et mon intérêt pour l'image et la pensée philosophique afin de transmettre ce petit aperçu de la richesse des images.

J'ai été moi aussi une élève, puis une étudiante. Ces interventions auprès des élèves de Terminale ont été comme un passage de témoin puisqu'ils entreront bientôt dans la vie étudiante au moment où je la quitte. L'objectif de cet atelier est de leur faire d'exprimer un regard sur le monde de l'image, et sur le monde dans lequel ils vivent. Il doit être vu non comme un apprentissage définitif mais comme une ouverture : le reste leur appartient.

Tout comme il m'appartient d'offrir une continuité à l'*Atelier Cinéphilosophie* dans ma vie professionnelle à venir.

Annexes

Retranscription de l'entretien du 11/09/19 avec Mme Louise Alessandri - Enseignante en philosophie
au Lycée Champlain (Chennevière-sur-Marne)

MOI : Qu'est-ce qui vous a motivé à utiliser le cinéma dans votre salle de classe ? Quel était votre but ?

L.A : Lors de mes premières années d'enseignement c'était un moyen de ne pas entrer directement dans des cours traditionnels, de m'y mettre doucement. Il y avait aussi un objectif pédagogique, l'idée d'offrir quelque chose en plus aux élèves.

MOI : Qu'est-ce qui vous a donné cette idée ?

L.A : J'aimais de façon personnelle le cinéma. Puis dans les années 2000, j'ai assisté aux séances au MK2 sur le cinéma et la philosophie présentées par Ollivier Pourriol. Ça m'a donné des idées pour améliorer mon utilisation en classe.

MOI : Comment organisez-vous le cours ? Avec des extraits ou des films entiers ? C'est une question qui m'intéresse particulièrement par rapport à mon atelier. Le film entier est difficile à visionner en classe, étant donné la limite de temps, mais les extraits peuvent présenter un problème de représentation du film.

L.A : J'utilise des extraits, trois ou quatre environ. Je ne pense pas que cela soit un problème de ne pas montrer le film en entier. Certains extraits mettent parfaitement en valeurs les enjeux et les questionnements du film, en donnant une vision globale. C'est également plus facile pour les élèves de se concentrer sur les questions que pose le film s'ils n'en voient qu'une partie : il y aurait trop à voir sinon et ils se perdraient.

MOI : D'accord, ça me rassure sur l'utilisation des extraits dans mon atelier. Au fait, pour vous, qu'est-ce qu'apporte en plus d'un cours plus « traditionnel » la présence du cinéma dans la salle de classe ?

L.A : Ce qu'il manque souvent aux élèves, et que leur apporte le cinéma, ce sont des représentations. C'est un souci d'ordre pratique au final : avant un manque philosophique, certains enfants ont avant tout un manque culturel, un manque de représentations culturelles. C'est un ancien instituteur dont j'ai oublié le nom qui a très bien expliqué ce phénomène dans un livre : *Ces jeunes empêchés de penser*¹, où il

¹ Serge Boimard, *Ces enfants empêchés de penser*, éditions Dunod, 2008

montre qu'il y a dans la salle de classe une absence d'outil pour stimuler l'imagination des enfants. Le cinéma, par l'image et par son aspect séquentiel répond bien à ce besoin de représentation. Il enseigne beaucoup sur la rédaction d'une histoire, sur l'association des idées. Il nourrit les représentations, transmet des questionnements et est parfois à l'origine de progrès scolaires. Bien sûr, il faut accompagner les élèves, leur apprendre à regarder car ils ne voient pas tout seul les questions. J'ai eu une élève, une fois, qui m'a remerciée de lui avoir montré comment regarder un film, et comment cela lui avait appris beaucoup, ce qui ne serait pas arrivé si elle avait vu le film seule. Un film qui fonctionne d'ailleurs très bien, même avec des élèves très peu intéressés par la philosophie, c'est *L'Enfant Sauvage* de François Truffaut, qui arrive à capter leur attention car le réalisateur a fait en sorte qu'il soit très prenant.

MOI : Que connaissez-vous des pratiques des autres enseignants à ce niveau ? Avez-vous beaucoup de collègues qui utilisent le cinéma ou les séries ?

L.A : Il y a encore dix ans, j'étais une exception. Pendant longtemps, c'était très marginal en philosophie d'utiliser la vidéo dans la salle de classe. Ça a évolué depuis. Je vois beaucoup de jeunes professeurs pour qui c'est plus une évidence. Je pense que c'est beaucoup lié à l'évolution numérique dans la pédagogie. Avec internet, c'est plus facile de se procurer des extraits et les salles de classe sont mieux équipées qu'avant. Moi au début, j'avais un disque dur *Wideplayer* et je devais me balader avec un projecteur, ce qui était lourd et encombrant. Aujourd'hui, on peut trouver des lieux d'échange sur ces nouvelles pratiques comme des groupes Facebook tels que « Enseigner la philosophie avec le cinéma et les séries télévisées ». Thibaut de Saint Maurice a même écrit un livre : *Philosopher avec les séries*¹.

MOI : Pensez-vous qu'il y a des freins au niveau de l'aspect « légitime » du cinéma et des séries ?

L.A : Oui clairement. Il y a cette tradition platonicienne de se méfier de l'image, de La Caverne. Moi je préfère me référer à Aristote qui a déconstruit l'opposition entre plaire et instruire. Le cinéma sert aussi de distinction sociale : dans certains milieux d'enseignement supérieur, il est impensable de l'utiliser aux côtés de la littérature qui reste bien plus légitime que cet art dit « secondaire ». Je recommande toujours à mes élèves d'utiliser avec parcimonie le cinéma dans leurs dissertations de bac, de prendre aussi comme exemples pour leur argumentation des classiques, car on ne sait jamais sur quel type de correcteur ils vont tomber, s'il va y avoir des jugements de valeur. Moi par exemple je suis toujours très heureuse de trouver du cinéma dans les copies mais ce n'est pas le cas de tout le monde.

¹ Thibaut De Saint-Maurice, *Philosophie en séries*, Éditions Ellipses, 2009

MOI : À propos de la Réforme du lycée, appliquée cette année aux nouvelles classes de Première, est-ce qu'elle change quelque chose par rapport à la philosophie ?

L.A : Cela va donner des classes plus mixtes car elle fera partie, en plus des quatre heures de tronc commun, du bloc d'humanités composé de philosophie et de littérature entre autres. Comme le bloc est choisi dès la Première, on aura plus d'élèves touchés par la philosophie dès la classe de Première, ce qui était presque impossible avant. Par contre, alors qu'avant les séries Littéraires avaient 8h de philosophie, il sera possible de n'avoir maximum que 6 ou 7h par semaine, le bloc des humanités étant également constitué de la littérature. La philosophie reste cependant globalement inchangée : elle a été déclarée « matière universelle », une sorte de label de l'Éducation Nationale.

Salutations d'usage et fin de l'entretien. Je tiens à remercier Louise Alessandri pour son temps et ses précieux conseils.

Entretien téléphonique avec Ollivier Pourriol (02/10/2019)

Ollivier Pourriol est philosophe agrégé, essayiste, romancier. Il a animé neuf saisons de séances de Cinéphilo au MK2 Bibliothèque et a participé à 25 épisodes de « Studio Philo » sur la chaîne de télévision OCS. Il est l'auteur du livre Cinéphilo : Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran¹.

En raison de la nature téléphonique de cet entretien, les propos d'Ollivier Pourriol ont été retranscrits à la main. Les formulations utilisées peuvent donc légèrement varier de leur contenu original.

MOI : Bonjour et merci d'avoir pris le temps de me contacter. Pourriez-vous me parler un peu de votre parcours ?

OLLIVIER POURRIOL : J'ai réalisé neuf saisons de séances *Cinéphilo* au MK2, basées sur des extraits de films. J'ai d'ailleurs déposé la marque « Cinéphilo » pour des raisons d'ordre pratique. Cependant, le principe est apparu en même temps chez d'autres auteurs : par exemple Olivier Dekens² qui se base sur le programme de Terminale en utilisant un film pour une notion. Nous sommes

¹ Ollivier Pourriol, *Cinéphilo : Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*, éditions Fayard, 2008

² Olivier Dekens, *La philosophie sur grand écran : manuel de cinéphilosophie*, éditions Paris Ellipses, collection Philo-sup, 2007

légèrement opposés sur le choix des films car je préfère des « blockbusters » grand public et lui plutôt des films que les élèves ne connaissent pas et qu'ils ont peu de chance d'avoir vus.

Après, j'ai aussi participé à des émissions à la télévision, entre autres sur la série les *Sopranos*, avec des invitations de réalisateurs...

Aujourd'hui on peut voir la popularité du concept avec Marianne Chaillan qui discute des séries, et on voit que ça plait.

Mon livre *Cinéphilo* a reçu des critiques positives comme négatives de la part des universitaires, il a trouvé plus d'intérêt auprès d'un public « en loisir ».

MOI : Avez-vous animé des séances avec des lycéens ? Quel est l'intérêt du cinéma associé à la philosophie selon vous ?

OP : Oui, beaucoup, je suis un ancien professeur de philosophie. J'ai fait trois ans de séances de préparation au bac pour des élèves en classe de Terminale.

La philosophie éclaire le récit filmique et permet d'être un meilleur spectateur, ce n'est pas qu'un artifice pédagogique. Le cinéma est un vecteur de compréhension pour les élèves, pour comprendre l'image. La richesse vient des deux champs : un film n'est jamais réductible à une image ou à une analyse. Le cinéma et la série sont une manipulation directe de la réflexion : le cinéphilo est comme un laboratoire qui permet de passer du sublime au concret. Parfois ce que les élèves comprennent est différent de ce qu'ils peuvent produire.

Il s'agit aussi de désacraliser la philosophie, la rendre moins inaccessible. Cependant, ce n'est pas de la vulgarisation, mais un outil de pénétration de l'imaginaire dans l'entendement. On peut faire un parallèle avec les maths et les figures de géométrie : le film a une valeur schématique.

MOI : Que pensez-vous de l'utilisation d'extraits plutôt que le film en entier ?

OP : Il s'agit du même rapport à l'œuvre dans les deux, mais c'est sur l'extrait que la pensée peut se développer. En plus, l'extrait agit comme un moteur de désir.

Il est faux d'affirmer que quelqu'un est plus attentif s'il est là sur la durée d'un film entier : c'est impossible de tenir en haleine un public sans extraits. D'ailleurs j'ai observé une absence d'hostilité envers les extraits par les enseignants.

L'attention est comme un muscle qui se tend et se repose avec des pics d'attention, le temps passe vite si on attire la curiosité. Pour des séances de *Cinéphilo*, je compte deux heures maximum pour les adultes et une heure trente maximum pour les enfants. Comme vous avez pu le voir les enfants tiennent pour la plupart jusqu'au bout¹. Il faut voir la structure de la médiation comme un spectacle.

¹ *Cinéphilo/Cinékids* « Beauté des monstres », séance du dimanche 22 septembre 2019 au Forum des Images

MOI : Avez-vous des conseils pour éviter de faire un cours trop magistral au cours d'une séance de cinéphilo ?

OP : Il faut parler en premier mais éviter de s'étendre. Une bonne chose est de faire des groupes, et d'aller les voir plus individuellement en parlant avec chaque groupe. Après, il n'y a pas de méthode toute faite, tout se construit par expérience et par l'expérimentation.

Remerciement et salutations - Fin de l'entretien

Entretien téléphonique avec Hugo Clémot (18/10/2019)

Hugo Clémot est professeur agrégé de philosophie et auteur d'une thèse sur les nouvelles approches philosophiques du cinéma. Il enseigne en lycée et est chargé de cours à l'Université de Tours. Auteur de Les Jeux philosophiques de la trilogie Matrix et La Philosophie d'après le cinéma, il anime le site internet et la page Facebook « Enseigner la philosophie avec le cinéma et les séries TV ». Il organise régulièrement des cycles de conférence « Filmo philo » ou « Serial philo ».

MOI : Bonjour, et merci de prendre le temps de me contacter. Pourriez-vous me dire comment cette envie d'utiliser le cinéma et les séries en classe a commencé ?

HUGO CLÉMOT : J'ai suivi une formation sur l'art il y a quelques années, ainsi que sur l'utilisation de la vidéo. J'ai eu peu après une classe composée principalement de garçons un peu difficiles. J'ai utilisé des vidéos projetées dans la salle polyvalente de l'établissement pour les canaliser et les intéresser à la matière. C'était donc d'abord une pratique pédagogique.

MOI : Que pensez-vous de l'utilisation des extraits ? Pensez-vous que le numérique a encouragé la pratique de l'audiovisuel en classe de philosophie ?

HC : Pour les extraits, il y a avant tout un intérêt d'ordre légal : on peut montrer des extraits en classe au nom de l'exception pédagogique ou du droit de citation mentionnés dans le CPI¹. Ensuite, les extraits permettent de rythmer la séance : l'extrait représente un temps de pause, puis on analyse des images de conception. Le numérique a en effet beaucoup aidé, avec les équipements qui permettent de projeter des

¹ CPI : Code de la Propriété Intellectuelle

Powerpoints. Les projecteurs sont présents dans presque tous les lycées. Après, il reste parfois plus sûr d'utiliser son propre ordinateur plutôt que celui de la salle de classe.

MOI : Conseillez-vous parfois à vos élèves de ne pas trop utiliser des exemples de films pour leur dissertation du bac ? J'ai discuté avec d'autres enseignants qui m'ont confié que ce n'était pas perçu par tous les correcteurs comme légitime d'un point de vue culturel...

HC : La référence est nécessaire afin d'éclairer un discours. Disons que pour « l'élève idéal », la meilleure stratégie est de diversifier les références, et d'avoir un point de vue critique sur les films plutôt que d'avoir un usage non critique de la référence. Seulement, « l'élève idéal » ... ça n'existe pas. Il y a beaucoup d'élèves qui n'ont pas de « culture » et qui sont aidés par les films, les séries et les jeux vidéo car ils font partie de leur univers : c'est bon pour leur argumentation d'utiliser un exemple peu connu mais qui leur parle.

MOI : Selon vous, qu'apporte l'audiovisuel dans la classe de philosophie, quel enrichissement cela représente pour les élèves ?

HC : Il y a plusieurs vertus du ciné/série/jeu vidéo - philo. La première vertu est inclusive. Certains élèves sont exclus par la réflexion abstraite ou par des références littéraires qu'ils ne maîtrisent pas. Avec le cinéma et l'audiovisuel, on limite cette exclusion : les élèves perdus se raccrochent aux exemples. J'ai tendance à être plutôt critique envers les dispositifs d'éducation à l'image au lycée. Pour moi, ils ne défendent pas les intérêts des élèves mais celui de la filière cinématographique : les élèves ne peuvent pas apprécier. Il faut des « œuvres relais » plus appréciées des élèves pour faire découvrir autre chose par la suite.

La seconde vertu est dynamique. Avec les classes remuantes, le rythme visionnage de séquence-analyse-bilan écrit permet de canaliser les classes remuantes et de créer un mouvement.

MOI : J'ai une dernière question avant que l'on finisse si cela vous va. Que pensez-vous de la réflexion par petits groupes d'élèves pour alterner avec une position plus « cours magistral » ?

HC : J'avoue que je préfère rester dans le « cours magistral », toujours dans cette idée de mouvement régulier. Les discussions par groupe, cela veut dire des bavardages, donc du bruit et du chahut !

Salutations d'usage et fin de l'entretien. Je tiens à remercier M. Hugo Clénot pour cette conversation et les échanges complémentaires par mail que nous avons eus.

Réalisé en 1999 par les sœurs Wachowski, *Matrix* est un film dit « cyber-punk » qui révolutionne le cinéma d'action et de science-fiction. Entre son esthétique sombre et son scénario parfois complexe, il est très apprécié à la fois du grand public et des critiques de film.

C'est une œuvre qui se situe entre le blockbuster (une grosse production destinée à engranger beaucoup d'argent) et le film d'auteur (un film plus réflexif et dit « original »).



Réalisation : Lilli et Lana Wachowski

Distribution : Warner Bros

Casting

Neo : Keanu Reeves

Trinity : Carrie-Anne Moss

Morpheus : Laurence Fishburne

Synopsis : Neo est un jeune hacker qui découvre un jour que le monde dans lequel il vit n'est autre qu'une illusion créée par les machines afin de contrôler et exploiter les êtres humains. Il intègre alors un groupe de rebelles dont le chef, Morpheus, le considère comme un « Élu », un individu destiné à remporter la guerre contre la Matrice et les machines.

Extraits :

- *La Matrice :* Morpheus, leader des rebelles, emmène Neo dans un lieu virtuel : on peut voir, entendre, toucher... mais ce n'est pas la réalité, tout comme dans la Matrice dont Morpheus révèle la véritable nature à Neo.
 - ➔ Que peut-on dire de la façon dont Morpheus révèle la vérité à Neo ? Quelle est la réaction de ce dernier face à ce dévoilement ?

- *La Femme à la robe rouge :* Morpheus explique à Neo le danger que représentent les Agents, gardiens de la Matrice. Pour cela, il lui fait passer le test de la Femme à la robe rouge...
 - ➔ Que représente la femme en rouge ? Qu'est-ce qu'une illusion pour vous ?

Analyse des extraits : Soyez attentifs au rythme de l'image et du son, aux couleurs, et à la façon dont les personnages sont placés dans le plan.

➤ Notions du programme de philosophie présentes dans le film :

- La vérité
- La matière et l'esprit
- La conscience
- La religion
- La démonstration
- La liberté

Quels aspects du film ou des extraits visionnés en classe vous ont fait penser à certaines de ces notions ? Lesquelles et pourquoi ?

Pour aller plus loin et ailleurs :

- Le « Trinity Syndrom » ou comment le personnage de Trinity a donné son nom à une pratique scénaristique. Article de l'*Express* sur la place des femmes dans le cinéma. https://www.lexpress.fr/culture/cinema/jamaissanselles-la-mixite-c-est-pas-du-cinema_1789073.html
- Qu'est-ce que le Cyberpunk ? <https://www.geeks-curiosity.net/cyberpunk-definition-dun-genre/>
- Matrix et le complotisme https://www.lemonde.fr/pixels/article/2019/03/31/comment-matrix-a-fait-passer-la-pilule-du-complotisme_5443755_4408996.html

The Truman Show

Contexte du film

Situé entre la comédie, le drame et le film d'anticipation, *The Truman Show* a connu un grand succès tant commercial qu'au niveau des critiques de film. Ce succès s'explique en grande partie par l'interprétation de Jim Carrey, acteur déjà très populaire à l'époque de la sortie du film. *The Truman Show* est sorti en 1998. Un an après, c'est au tour de *Matrix*. Le point commun entre les deux œuvres ? L'histoire d'êtres humains vivant dans l'illusion...



Fiche technique

Réalisation : Peter Weir
Scénario : Andrew Niccol
Distribution/prod. : Paramount pictures

Casting

Truman : Jim Carrey
Meryl : Laura Linney
Christof : Ed Harris

Synopsis : Truman Burbank semble vivre une petite vie tranquille et heureuse dans la belle ville de Seahaven, entre sa femme parfaite et son entourage toujours si amical avec lui. Ce qu'il ignore, c'est qu'il est en réalité le héros de la plus grande émission de télé-réalité du monde, et qu'il est filmé vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Un jour Truman commence à se poser des questions sur cette vie si parfaite...

Extraits :

- *Rencontre avec Truman* : Christof, créateur du Truman Show nous présente Truman, et son quotidien parfait. Pensez-vous que Truman est berné par l'illusion ? Pourquoi ?
- *L'entrée en résistance* : Truman commence à avoir des soupçons et cherche des réponses. Comment procède Truman pour accéder à la vérité ? Qu'est-ce que nous montre le rapport entre l'acteur et la caméra ?
- *Le choix* : Alors qu'il s'arrête au bord du monde factice qui l'entoure, Truman doit faire un choix : quel sera-t-il ? Comment est montré Christof dans le film ? De quelle façon la caméra montre-t-elle les deux personnages ?

Analyse des extraits : Soyez attentifs au rythme de l'image et du son, aux couleurs, et à la façon dont les personnages sont placés dans le plan. Pour ce film, soyez particulièrement observateurs par rapport à l'axe de la caméra et la façon dont elle montre les acteurs.

➤ Notions du programme de philosophie présentes dans le film :

- La vérité
- Raison et croyance
- La liberté
- L'expérience
- Le bonheur
- La démonstration (L)

Quels aspects du film ou des extraits visionnés en classe vous ont fait penser à certaines de ces notions ? Lesquelles et pourquoi ?

Aller plus loin et ailleurs...

Andrew Niccol est un auteur/réalisateur féru d'anticipation : retenez bien son nom, il se pourrait que vous soyez amenés à le rencontrer de nouveau...

Peter Weir est connu non seulement pour *The Truman Show*, mais aussi pour l'un de ses précédents films : *Le Cercle des Poètes disparus*, l'histoire d'élèves rebelles que je vous encourage vivement à aller voir.

La première émission de télé-réalité est arrivée aux États-Unis en 1971. À l'époque, cela a fait scandale, mais le genre s'est depuis popularisé dans le monde entier. Quels sont les points communs entre le « Truman Show » et les émissions que vous connaissez ?

Entretien avec Peter Weir sur *The Truman Show* : Gilles Médioni, « The Truman Show : la fausse vie d'un homme vrai », *l'Express*, 29/10/1998

Time Out

Contexte du film

Réalisé par Andrew Niccol, ce film situe son histoire et ses personnages dans un avenir que l'on peut qualifier de « proche » : pas de robots, de voitures volantes, ou de créatures aliens, seule la modification génétique est évoquée. Malgré l'aspect *série B* de ce film, il a l'avantage de nous confronter à notre propre société et ses problèmes, sans tout miser sur les effets spéciaux.



Fiche technique

Réalisation/Scénario : Andrew Niccol
Distribution : 20th Century Fox

Casting

Will Salas : Justin Timberlake
Sylvia Weis : Amanda Seyfried
Raymond Leon : Cillian Murphy

Synopsis : « Je manque de temps, je n'ai pas le temps de me demander comment c'est arrivé. Les choses sont ce qu'elles sont : nous sommes génétiquement modifiés pour arrêter de vieillir à vingt-cinq ans. Le problème ? C'est qu'ensuite on a qu'une seule année à vivre. À moins d'obtenir encore du temps. Le temps est devenu la monnaie d'échange. On en gagne, et on en dépense. Les riches peuvent vivre éternellement, quant aux autres...J'aimerais juste me réveiller un matin avec plus de temps devant moi qu'il n'y en a en une journée. » *Will Salas*

Extraits : - *Introduction* : Le film nous présente Will et son quotidien : c'est un ouvrier qui vit avec sa mère. Tous deux survivent difficilement en croulant sous les dettes.

- *Un élément perturbateur* : Will sauve Henri Hamilton, un immortel qui lui donne tout son argent avant de se suicider. Will va ensuite rejoindre sa mère, heureux à l'idée de lui offrir une nouvelle vie.
- *Un autre monde* : Après la mort de sa mère, Will veut se venger. Il se rend à New Greenwich, sans savoir qu'il est poursuivi par un Gardien du Temps et qu'il est accusé du meurtre d'Henri Hamilton.
- « *Pour quelques immortels, beaucoup doivent mourir* » : Mis au pied du mur, le riche homme d'affaire Philippe Weis continue à défendre le système qui le nourrit.

Analyse des extraits : Soyez attentifs au rythme de la caméra, mais également à la façon dont elle filme les différents espaces du film, et la façon dont évoluent les acteurs en leur sein (leurs postures, leurs mouvements, leurs costumes).

➤ Notions du programme de philosophie présentes dans le film :

- Temps et existence (L)
- Société et échanges
- Bonheur/Liberté

Aller plus loin et ailleurs...

Andrew Niccol est un auteur/réalisateur néo-zélandais. Il est le réalisateur de *Bienvenue à Gattaca*, film de science-fiction traitant de l'eugénisme, et il est le scénariste de *The Truman Show* que nous avons analysé ensemble.

Le titre original du film est *In time* (à temps, dans les temps) par rapport au titre français « Time Out » (hors-temps), quant aux Québécois qui ne font rien comme tout le monde, ils ont traduit littéralement par « En temps ». À votre avis, quelle sont les différentes interprétations de ces titres ?

Sur la question des limites du film en tant que critique sociale, une lecture très rapide à retrouver en ligne : RAUGER Jean-François, *Time Out* : une allégorie politique paradoxale, *Le Monde*, 22 novembre 2011

Malgré ses autres qualités, le film échoue complètement au test de *Bechdel*, et le traitement du personnage principal féminin peut paraître très problématique, car il s'agit de « romantiser » le kidnapping.

Zima Blue (L'Œuvre de Zima)

Contexte du film

Zima Blue est un des court-métrages qui constituent la série d'anticipation *Love, Death + Robots* sortie en 2019. Tous les épisodes de cette série sont des histoires indépendantes les unes des autres. On peut trouver des sous-genres comme le cyber-punk, la dystopie, l'uchronie, la science-fiction ou l'horreur.



Fiche technique

Réalisateur : Robert Valley
Scénario : Philip Gelatt, Tim Miller
Créateur de la série : Tim Miller
Distribution : Netflix

Voix de Zima : Kevin Michael Richardson
Voix de Claire : Emma Thornett

Synopsis : Dans un avenir lointain où l'Homme a conquis l'espace et le traverse à l'aide de navettes spatiales, Zima est un artiste reconnu dans toute la galaxie. Son œuvre, centrée sur une nuance précise de bleu, devient de plus en plus colossale, et ses performances artistiques vont toujours plus loin. Alors que Zima a toujours entretenu le secret le plus total sur ses origines et sa personne, il fait soudainement venir chez lui Claire, une journaliste, pour lui livrer une interview à laquelle elle ne s'attend pas...

Extraits :

L'œuvre de Zima (introduction) : Claire, une journaliste, a été contactée par le grand artiste Zima. Elle retrace pour nous son parcours : celui d'un portraitiste qui finira par réaliser des œuvres d'art monumentales, avec pour chacune, une caractéristique commune : le « bleu de Zima ».

Quelle est la première image du film ? Quelle place occupent les personnages dans les plans ? Comment évoluent les couleurs utilisées par Zima ?

Le retour à l'état originel : Zima raconte ses origines à Claire, et la raison de son obsession pour le « bleu de Zima ».

Son ultime performance devant son public lui permet de rétablir un lien avec ce qu'il est. Selon vous, Zima est-il un être vivant ? Pourquoi ? Comment expliquez-vous sa décision ?

Analyse des extraits : Soyez attentifs aux contrastes de la lumière et des couleurs de l'animation, ainsi qu'à l'échelle des plans.

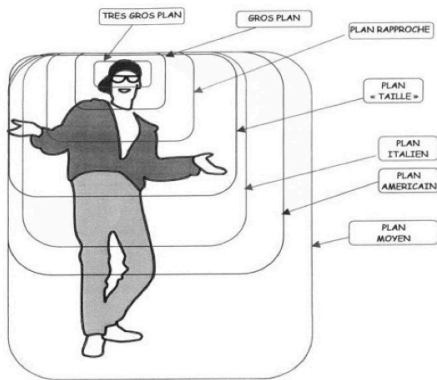
- Notions de philosophie présentes dans le court-métrage :
- L'art
- Le vivant
- Le sujet
- La conscience

Quels aspects du film ou des extraits visionnés en classe vous ont fait penser à certaines de ces notions ?
Lesquelles et pourquoi ?

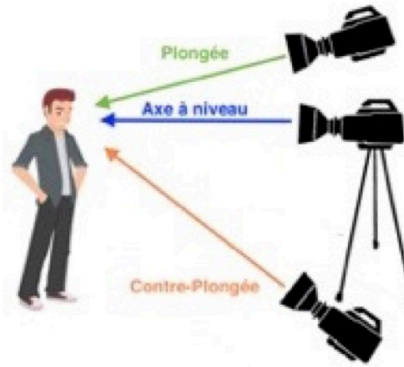
Pour aller plus loin et ailleurs...

- Robert Valley est un animateur et un artiste en graphisme visuel. Son style peut être rapproché de celui de Jamie Hewlett, créateur du groupe de musique virtuel *Gorillaz*.
- Le court-métrage est adapté d'une nouvelle du même nom écrite par Alastair Reynolds. Elle fait partie d'un recueil de nouvelles anglophones : *Zima Blue and Other Stories*.
- Avertissement sur la série : *Netflix* catégorise le contenu global de la série comme déconseillé aux moins de 18 ans. Certains épisodes contiennent des scènes sexuellement explicites ou très violentes pouvant heurter le spectateur. Vous pouvez trouver quels épisodes comportent ce genre de scène sur la plateforme Internet Movie Database.

Échelle de plans



Axe de prise de vue



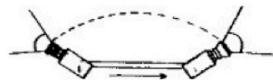
Plan d'ensemble



Insert



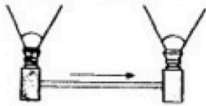
Panoramique vertical ou horizontal



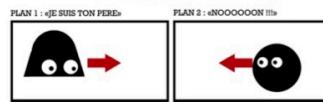
Travelling avant/arrière



Travelling latéral



Champ contre champ

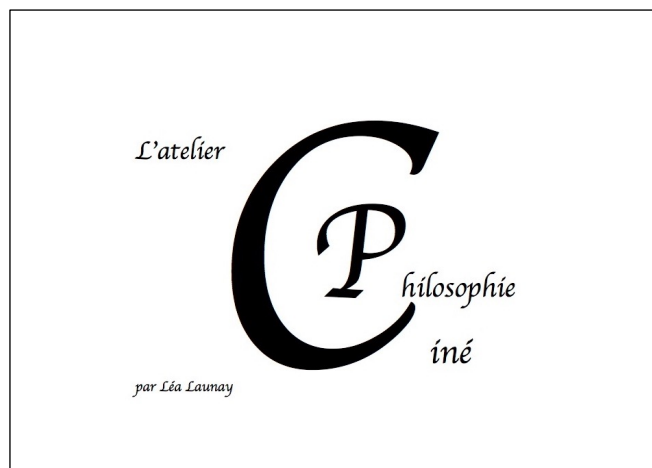


Montage

Cut : Coupe franche, on passe directement d'un plan à un autre, sans transition.

Fondu au noir : Le plan disparaît progressivement en s'assombrissant, pour ensuite faire apparaître le plan suivant, parfois en passant du noir à l'éclaircissement.

Fondu-enchaîné : Passage progressif d'un plan à l'autre. Les deux plans se superposent l'espace d'un instant.



Logo de l'atelier

Bibliographie

Sur le cinéma et la philosophie :

- BADIOU Alain, BÉNATOUÏL Thomas, DURING Elie, MANIGLIER Patrice, RABOUIN David, ZARADER Jean-Pierre, *Matrix : machine philosophique*, éditions Paris Ellipses, collection Ellipses poche, 2013

Cette œuvre collaborative est représentative de la « pop philosophie » définie pour la première fois par Deleuze dans les années 70. Ici, le travail de cinéastes et de théoriciens du cinéma s'inscrit pleinement dans le vingt-et-unième siècle et l'un de ses films les plus représentatifs. Ils analysent sous différents points de vue la façon dont s'expriment plusieurs pensées philosophiques dans *Matrix*, œuvre montrée ici comme un véritable outil philosophique.

- CERF Juliette, *Cinéma et philosophie*, édition des Cahiers du cinéma, collection Les petits cahiers, 2009

Selon Juliette Cerf, le cinéma a longtemps été éloigné de la philosophie et méprisé par les penseurs, du fait de ses origines foraines : similaire à la Caverne (« Platon aurait-il inventé le septième art ? »), il effraie et est considéré comme une illusion trompeuse. Pourtant il se montre par la suite comme une pensée indépendante, liée à son esthétisme et ce qu'il dit de la société. Enfin, la *cinéphilosophie* est vue comme une pédagogie à part entière par plusieurs auteurs : selon Alain Badiou et Olivier Pourriol, les films grand public ouvrent un accès privilégié à la philosophie. Selon Jacques Rancière, la philosophie par le cinéma est émancipatrice.

- CLÉMOT Hugo (dir.), *Enseigner la philosophie avec le cinéma*, éditions Les Contemporains favoris, coll. Diotime 2.0 - La Philosophie augmentée, 2015

Dans cet ouvrage collaboratif co-écrit par plusieurs enseignants de philosophie, le lecteur découvre la pluralité des pédagogies utilisées au lycée qui mêlent philosophie et cinéma et audiovisuel. Le directeur de la rédaction, Hugo Clémot, introduit l'ouvrage avec cette affirmation : l'enseignant en philosophie ne trahit pas sa fonction en usant des images cinématographiques. Selon lui, il est important de montrer que la philosophie ne se trouve pas que dans les textes des grands auteurs. Cet ouvrage est un plaidoyer pour une utilisation pédagogique du lien entre cinéma et philosophie.

- DEKENS Olivier, *La philosophie sur grand écran : manuel de cinéphilosophie*, éditions Paris Ellipses, collection Philo-sup, 2007

Olivier Dekens présente ici le cinéma comme une « usine à concepts ». Il reprend donc les grands concepts de la philosophie tels qu'ils sont étudiés du point de vue de la recherche et du programme scolaire. Chaque concept est représenté par un film qui est analysé en tant que tel et relié à un ou plusieurs auteurs parmi ceux figurant dans le programme.

- DOMENACH Élise, « Le cinéma comme éducation chez Stanley Cavell », *Critique* 2006/5 (n° 708), p. 426-438

Élise Domenach analyse la façon dont Stanley Cavell exploite la capacité éducative du cinéma dans ses réflexions philosophiques. Pour lui, le cinéma est lié à la question de la morale : un film est pertinent par rapport à ce qu'il dit de la vie humaine. Il crée ainsi un dialogue entre philosophie, art et cinéma en s'appuyant sur un contexte principalement américain.

- DUFOUR Éric, *Le cinéma de science-fiction : histoire et philosophie*, éditions Armand Colin, collection Cinéma/Arts visuels, 2011

Le cinéma de science-fiction est un genre qui possède une histoire politique et sociale particulière. Ayant eu des formes diverses, il se divise depuis les années 1950 en différentes sous-catégories. Éric Dufour montre que les films de science-fiction sont des critiques sociales, à la fois du fonctionnement de la société dont ils sont le reflet, mais aussi de ses évolutions techniques et esthétiques. L'Homme y est souvent perdu face à ses propres erreurs.

- GROLLEAU Frédéric, *Philosofilms : la philosophie à travers le cinéma (ou 10 ans d'analyse de films en classe préparatoire à l'enseignement supérieur)*, éditions Bréal, 2016

Professeur en classe préparatoire dans l'enseignement supérieur, Frédéric Grolleau présente une analyse de films très variés : d'*Alice au Pays des Merveilles* à *Matrix* en passant par le *Septième Sceau*. L'auteur est persuadé d'une « supériorité du cinéma sur les autres moyens d'expression » et que le cinéma et la philosophie se renforcent l'un et l'autre. Dans ses retranscriptions des séances qu'il a présentées en cours, il fait se rencontrer les notions et les auteurs de philosophie avec une analyse formelle et textuelle d'un film qui répond à une problématique. L'analyse est accompagnée de textes de philosophes et encadrée par les notions scolaires de philosophie.

- GILMORE, Richard Allen, *Doing Philosophy at the movies*, State University of New York Press, 2005 (anglais)

En s'appuyant sur les recherches de Stanley Cavell, Richard Allen Gilmore interroge l'acte de philosopher à travers une sélection réduite de films. Il compare les réflexions des films à celles des philosophes d'hier et d'aujourd'hui. Il mentionne le pouvoir d'attraction de l'esthétique filmique dans son rapport à la pensée humaine, notamment par les thèmes de la mort et de l'horreur.

- HÊME DE LACOTTE Suzanne, « Image cinématographique et image de la pensée philosophique », *Chimères* 2007/2 (N° 64), p. 117-129

Suzanne Hême de Lacotte discute de la façon dont Deleuze a imaginé les notions « d'image-temps », « d'image-mouvement » et « d'image-pensée ». Pour lui, le cinéma et la philosophie sont tous deux des créateurs de concept. Lorsqu'il interroge la définition de la philosophie, il le fait par rapport à d'autres disciplines, dont le cinéma qui lui est indispensable pour répondre à cette question.

- POURRIOL Ollivier, *Cinéphilo : Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*, éditions Fayard, 2008

Prenant plusieurs exemples de films de science-fiction grand public, Ollivier Pourriol démontre à travers son analyse comment ces derniers répondent à de grandes questions philosophiques posées au fil des âges (la liberté, le bonheur, le vivant). Sa prise de position sur l'utilisation des films pour philosopher repose sur le fait que les blockbusters et les productions Hollywoodiennes, tels *Matrix* ou *Blade Runner* sont les plus pertinents pour parler de philosophie avec un public non initié.

- ZABUNYAN Dork, « Deleuze fait cours : une pédagogie du concept cinématographique », *Critique*, 2006

Deleuze est ici présenté comme un grand professeur et pédagogue. Dork Zabunyan présente et définit son concept de la pop-philosophie et son désir de la rendre accessible à tous. On peut le voir plus précisément avec son *Abécédaire*, DVD de six heures et véritable outil pédagogique audiovisuel sur la philosophie.

Sur le public lycéen et la transmission du cinéma :

- BERGALA Alain, *L'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, éditions Cahiers du cinéma, collections Essais, 2002, Chapitre VI « Pour un éloge de l'extrait »

L'Hypothèse cinéma est un ouvrage de transmission au sujet de l'éducation à l'image et par l'image en milieu scolaire et dans les salles de cinéma. Dans son chapitre « Éloge de l'extrait », Alain Bergala présente les vertus pédagogiques des « fragments mis en rapport », dans un contexte de généralisation de l'utilisation des DVD en classe. En plus d'offrir une liberté d'approche au médiateur, l'extrait possède une attraction envers le jeune public.

- GASPARD Laurent, *Accompagner les lycéens vers le cinéma : éléments d'une pratique*, éditions Paris : l'Harmattan, collection Nouvelles Pédagogies, 2015

Laurent Gaspard est un enseignant de français et d'histoire-géographie en lycée professionnel. Dans cet ouvrage, il témoigne de son utilisation du cinéma en classe pour travailler sur le programme scolaire. Il réfléchit sur la richesse que représente l'utilisation du cinéma pour les élèves du lycée dans leur spécificité, en les plaçant au cœur de cette démarche de recherche en pédagogie. Il expose également les limites du dispositif dans son application concrète, et son évolution à travers le temps.

- LEGON Tomas, « Il faut du fun et le côté un peu cinéphile : quand les institutions aident les salles indépendantes à séduire le public jeune », *La Découverte, Réseaux*, 2019, n° 217, p.185 - 221
- LEGON Tomas, « La force des liens forts : culture et sociabilité en milieu lycéen », *Réseaux* 2011, n° 165, p. 215 - 248
- LEGON Tomas, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique : La réception de Lycéens et Apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins », *Presses de Sciences Po*, Agora débats/jeunesse, 2014, n°66, p 47 - 60

Ces trois essais de Tomas Legon s'appuient sur des entretiens et des recherches menées dans les salles de classe et les salles de cinéma autour du public lycéen. Le sociologue étudie les rapports qu'entretiennent les lycéens à la culture dans leurs interactions sociales, et la façon dont les consommations culturelles régulent les regroupements sociaux dans « La force des

liens forts » Dans « Il faut du fun et le côté un peu cinéophile », Tomas Legon expose et questionne les dispositifs mis en place par les médiateurs dans les salles indépendantes afin d'attirer les adolescents, et de les faire interagir avec la salle. Dans « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique » il critique la volonté du dispositif *Lycéens et Apprentis au Cinéma* de faire des élèves des spectateurs « éclectiques éclairés » et met en lumière une confusion entre les objectifs du dispositif et la réception qu'en ont les lycéens.

Sources complémentaires citées

- CAVELL Stanley, *Le cinéma nous rend-il meilleurs ?* éd. É. Domenach, trad. C. Fournier et É. Domenach, Paris, Bayard, 2003, p. 9
- CHAILLAN Marianne, *Game of Thrones : une métaphysique des meurtres*, édition Le Passeur, 2016
- CHÂTEAU Dominique, *Cinéma et philosophie*, éditions Armand Colin, collection Armand Colin Cinéma, 2005
- CHION MICHEL, « Les films d'anticipation ne sont que la projection de problèmes contemporains », propos recueillis par Stéphane Dreyfus, *La Croix*, mars 2014
- DELEUZE Gilles, *Cinéma 1, L'image-mouvement*, Éditions de Minuit, Paris, 1983, et *Cinéma 2, L'image-temps*, Éditions de Minuit, Paris, 1985
- MOUGIN PASCAL, HADDAD-WOTLING KAREN (dir.), « La science-fiction dans la jungle des genres », *Dictionnaire mondial des littératures*, éditions Larousse, version en ligne consultée le 15/05/2019
- NANCY Jean-Luc, *L'évidence du film. Abbas Kiarostami*, éditions Yves Geavert, 2001
- ORTOLI Sven (dir.), « Star Wars, le mythe tu comprendras », *Philosophie Magazine* hors-série, octobre 2015-janvier 2016

- ORTOLI Sven (dir.), « Harry Potter à l'école des philosophes », *Philosophie Magazine* hors-série, novembre-décembre 2016
- ROGER Philippe (dir.), « Cinéphilosophie », *Critique*, éditions Minit, n° 692-693, janvier-février 2005

Webographie

- BLANQUER Jean-Michel (dir.), *Maquette du nouveau baccalauréat*, éditée par l'Éducation Nationale
- *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 19 juin 2003, consulté le 21/03/2019
<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>
- CLEMOT Hugo, *enseignerlapphilosophie.fr*, consulté le 24/11/2019
- *Collège des Bernardins*, « Cinéphilo », consulté le 26 janvier 2020,
<https://www.collegedesbernardins.fr/art-et-culture/cine-philo>
- *Le Fil des images* « Philosopher le cinéma », entretien avec Juliette Grégoire et François Renucci, consulté le 13 novembre 2018 <https://www.lefildesimages.fr/philosopher-le-cine/>
- *France.Tv éducation - philosophie*, consulté le 22/05/2019
<https://education.francetv.fr/matiere/philosophie/lycee>
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Le numérique en philosophie - Éduscol*, consulté le 22/05/2019 <https://eduscol.education.fr/philosophie>
- *Les Petites Lumières : ateliers de philosophie pour enfants*, « Ciné-philo », consulté le 26 janvier 2020 <http://www.ateliersdephilosophiepourenfants.com/cine-philo/>
- *Philomena.fr*, Site du ciné-philo de Nantes, consulté le 14/05/2019

- *Philosoph'art : ateliers de philosophie et d'arts*, « Ciné-philo », consulté le 26 janvier 2020 <https://philosophart.fr/cine-philo/>
- PhiloSophie, « Cycle Ciné-Philo - Le Pouvoir », consulté le 26 janvier 2020 <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/cycle-cine-philo-le-pouvoir%EF%BB%BF/>
- *Philosophie.tv* : les philosophes à voir et à entendre, consulté le 22/05/2019 <https://philosophies.tv>
- *Zéro de conduite.net* : section philosophie, consulté le 22/05/2019 <https://www.zerodeconduite.net/filter/discipline/51/activite>

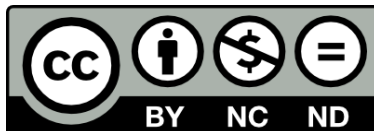
Corpus de l'outil pédagogique :

- NICCOL Andrew, *Time Out*, 2011, États-Unis, 1h49
- VALLEY Robert, *Zima Blue*, 2019, États-Unis, 10 minutes
- WACHOWSKI Lilly et Lana, *Matrix*, 1999, États-Unis, 2h16
- WEIR Peter, *The Truman Show*, 1998, États-Unis, 1h43

Autres œuvres audiovisuelles citées :

- DARABONT Frank, KANG Angela, *The Walking Dead*, 2010-, États-Unis, 44 minutes, 11 saisons, 148 épisodes
- MILLER Tim, Love, *Death and Robots*, 2019 -, 15 minutes, une saison, 19 épisodes
- NICCOL Andrew, *Bienvenue à Gattaca*, 1997, États-Unis, 1h46

- POTALIVO Christian, JACOBSEN Esben Toft, MOSHOLT Jannik Tai, *The Rain*, 2018-
, Danemark/États-Unis, 50 minutes, 2 saisons, 14 épisodes
- SCOTT Ridley, *Blade Runner*, 1982, États-Unis, 1h57



La philosophie est non seulement un champ d'étude mais également une matière scolaire qui s'inscrit dans la tradition française. Au point que c'est l'un des enseignements les plus inchangés par la réforme actuelle du lycée. La perspective de ce mémoire est d'apporter le cinéma, médium longtemps considéré comme illégitime aux yeux des philosophes, dans la salle de classe de philosophie, dans une démarche mêlant transmission du cinématographique et audiovisuelle et étude des notions et des auteurs figurant au programme du baccalauréat à travers un « atelier ».

Lors des différentes séances constituant la séquence pédagogique, des élèves de Terminale du Lycée Évariste Galois (situé dans les Yvelines) analyseront des séquences de *Matrix*, *The Truman Show*, *Time Out*, ou encore un épisode de la série récente *Love, Death + Robots*. À partir de cette analyse, ils devront extraire les notions philosophiques abordées par le corpus étudié.

Au cœur d'une réflexion sur la pédagogie de la transmission du cinéma en milieu scolaire, et sur la pertinence du médium cinématographique « grand public » comme outil de réflexion destiné à un public de jeunes adultes, *L'Atelier Cinéphilosophie* se veut comme un instrument d'ouverture vers l'acte de penser le cinéma, et de penser le monde.

In France, philosophy is both a field and a discipline usually learnt in high school, for now preserved from the successive reforms of the educational system. My research touches about two matters that are the transmission of the cinematographic work and the study of philosophical concepts and authors of the high school syllabus. The objective of this thesis is to bring what has been for a long time considered as an undue media by philosophers, the film, into the philosophy classroom through a “working group”.

During the several study sessions, the students of Évariste Galois High School (in the area of Yvelines) will analyse film clips from *The Matrix*, *The Truman Show*, *Time Out* and from an episode of the TV Show *Love, Death + Robots*. On the basis of those analyses, the students will have to dig out from those films the philosophical notions studied in class.

L'Atelier Cinéphilosophie is a view on cinematographic education in school, and the educational interest of using mainstream movies as a thinking tool for young adults. Its purpose for them, is to be a way of thinking the cinema and thinking the world.

Mots-clés : cinéma d'anticipation, philosophie, médiation scolaire, public lycéen