



HAL
open science

Éduquer les spectateurs de demain : la formation cinématographique des manuels scolaires LIGEL de 1952 à 1963

Adeline Chantoiseau

► To cite this version:

Adeline Chantoiseau. Éduquer les spectateurs de demain : la formation cinématographique des manuels scolaires LIGEL de 1952 à 1963. Art et histoire de l'art. 2020. dumas-03196132

HAL Id: dumas-03196132

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03196132>

Submitted on 12 Apr 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 Rennes 2

UFR Arts, Lettres, Communication

Master 2 mention « Cinéma et audiovisuel »

Parcours « Histoire et esthétique du cinéma »

– Volume 1 : Mémoire –

Éduquer les spectateurs de demain :

**La formation cinématographique
des manuels scolaires LIGEL
de 1952 à 1963**



Adeline Chantoiseau

Sous la direction de Madame Roxane Hamery

2019-2020

Université Rennes 2
UFR Arts, Lettres, Communication
Master 2 mention « Cinéma et audiovisuel »
Parcours « Histoire et esthétique du cinéma »



– Volume 1 : Mémoire –

Éduquer les spectateurs de demain :

La formation cinématographique des manuels scolaires LIGEL de 1952 à 1963

En couverture : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, Paris, LIGEL, n° 462, 1958, p. 7.

Adeline Chantoiseau

Sous la direction de Madame Roxane Hamery

2019-2020

Remerciements

À l'issue de ces trois années de recherche, je tiens tout d'abord à remercier Madame Roxane Hamery, ma directrice de recherche. Merci pour le temps, l'exigence et la confiance que vous avez toujours eue à l'égard de mon travail. La patience et la bienveillance, avec lesquelles vous avez dirigé ce mémoire, furent précieuses. Je suis très fière et heureuse d'avoir travaillé sous votre regard. Votre enthousiasme me manque déjà.

J'adresse également de sincères et chaleureux remerciements à l'équipe pédagogique du département cinéma de l'Université Rennes 2, dont la qualité de l'enseignement et la bienveillance ont favorisé la création d'un environnement de travail stimulant. Merci particulièrement à Gilles Mouellic pour l'intérêt constant porté à mes recherches et les conseils éclairants.

Je tiens à remercier la bibliothèque universitaire de Caen de m'avoir fourni un document ô combien important dans mon travail et de m'avoir laissé le garder ! J'ai également une profonde reconnaissance envers le Musée Saint-Étienne et son directeur pour l'envoi d'archives privées que je n'aurai pu me procurer autrement.

Sur un plan plus personnel, je tiens à remercier mes parents, Christophe et Marie-Claude, ainsi qu'Alexis, mon frère, qui ont placé en moi une confiance qu'il me manque bien trop souvent et qui m'ont permis de mener ce travail dans les meilleures conditions possibles.

Merci à Chrystal Charrié, ma sœur, qui a toujours pris le temps de m'écouter, de me conseiller et de m'encourager. Merci à Léa Sigwalt, dont le regard critique, la parole rassurante, le rire malicieux et les cookies fait-maison ont contribué à rendre ce travail meilleur. Merci à Luc Toupense de m'avoir donné l'impulsion et enduré d'innombrables relectures toujours bienveillantes. Merci à Maxence Grière de m'avoir encouragé à aller au bout de cette recherche. Ta patience et ton soutien réconfortant ont ensoleillé mon travail au quotidien. Merci pour tout ça, et pour le reste.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers Rémi Abiven, Jérémy Adellon, Caroline Alaoui, Lorenzo Carly, Emma Charles, Philippe Condessa et Julian Mordelet pour avoir, chacun à leur manière, apporté une contribution à ce travail. Je fais aussi une place particulière à mes camarades de Master qui, durant les séminaires ou de simples discussions, ont soutenu ce travail par leurs réflexions et leurs conseils de lectures.

Pour terminer, merci aux futurs lecteurs de ces pages. J'espère réussir à susciter votre intérêt pour un tel sujet. C'est avec une certaine émotion que je vous confie mon travail, il est désormais à vous.

*À Philippe Lazko, À Jean-Marc Trignol
Vous avez été les premiers à m'avoir appris à regarder.*

Sommaire

Principaux sigles	1
Avant-propos	2
Introduction générale	3
PREMIÈRE PARTIE - Les débuts de la scolarisation du cinéma dans les écoles privées	15
Chapitre 1. Un regard cinéphilique	17
Chapitre 2. Intégrer le cinéma à l'école	36
DEUXIÈME PARTIE - La conception d'une pédagogie du cinéma	47
Chapitre 3. Développer un programme scolaire	49
Chapitre 4. Légitimer la scolarisation du cinéma	75
TROISIÈME PARTIE - La formation critique du spectateur	96
Chapitre 5. La construction d'un savoir cinématographique	98
Chapitre 6. Le manuel de cinéma, nouveau passeur ?	112
Conclusion générale	125
Bibliographie	129
Table des matières	141

Principaux sigles

CCC	Centrale catholique du cinématographe
CCE	Comité catholique de l'enfance
CCR	Centrale catholique du cinéma et de la radio
FFCC	Fédération française des ciné-clubs
FFCCJ	Fédération française des ciné-clubs de jeunes
FLECC	Fédération loisir et culture cinématographique
IDHEC	Institut des hautes études cinématographiques
JIC	Jeunesse indépendante chrétienne
JOC	Jeunesse ouvrière chrétienne
LIGEL	Librairie générale de l'enseignement libre
UFOCEL	Union française des offices du cinéma éducateur laïque
UFOLEIS	Union française des œuvres de la Ligue de l'enseignement par l'image et le son

Avant-propos

Afin de rendre la lecture de ce mémoire agréable et pratique, nous avons réalisé un second volume, détaché de celui-ci. Il comporte des documents annexes qui permettent de compléter les idées et arguments que nous développons dans ce présent mémoire.

Introduction générale

Le véritable enseignement n'est point de te parler, mais de te conduire.

Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle* (1942)

L'association Film et Jeunesse, fondée en 1952 à l'initiative des directeurs des écoles diocésaines secondaires de la Loire, résulte d'un puissant mouvement pédagogique en faveur du cinéma de la part de l'enseignement catholique, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Considérant la formation cinématographique comme fondamentale, l'ambition de l'association stéphanoise est de réussir à intégrer le septième art et son « langage » de manière progressive dans les établissements scolaires. Le cinéma étant une pratique culturelle ancrée dans le quotidien de la jeunesse de l'époque, sa présence en classe apparaît nécessaire afin d'éviter au jeune public une adhésion malsaine à toute forme de contestation morale que cet art permet¹. Les membres de l'association, portés par leur président Antoine Vallet, estiment que le cinéma est une affaire d'amour de l'art, de partage et de transmission. La question de l'enseignement du cinéma est ainsi posée. Film et Jeunesse se donne cette mission éducative, en mettant en place tout un arsenal didactique au sein duquel figure une série de manuels scolaires d'apprentissage du cinéma.

L'objet manuel est usuellement entendu comme un véhicule de savoirs, de connaissances figées, mais, pour un lieu aussi subjectif, intime et sensible que le cinéma, on est en mesure de se demander s'il est l'outil adéquat pour ce genre d'enseignement². Cette réflexion constitue d'ailleurs le cœur de notre problématique générale, soit : comment faire d'un art comme le cinéma, un enseignement ? Pour tenter d'y répondre, nous avons composé un corpus de huit manuels scolaires d'apprentissage du cinéma. Film et Jeunesse les a produits et édités entre 1952 et 1963, de la première édition du premier manuel à la dernière réédition de l'un d'entre eux.

¹ BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : *Film et jeunesse* ou le cinéma comme "langage total" », *Images à l'école, image de l'école, 1880-1960*, (dir. P. BOURDIER), Chartres, IUFM Orléans-Tours, p. 88.

² CHOPPIN Alain, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p. 16.

Les ouvrages, publiés dans la collection « Perspectives » aux éditions de la Librairie Générale de l'Enseignement Libre dite LIGEL³, renvoient aussi bien à la conception et à la réalisation d'un film qu'à la narration d'une Histoire du cinéma. Ils partagent d'ailleurs parfois les mêmes auteurs. Afin de saisir la nécessité de mettre en lumière ces manuels scolaires, situons-les au regard des travaux et recherches consacrés à l'histoire de l'éducation au cinéma qui connaissent une belle dynamique depuis le début des années 2000.

Héritage académique et historique de l'enseignement du cinéma

En effet, depuis les années 2000, les recherches historiques autour de l'enseignement du cinéma connaissent un regain d'intérêt et de dynamisme. Les thèses et travaux universitaires ont été relativement nombreux comme l'atteste ce rapide panorama : Francis Desbarats a mené en 2001 sa thèse autour de la création des options-sections cinéma au lycée, instituées en 1984, dans quatorze établissements faisant office de laboratoire pour ces nouvelles pratiques pédagogiques et nouveaux fonctionnements institutionnels⁴. Philippe Bourdier a offert trois ans plus tard une réflexion sur la place du cinéma dans l'enseignement du français dans les classes du secondaire à la fin des années 2000⁵. En 2009, Pascal Laborderie a rendu compte de l'histoire du cinéma éducateur laïque des années 1920 à 1950 à travers le modèle du « film-parabole »⁶. L'année suivante, Perrine Boutin a posé son regard sur la « médiation » entre le cinéma et les enfants dans le cadre de dispositifs contemporains d'éducation au cinéma⁷. En 2013, dans une approche idéologique des usages à propos du cinéma, Mélisande Leventopoulos a interrogé la construction d'un regard cinéphilique au sein du catholicisme français au cours du XX^e siècle en démontrant le caractère pionnier de ce

³ Liée à la Procure Générale des Frères des écoles chrétiennes, la librairie LIGEL fermera au début des années 1980 après avoir édité des milliers de manuels scolaires pour toutes les disciplines et dans plusieurs langues.

⁴ DESBARATS Francis, « Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées », Thèse de doctorat en Études cinématographiques sous la direction de CHAPOUILLIÉ Guy, Université de Toulouse-Jean-Jaurès, 2001.

⁵ BOURDIER Philippe, « Le cinéma et l'enseignement du Français dans les établissements secondaires en France : constitution et implications idéologiques », Thèse de doctorat en Cinéma et Littérature comparée sous la direction de MURCIA Claude, Université Paris 7, 2004.

⁶ LABORDERIE Pascal, « Le film-parabole dans les Offices du "cinéma éducateur" en France dans l'entre-deux-guerres : histoire d'un cinéma de propagande et étude d'un genre cinématographique », Thèse de doctorat en Études cinématographiques et audiovisuelles sous la direction de MARIE Michel, Université Paris 3, 2009.

⁷ BOUTIN Perrine, « Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique », Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de JEANNERET Yves, Université d'Avignon, 2010.

réseau dans l'intégration du cinéma à l'école⁸. La même année, Léo Souillès-Debats s'est concentré, quant à lui, sur l'expertise d'une cinéphilie qui serait propre au mouvement « ciné-club » de la Libération vers la fin des années 1990⁹. En 2017, Leslie Dagneaux s'est penchée sur l'influence des expérimentations menées par le réseau Freinet dans l'intégration du cinéma à l'école en France sous le prisme des méthodes dites actives¹⁰. Plus récemment, Vivien Solde a entrepris une thèse à propos de l'utilisation du cinéma dans l'éducation populaire selon une approche sociohistorique en proposant une analyse différenciée des actions émanant des réseaux laïques et catholiques¹¹; et, Camille Degryse a livré, il y a quelques mois, en se plaçant du point de vue sociologique du curriculum, une riche réflexion autour des controverses liées à l'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel dans le second degré de l'enseignement français, tout en questionnant l'existence d'une « discipline cinéma »¹².

Ces questions, ainsi que nous venons de le voir, ne datent pourtant pas d'hier. Les prémices de l'enseignement du cinéma, à travers de nombreuses expériences, sont apparues dès l'après-Seconde Guerre mondiale. Les multiples formes d'initiations cinématographiques émergentes font du cinéma un objet d'étude en lui-même. Utilisé jusqu'ici en tant que support pédagogique lors de leçons de choses ou de cours d'histoire, de littérature ou de sciences, un pont s'érige de la transmission par le cinéma à la transmission du cinéma. La mise en place d'un réseau associatif soutenant l'accès à la culture, avec, d'un côté, l'éducation populaire et la Ligue de l'Enseignement et, de l'autre, les offices catholiques, offre en effet à la pratique du ciné-club ses heures de gloire, et au public une formation critique probante¹³. L'Union Française des Offices du Cinéma Éducateur Laïque (UFOCEL) est durant cette période une

⁸ LEVENTOPOULOS Mélisande, « La construction collective d'un regard critique : les catholiques et le cinéma dans la France du XXe siècle (1895-1995) », Thèse de doctorat en Histoire contemporaine, sous la direction de TARTAKOWSKY Danielle, Université Paris 8, 2013.

⁹ SOUILLÈS-DEBATS Léo, « La culture cinématographique du mouvement ciné-club : histoire d'une cinéphilie (1944— 1999) », Thèse de doctorat en Arts, dirigée par MONTEBELLO Fabrice, Université de Lorraine, 2013.

¹⁰ DAGNEAUX Leslie, « Les techniques Freinet ou le cinéma scolaire autrement : l'émancipation comme maître-mot : Retour sur quarante ans d'expérimentations (1927-1968) », Thèse de doctorat en Études cinématographiques sous la direction de HAMERY Roxane, Université Rennes 2, 2017.

¹¹ SOLDE Vivien, « Le cinéma dans l'éducation populaire en France : Étude comparative des réseaux confessionnels et laïques (1944-1980) », École doctorale Sciences de l'homme et de la société, Université de Reims, Thèse en préparation sous la direction de LAOT Françoise et de LABORDERIE Pascal.

¹² DEGRYSE Camille, « L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à l'école de 1945 à nos jours », Thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction de ROBERT André Désiré, Université de Lyon, 2019.

¹³ SOUILLÈS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, [préface de Fabrice MONTEBELLO], Paris, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma (AFRHC), coll. « Histoire culturelle », 2017.

des fédérations les plus prolifiques, après avoir été une des premières à mettre en place des séances d'initiation au cinéma éducatif, que ces dernières aient lieu en dehors des cours ou pendant. Les catholiques ont également leur propre réseau de ciné-clubs (la Fédération loisirs et culture cinématographiques dite FLECC) qui prévoit, dès les années 1950, l'intégration du cinéma en tant que sujet d'étude au sein de leurs programmes scolaires¹⁴. Bien que cette effervescence autour de l'apprentissage du septième art soit de plus en plus brûlante au lendemain de la Libération dans les milieux culturels laïques, le réseau catholique fait ainsi figure de précurseur dans son intégration au sein des programmes scolaires en imaginant des méthodes d'apprentissage à destination du jeune public, sans pour autant suivre un effet de mode comme l'indique à juste titre le frère mariste Antoine Vallet.

Alors que toute leur vie extrascolaire baigne dans ce « présent immédiat », leur vie scolaire les replonge dans un passé plus ou moins lointain. [...] Qu'on ne méprenne pas nos intentions. L'école n'a pas besoin d'être « à la page », « dans le vent » [...] de rendre les classes plus vivantes, en offrant aux élèves ce qui leur plaît, ce qui les intéresse spontanément. Des besoins profonds de l'enfant trouvent là leurs résolutions : besoin d'être adapté à un temps qui se renouvelle sans cesse, à un contexte psychosociologique qui se fait chaque jour, besoin de s'épanouir dans un milieu culturel qui est jaillissement perpétuel. Cette intégration est essentielle pour satisfaire la nécessité de sécurité de l'enfant, pour lui faire trouver son équilibre et lui permettre de s'épanouir selon sa personnalité propre. C'est pourquoi l'utilisation de tous les éléments d'information et de documentation qui se situent dans ce « présent immédiat » paraît absolument primordiale à l'éducation de l'enfant et du jeune d'aujourd'hui¹⁵.

Monseigneur Descamps, secrétaire général de l'enseignement libre, considère en effet l'école comme un « service » qui « se doit et doit à ses élèves de donner une formation adaptée au monde présent¹⁶ ». Il fait état de la responsabilité qu'ont les éducateurs à inclure dans leur enseignement tout ce qui peut participer « à former l'intelligence et la volonté, le cœur et le caractère¹⁷ ». Au-delà de l'aspect industriel du cinéma, c'est la diffusion protéiforme du film qui captive l'Église en ce qu'il touche ainsi de plus en plus de spectateurs.

¹⁴ LEVENTOPOULOS Méliande, *Les catholiques et le cinéma : la construction d'un regard critique* (France, 1895-1958), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 2014.

¹⁵ VALLET Antoine, *Du ciné-club au langage total*, Paris, LIGEL, 1968, p. 54.

¹⁶ *Guide Programme - Le cinéma à l'école*, Secrétariat général de l'enseignement libre, Septembre 1957, Paris, p. 3.

¹⁷ *Id.*

Le secrétaire général de la Centrale Catholique du Cinéma, de la Radio et de la Télévision (CCRT), Monsieur le Chanoine Dewavrin, confirme la nécessité d'une éducation adaptée au cinéma, à l'image de l'ouverture au fil de temps de l'Église aux arts graphiques et plastiques, à la littérature, aux sciences et même au théâtre¹⁸. Il voit également là une façon de consacrer le cinéma au regard des autres disciplines scolaires. L'Église souhaite ainsi, à partir des années 1950, inclure le cinéma au cœur de l'éducation de l'enfant, qui agirait comme un révélateur de la sensibilité, de l'intelligence et de la liberté d'appréciation enfouies en lui, pour lui permettre d'appréhender au mieux le monde qui s'ouvre à lui, celui des images¹⁹.

Des manuels scolaires de cinéma méconnus

L'édition de manuels scolaires d'initiation au cinéma va donc retenir notre attention et constituer, rappelons-le, le cœur de notre problématique : comment faire d'un art comme le cinéma, un enseignement ? Au regard du corpus que nous avons composé, les moyens utilisés par les auteurs pour « faire apprendre » le cinéma, par le biais de l'objet manuel scolaire, sont interrogés. Moyens que nous entendons dans la forme, dans la structuration et dans le contenu des ouvrages, et dans ce qu'ils disent, explicitement ou non, du cinéma et des films. L'étude de ces huit manuels s'avère tout à fait à propos au vu des considérations exposées auparavant en matière de pédagogie relative au cinéma. Le travail de recherche que nous conduisons exige une réflexion précise et ciblée. D'autant que l'histoire de cette tentative de mise en place d'un enseignement du cinéma par Film et Jeunesse, n'a jamais vraiment été menée de front. Léo Souillès-Debats, Mélisande Levantopoulos, Pascal Laborderie et Francis Desbarats ont cité l'initiative stéphanoise ou certains manuels dans leurs travaux respectifs²⁰. À notre connaissance, seuls Frédéric Zarch, Philippe Bourdier et Maurice Pelinq ont approfondi le sujet en se penchant sur les ambitions de l'association et en se chargeant d'analyser la teneur de certains manuels²¹.

Autrement dit, l'aspect inédit d'une telle recherche nous invite encore plus à estimer ces manuels comme des témoignages capitaux au regard de l'enseignement du

¹⁸ *Guide Programme - Le cinéma à l'école, op. cit.*, p. 5.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 7-8.

²⁰ SOUILLÈS-DEBATS Léo, *op. cit.*, p. 99 ; LEVENTOPOULOS Mélisande, *op. cit.*, p. 255 ; DESBARATS Francis, *op. cit.*, p. 316 ; LABORDERIE Pascal, *op. cit.*, note 10.

²¹ ZARCH Frédéric, « Cinéma et pédagogie scolaire, l'itinéraire stéphanois vers un "langage total" (1945-1962) », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, mars 1995, n° 179, pp. 29-37 ; BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : Film et jeunesse ou le cinéma comme "langage total" », *op. cit.* ; PELINQ Maurice, « Manuels et méthodes », *Cahiers Pédagogiques*, n° 26, la culture cinématographique et l'enseignement, mars 1961, pp. 92-93.

cinéma, perçu à travers le prisme de l’instruction catholique. Ils s’inscrivent également dans l’émergence d’un discours didactique sur le cinéma en France dans les années 1950 comme vu précédemment. Enfin, convoquer ces manuels dans la course à la légitimité du cinéma en tant que discipline scolaire nous semble intéressant. Par ailleurs, considérer le caractère exceptionnel de l’accès à cette littérature scolaire de nos jours et le fait que l’on continue à enseigner le cinéma, aussi bien par l’intermédiaire de ciné-clubs qu’en écoles privées ou à l’université, est nécessaire à notre étude. Le cinéma est toujours là, le désir d’apprendre aussi. Afin d’entrer plus précisément dans le vif de notre recherche, nous allons décrire succinctement ces manuels scolaires, tous édités chez LIGEL. Le tableau ci-dessous présente par date de parution chacun des manuels, rééditions incluses, que ces derniers soient destinés à un âge et un niveau particulier ou aux professeurs²².

Titre	Année de publication, rééditions éventuelles	Auteurs	Public visé (Âge du public)	Collections
<i>Initiation au cinéma</i>	1952 1955 1957 1960	Agel H. Louis F. Rambaud C. Vallet A.	Classes de Troisième (14/15 ans)	Collection Perspectives n° 460
<i>Les genres du cinéma</i>	1953 1958 1963	Rambaud C. Vallet A.	Classes de Seconde (15/16 ans)	Collection Perspectives n° 461
<i>Philippe et Brigitte, cinéastes</i>	1958	Collectif/ Préface de Vallet A.	Classes de Huitième et Septième (9/11 ans)	Collection Perspectives n° 462
<i>Flashes sur l’histoire du cinéma</i>	1959	Vallet A.	Classes de Première (16/17 ans)	Collection Perspectives n° 463
<i>Exploration de l’image</i>	1959	Delimard R. Roudier A. Vallet A.	Aux professeurs	Non précisée
<i>Exploration du film</i>	1960	Rambaud C. Vallet A.	Aux professeurs	Non précisée
<i>Au-delà de l’image</i>	1960	Rambaud C. Vallet A.	Classes Supérieures : Philo/Maths (17/18 ans)	Collection Perspectives n° 466
<i>Le langage du cinéma</i>	1962	Roudier A.	Classes de Sixième (12/13 ans)	Collection Perspectives n° 467

²² Une présentation plus détaillée des manuels est disponible dans le volume d’annexes des pages 5 à 9.

À la lecture de cette présentation sommaire, une progression apparaît en fonction des niveaux scolaires des élèves : l'initiation pour les plus jeunes, les bases du « langage du cinéma », l'histoire du cinéma et les genres qu'il renferme sont réservés à l'enseignement secondaire, une réflexion « au-delà de l'image » est destinée aux classes supérieures. Un accompagnement spécifique aux différents niveaux d'étude est aussi prévu pour les professeurs. L'association s'attache à donner toutes les ressources possibles à chacun des corps présents dans ce nouvel exercice de transmission.

Une approche didactique inexplorée

Le manuel représente pour l'historien, qu'il s'intéresse à l'éducation, aux sciences, à la culture ou aux mentalités, une source privilégiée et d'autant plus précieuse que l'on sait qu'il a longtemps constitué la base principale, la référence des pratiques quotidiennes des enseignants²³.

L'historien Alain Choppin, à l'origine de la base de données Emmanuelle recensant les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, remarque que les perspectives d'étude des manuels scolaires sont le plus souvent d'ordre sociologique. Le manuel s'apparenterait selon lui à « un condensé de la société qui le produit²⁴ ». Or, le cinéma ne s'enseigne pas de la même manière que les mathématiques, l'histoire ou encore la musique, car il peine à être reconnu officiellement comme une discipline. Ce mémoire de recherche n'a pas pour but de rendre compte de l'existence ou non d'une « discipline cinéma²⁵ », mais définir le terme, à ce stade, est essentiel. Les enjeux sociologiques à propos de l'entrée du cinéma au sein des salles de classe n'en seront pas la suite que plus perceptibles.

Le sens donné à ce terme de « discipline » au cours des premières décennies du XX^e siècle est celui de « contenus de l'enseignement ». Jusqu'alors, il n'était assimilé qu'à l'ordre, au contrôle et au bon respect des règlements menés par les établissements scolaires²⁶. À ce titre, la loi Falloux, promulguée en 1850, renforce la liberté d'enseignement et fait la part belle à l'éducation morale et religieuse en l'incluant aux programmes scolaires du primaire et du secondaire²⁷. La décennie 1880 abroge les mesures précédentes, les lois Jules Ferry

²³ CHOPPIN Alain, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992, p. 198.

²⁴ *Ibid.*, p. 18.

²⁵ À ce propos, voir DEGRYSE Camille, *op. cit.*

²⁶ CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 60.

²⁷ CUVILLIERS Vincent, « Loi Falloux en 1850 », *Retronews*, le site de presse de la BnF, [en ligne], 25/04/2018, <https://www.retronews.fr/lois-scolaires/long-format/2018/04/25/loi-falloux-en-1850> (Page consultée le

imposent la laïcisation, la gratuité et l'obligation scolaire²⁸. C'est à ce moment-là que le mot « discipline » va, d'une part, devenir pluriel et, d'autre part, signifier une « matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel²⁹ ». La fin de la Première Guerre mondiale marque la réduction de ce terme de « discipline » à une simple catégorie permettant le classement des matières de l'enseignement. La discipline servait à maîtriser les corps, désormais, elle ordonne maintenant aussi les esprits.

De la discipline comprise telle quelle, découle naturellement des méthodes d'enseignement censées faciliter l'accès des jeunes élèves au savoir, de sorte qu'ils assimilent au mieux et au plus vite le maximum de connaissances spécifiques. Ces méthodes aboutissent à la pédagogie mise en place par le corps enseignant. Cette dernière n'est qu'un rouage parmi d'autres du mécanisme scolaire. C'est elle qui fait d'un enseignement un apprentissage par le biais des méthodes qu'elle instaure.

À côté d'instruire, éduquer, apprendre, c'est le verbe enseigner que l'usage a retenu comme le correspondant exact du nom discipline. Enseigner, c'est, étymologiquement, "faire connaître par des signes". C'est faire que la discipline se mue, dans l'acte pédagogique, en un ensemble signifiant qui aura pour valeur de la représenter, et pour fonction de la rendre assimilable³⁰.

Le premier constituant d'une discipline scolaire en construction — sinon le plus important — serait pour l'historien André Chervel « l'exposition par le maître ou le manuel d'un contenu de connaissances ». Ce contenu, propre à la discipline, à la société et à l'époque qui le formule, n'en reste pas moins soumis à « quelques grandes tendances : évolution du cours dicté vers la leçon apprise dans le livre, de la formulation stricte, voire lapidaire, vers des exposés plus souples, de la récitation vers l'imprégnation, de l'exhaustivité vers la sélection des traits majeurs³¹ ». Le second, l'exercice. Il permet à l'élève de développer ses qualités cognitives et réactives (inventivité, spontanéité, etc.) ainsi que de l'entraîner et de le « contrôler » pour s'assurer que le contenu de la discipline s'ancre dans son esprit. Des

21 mars 2020)

²⁸ SÉNAT, « Dossier d'histoire : Les lois scolaires de Jules Ferry », <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/> (Page consultée le 21 mars 2020)

²⁹ CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », art. cité, p. 64.

³⁰ *Ibid.*, p. 81.

³¹ *Ibid.*, p. 93.

pratiques d'incitation et de motivation s'ajoutent entre autres à ces composantes, précise André Chervel³².

Cette première composante concerne notre recherche. En effet, la constitution d'un appareil méthodologique de connaissances propres au cinéma va contribuer à l'exercice de transmission et de scolarisation du regard du jeune public. Il trouve sa concrétisation par le manuel scolaire. Ce dernier est un objet particulier puisqu'il est à la fois le texte et l'enseignant, à travers la nature de l'apprentissage qu'il renferme³³. Analyser des manuels scolaires, c'est avoir la possibilité en tant que chercheur de s'intéresser : aux valeurs et aux idéologies véhiculées par ce type d'ouvrage, aux connaissances mêmes qu'ils contiennent et donc aux intentions et aux choix didactiques qui en découlent, à l'écart qui peut exister entre ce que prodigue le programme en place et ce qu'en retient le manuel³⁴, à la société et à l'époque dont il est le témoignage culturel, historique et pédagogique³⁵, etc.

L'intérêt de ce genre de recherche réside dans le pouvoir qu'a le manuel scolaire de révéler l'émergence et l'évolution des disciplines scolaires. Spécialiste dans le domaine, l'enseignante-chercheuse Laetitia Perret-Truchot prône une vigilance méthodique pour tout chercheur souhaitant entreprendre un tel travail³⁶. Ignorer que le manuel n'est qu'une somme de choix subjectifs qui sélectionnent et ordonnent le savoir qu'il diffuse, et non un savoir savant acquis, c'est s'exposer à une mauvaise interprétation des intentions des auteurs des manuels, en regrettant certaines trahisons qui n'en seraient pas vraiment³⁷.

Or une étude des manuels comme véhicules d'une discipline doit être attentive aux contextes institutionnels et idéologiques dans lesquels ils se sont déployés. Il est tout d'abord essentiel de poser que le manuel témoigne d'un traitement scolaire des savoirs, qui est de l'ordre du déclaratif. Il ne dit rien des pratiques de classes effectives, on ne peut donc en déduire ni les propos des enseignants ni ce que les élèves en auraient retenu [...]. Il faut également tenir compte du public auquel le manuel s'adresse, et des évolutions de ce public selon les époques et le pays : à la partition primaire/secondaire,

³² CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », art. cité, p. 99.

³³ STRAY Christopher, « Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai 1993, pp. 73-74.

³⁴ CHOPPIN Alain, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p. 52.

³⁵ CHOPPIN Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. », *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980, p. 10.

³⁶ PERRET-TRUCHOT Laetitia, *Analyser les manuels scolaires, Questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, 2015.

³⁷ *Ibid.*, p. 10.

qui a changé de nature depuis la III^e République, il faut ajouter les différences longtemps considérables (et qui pour certains perdurent) entre enseignement masculin et féminin, enseignement laïque et confessionnel, enseignement général, technique et professionnel³⁸.

On peut difficilement en effet mesurer l'emploi d'un manuel scolaire (son utilisation en classe, sa consommation, son impact sur les élèves, etc.). L'historien Antoine Prost le déplore également à tel point qu'il affirme avoir mis un point d'honneur à ne jamais diriger de recherches concernant les manuels scolaires « précisément parce que nous ignorons tout de leurs usages effectifs, et que par conséquent ils ne peuvent rien nous apprendre de fiable sur l'enseignement effectivement dispensé³⁹ ». Une distance existe entre ce que présente le manuel et ce que l'élève va retenir. Dans cette recherche, mesurer les usages ou la réception du manuel scolaire sera impossible.

Nous avons choisi, en conséquence, d'étudier notre corpus sous un prisme systémique et d'entendre nos ouvrages comme des éléments indépendants, mais traités comme un tout, d'où cette notion de programme⁴⁰. Les manuels interagissent, mais également avec l'élève et avec le professeur. Le savoir sur le cinéma grandit, en témoignent les rééditions. Un des enjeux de cette recherche consistera à faire ressortir le plus possible, à travers l'examen du contenu des manuels, les attentes et intentions des auteurs. L'analyse de cette tentative de création d'un programme scolaire au regard de ces huit manuels pourra par exemple faire surgir un ordre et une importance des questions traitées par les ouvrages. Que savoir du cinéma pour le connaître, le comprendre, en parler ? Quels sont les principes avancés par les créateurs ? Comment les mettent-ils en œuvre si tel est le cas ? Comment se saisir d'un film ?

Par ailleurs, sur le modèle d'une production littéraire qui appelle un apprentissage des signes inhérents à la langue dans laquelle elle a été rédigée en vue d'être déchiffrable et assimilée — les lettres de l'alphabet —, le film est d'autant plus présent dans le quotidien des Français qu'il se doit désormais, lui aussi, d'être lu pour être compris. Sauf que le cinéma ne

³⁸ PERRET-TRUCHOT Laetitia, *Analyser les manuels scolaires, Questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 143.

³⁹ PROST Antoine, « L'image à l'école », *Images à l'école, image de l'école, 1880-1960*, (dir. P. BOURDIER), Chartres, IUFM Orléans-Tours, p. 22.

⁴⁰ NICLOT Daniel, « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, vol. 28, n° 109-110, 2002, p. 105 dans *Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels*, sous la direction de NICLOT Daniel, pp. 103-131.

possède ni dictionnaire ni Bescherelle, ni aucun répertoire fixe au sein duquel l'initiation à la langue de l'image pourrait s'établir et s'ancrer. Pour Antoine Vallet, tête pensante de cet enseignement, il reviendrait à chaque réalisateur de « créer sa langue, morphologie et syntaxe, élaborer des images en fonction de l'ensemble de l'œuvre, grâce à un montage qui, lui aussi, est à créer à chaque fois, original et adapté au thème de l'œuvre⁴¹ ». À chaque film, une nouvelle façon de s'exprimer. La langue de l'image se révèle création perpétuelle. Autrement dit, si des codes littéraires, scolaires, se trouvent appliqués à l'enseignement du cinéma, ne risquent-ils pas de dénaturer l'œuvre cinématographique ?

Afin de parcourir les ressources mises en place par Film et Jeunesse pour faire du cinéma un enseignement, nous avons divisé notre analyse en trois parties. Le fait d'assimiler le septième art, en tant qu'objet d'étude, est un processus idéologique, culturel et pédagogique qui prendra plusieurs décennies qu'il convient d'explorer pour mieux comprendre les enjeux et espoirs que porteront les manuels LIGEL par la suite. Après une présentation du contexte historique d'apparition de ces livres scolaires, nous poserons notre regard sur Film et Jeunesse et sur les moyens associatifs et pédagogiques qu'elle déploiera pour intégrer le cinéma aux horaires scolaires des écoles privées de la Loire.

Nous tenterons de rendre compte, dans la seconde partie, de la proximité de cet enseignement avec celui des lettres dont les membres de l'association sont coutumiers. Ils abordent en effet le cinéma sous le prisme littéraire en lui attribuant une « grammaire », des « genres » et des références supposées contribuer à la construction d'une bonne culture cinématographique. Dans la forme, les manuels ne sont pas sans rappeler les classiques de la littérature scolaire puisqu'ils s'inspirent de codes traditionnels qui ont fait leurs preuves tels l'iconographie ou l'exercice. Dans le fond, c'est d'une part toute la pédagogie et la philosophie d'un concept dont Antoine Vallet est à l'origine, le « Langage Total », qui soutient les manuels et d'autre part, une vision en germe de l'enseignement du cinéma que l'on peut rapprocher de la sémiologie telle que nous la connaissons aujourd'hui.

La troisième partie de ce mémoire cherchera à déterminer le rôle des manuels au sein de cette éducation cinématographique. Dans un premier temps, nous définirons le discours esthétique de ces ouvrages à travers les films qu'ils renferment. Cela mettra en lumière par la même occasion l'importance qu'ils accordent à la figure de l'auteur. Nous

⁴¹ VALLET Antoine, *Du ciné-club au langage total*, op. cit., p. 28.

aborderons ensuite la formation des enseignants qui, comme les manuels, ambitionnent par leur rôle de participer à la formation de l'esprit critique de l'élève. Le présent travail de recherche se propose en fin de compte de penser la notion de transmission, aussi bien par l'image que par l'intervention d'un tiers, qui plane sur la création d'une identité critique et culturelle de l'élève apprenant le cinéma.

Première partie :
Les débuts de la scolarisation du cinéma
dans les écoles privées

Introduction

Cette partie se propose de retracer les différentes étapes historiques et pédagogiques de l'intégration du cinéma en tant qu'objet d'étude au sein d'un contexte scolaire. Ainsi, le premier chapitre dresse un panorama des diverses prises de position à l'égard du cinéma et de l'influence qu'il peut exercer sur les jeunes esprits, et ce du début du vingtième siècle jusqu'aux années 1950, un peu après l'essor de la pratique du ciné-club. À cette époque, un vent de reconnaissance pédagogique envers le cinéma, tout droit venu de Rome, permet à cet art, pour le moins malmené, de trouver refuge dans les écoles privées.

Une initiative française retient notre attention. Le second chapitre nous conduit en effet vers les prémices de l'intégration du cinéma sur les horaires scolaires des écoles dites « libres » du département de la Loire. Film et Jeunesse, association regroupant amoureux du grand écran et éducateurs convaincus des bienfaits du cinéma sur l'enfant — si tant est qu'il lui soit proposé suivant certaines règles et sous une forme que l'apprenant saura s'approprier — élabore tout un arsenal didactique à destination des élèves âgés de neuf à dix-huit ans, mais aussi des professeurs. Le troisième chapitre recense et présente la collection de manuels scolaires d'initiation et d'apprentissage du cinéma, mise en place par l'organisation stéphanoise.

Chapitre 1 : Un regard cinéphilique

Afin de comprendre la logique de conception des manuels sur lesquels nous portons notre attention, il apparaît nécessaire d'expliquer en amont le travail de préservation mené auprès du jeune public par les catholiques autour du cinéma.

1.1. La lutte contre le « mauvais cinéma »

Au début du XX^e siècle, l'avènement des nouveaux moyens de projection offre aux rivales stratégies laïques et catholiques des possibilités d'adhésion inédites. C'est avec la volonté d'éduquer le peuple que les efforts de la Ligue de l'enseignement, mouvement d'éducation populaire fondé en 1866 par Jean Macé, et ceux de la catholique Bonne Presse¹ permettent notamment l'instruction et l'encadrement des pratiques culturelles des jeunes. Si l'organe laïque a recours aux projections lumineuses lors de conférences populaires qu'elle anime dans les institutions républicaines, ses opposants catholiques les mettent à profit dans les paroisses comme support et enrichissement aux exercices d'évangélisation et de catéchèse². Ces activités ont généralement lieu au sein des patronages afin d'atteindre les consciences d'une nouvelle manière³. Les réunions ecclésiastiques et plus particulièrement celles à la lanterne magique semblent être « devenues officiellement une “arme” de persuasion pour l'apostolat des temps modernes⁴ ».

Écoles et patronages peuvent toutefois manifester une certaine distance à l'égard du procédé et du système qui l'accompagne⁵. Malgré le fait que cette nouvelle pratique laisse un souvenir plus vif du message à faire passer que d'ordinaire, une forme d'immoralité lui est reprochée. Témoin de l'influence grandissante du cinéma sur les masses, le courant catholique prend peu à peu conscience du pouvoir de l'image en mouvement dans la transmission d'un savoir.

¹ Il s'agit d'une entreprise de presse catholique, chef de file français de la propagande de l'Église.

² ANDRÉ Jacques, ANDRÉ Marie, « Le rôle des projections lumineuses dans la pastorale catholique française (1895-1914) », dans COSANDAY Roland, GAUDREAU André, GUNNING Tom (dir.), *Une invention du diable ? Cinéma de premiers temps et religion*, Payot Lausanne, Coll. “Les Presses de l'Université Laval”, Sainte-Foy (Québec), 1992, pp. 50-56.

³ SAINT MARTIN Isabelle, « Sermons lumineux et projections dans les églises, 1884-1912 », *Revue des Sciences Religieuses*, tome 78, fascicule 3, 2004, Prédication et prédicateurs — XIXe-XXe siècles, p. 384.

⁴ *Ibid.*, p. 390.

⁵ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, *op. cit.*, p. 33.

Mais il n'est pas le seul. L'État constitue en 1916 la commission extraparlamentaire Bessou, du nom de son instigateur Auguste Bessou⁶. Elle est chargée d'enquêter sur les modalités d'insertion du cinéma dans les écoles, de réfléchir à l'enseignement par le cinéma — entendu uniquement comme outil pédagogique. Le rapport de cette investigation est publié en 1920 : « le cinématographe a les avantages de l'image et du conte sans en avoir les inconvénients. Il est la vie⁷ ». En outre, le cinéma permettrait aux élèves un éveil de leur attention ainsi qu'une meilleure compréhension de leur réalité. Il faciliterait la mémorisation des connaissances, là où la simple parole du maître ou la lecture échoueraient. Au-delà du regain de dynamisme qu'il apporterait à un cours, le cinéma aurait également la capacité d'aider à réformer l'école. Au regard des réalités du terrain, la mise en place du cinéma à l'école suscite l'engouement des acteurs locaux, tant d'un point de vue économique que sociologique. En 1922 par exemple, les écoles de Saint-Étienne possèdent cinquante-six appareils en état de marche alors que les écoles rurales du département de la Loire en recensent à peine dix-huit⁸.

Les catholiques français sont, au cours des années 1920, « encore très divisés quant à l'attitude à adopter vis-à-vis du cinéma⁹ ». En effet, faute de directive officielle du

⁶ Commanditée le 3 décembre 1915 par La Commission de l'Enseignement et des Beaux-Arts à la Chambre des Députés, elle se compose de MM. Le Ministre de l'Instruction publique, Albert SARRAULT, *président* ; STEEG, Sénateur, et JL BRETON, Député, *vice-présidents* ; A. BESSOU, *secrétaire* ; PONÉE et AUGIS, Chefs de bureau au Ministère de l'Instruction publique, et BEISSIER, *secrétaires adjoints* ; BANARÉ ; BELLIN, Directeur de l'Enseignement secondaire au Ministère de l'Instruction publique ; BENOIT-LEVY ; A. BROCA, professeur à la Faculté de Médecine, CHANCRIN, Inspecteur général de l'Agriculture ; CHASSAIGNE-GOYON, Député ; COLLETTE ; A. CONTINSOUZA, COVILLE, Directeur de l'Enseignement supérieur au Ministère de l'Instruction publique ; DELONCLE, Sénateur ; DEMARIA, DERÔME, Inspecteur général de l'Instruction publique, DESOYE, DEVILLE, DROUARD, ESROLLES ; P. FÉVAL ; FLEUROT ; FRANCESCHI, Chef de bureau au Ministère des Colonies ; GALLI, GAUMONT, GILLES, Inspecteur général de l'Instruction publique ; HELLER, HERR, Directeur du Musée pédagogique ; HERRIOT, Sénateur ; HONNORAT, Député ; JANET, professeur à la Faculté des Sciences ; JOURJON ; KLEINE, Directeur de l'École nationale des Ponts et Chaussées ; LAMIRAND, Inspecteur général de l'Instruction publique ; LAPIE, Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique ; LEBEY, LECOMTE, Président de la Société des Gens de Lettres ; LEFAS, LEFEBVRE, Directeur de l'Enseignement primaire de la Seine ; LENOIR, Inspecteur général de l'enseignement du dessin ; LINTILHAC, Sénateur ; LUMIÈRE, MANCEL, MANGIN, Pierre MARCEL ; V. MARGUERITE ; MARIN ; MASSON ; Mme MAUGER ; MM. NOËL, Sénateur ; OLIVIER, PARIS, Inspecteur général de l'Enseignement technique ; RAMEIL, Député ; REBEILLARD ; ROBELLIN ; RODOCONACHI ; ROUX ; STRAUSS, Sénateur ; A. VERBER ; VERLOT, Deputé ; VILLETTE ; D. VINCENT, Député ; VIROT.

⁷ BESSOU Auguste, Commission extraparlamentaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement : rapport général présenté par M. BESSOU Aug., Paris, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts. Imprimerie nationale, 1920, p. 4.

⁸ SENTILHES Armelle, « L'audio-visuel au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940 », *La Gazette des archives*, n° 173 « Le cinéma et les archives », 1996, p. 176.

⁹ VEZYROGLOU Dimitri. « Les catholiques, le cinéma et la conquête des masses : le tournant de la fin des années 1920 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 51, octobre-décembre 2004, p. 115 ; LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 36.

Saint-Siège et face à la « désorganisation des patronages [qui] laisse le champ libre au cinéma commercial qui offre désormais une masse de longs métrages américains où s'étalent les plaisirs du pouvoir, du sexe et de l'argent¹⁰ », l'immédiat après-guerre se retrouve paralysé face à une jeunesse en souffrance qui se tourne vers le cinéma. Se multiplient alors les accusations à l'encontre de celui-ci : « immoral », « criminogène », venant « servir le lucre et détruire la famille¹¹ », allant même parfois jusqu'à le croire « comme propagateur du vice et du paganisme¹² ».

Les jalons d'une telle méfiance sont posés en 1917 par le polémiste Édouard Poulain dans son livre intitulé *Contre le cinéma, école du vice et du crime. Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*. L'auteur considère que « le cinématographe se signale généralement par le mauvais goût et l'immoralité. Il distille le poison moral aux enfants et aux gens du peuple¹³ ». Édouard Poulain voit cependant dans le cinématographe la possibilité d'un « enseignement par les yeux » comme « le plus puissant qui se puisse concevoir¹⁴ ». Prenant l'exemple du Bon Théâtre, œuvre catholique parisienne qui donne des « séances cinématographiques et autres pour distraire sagement les esprits, élever l'âme de cette jeunesse, la fortifier dans le droit chemin et l'instruire », il prie le cinéma de cesser « de poursuivre un but malfaisant pour s'assigner une mission moralisatrice, graver dans les âmes de saines pensées et de salutaires résolutions, devenir le puissant auxiliaire de l'éducation¹⁵ ».

La catégorie qualifiée de « “mauvais cinéma”, policier, athée et socialiste » est la seule à souffrir de critiques aussi virulentes. Cette « cinéphobie » ne concerne qu'une partie du courant catholique¹⁶. Pour Louis Jalabert, administrateur jésuite de la revue *Études*, le cinéma catholique devrait être avant tout envisagé « comme une “affaire” et monté comme une entreprise¹⁷ » qui, une fois « assaini, purifié, redeviendrait un précieux instrument d'éducation et d'instruction¹⁸ ». Moins d'une décennie plus tard, le directeur de la Bonne

¹⁰ LAGRÉE Michel, « L'encyclique Vigilanti cura sur le cinéma (1936) », *Achille Ratti Pape Pie XI, École française de Rome*, Rome, 1996, p. 840.

¹¹ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, *op. cit.*, p. 41.

¹² VEZYROGLOU Dimitri, « Les catholiques, le cinéma et la conquête des masses : le tournant de la fin des années 1920 », art. cité, p. 115.

¹³ POULAIN Édouard, *Contre le cinéma, école du vice et du crime. Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*, Imprimerie de l'Est, Besançon, 1917, p. 29.

¹⁴ *Ibid.*, p. 130.

¹⁵ *Ibid.*, p. 106.

¹⁶ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Ibid.*, p. 43.

¹⁷ JALABERT Louis, « Le film corrupteur », *Études*, tome 169, octobre 1921, p. 38.

¹⁸ *Ibid.*, p. 40.

Presse va à son tour dans ce sens en déclarant que « comme le bon journal, le bon cinéma va servir à sauver les âmes. Il s'agit du règne de Dieu, il s'agit de la lutte contre le mauvais cinéma¹⁹ ». Il n'est plus temps d'adapter le cinéma aux besoins de l'Église. Celle-ci doit désormais se l'approprier et le maîtriser afin de l'utiliser pour mobiliser et fidéliser ses adeptes²⁰.

Les années 1927 et 1928 sont, à ce propos, déterminantes dans la reconnaissance du cinéma par les catholiques. C'est d'abord localement que prend forme une nouvelle tentative de légitimation, d'un point de vue éducatif, grâce à l'efficacité des salles de patronage et à l'encadrement qu'elles supposent²¹. Puis la création en 1927 à l'échelle nationale de la Centrale catholique du cinématographe (CCC) conforte cet encadrement puisque celle-ci instaure un système de cotation des films²², fondé sur la valeur morale des œuvres en laissant de côté les critères idéologiques ou même religieux²³.

La revue mensuelle du CCC, *Les Dossiers du cinéma*, destinée prioritairement au personnel religieux comme les directeurs d'œuvres ou de patronage, se livre à une critique des films ainsi qu'à une typologie de leur public. À la manière dont les films sont aujourd'hui munis d'une pastille « déconseillé aux moins de 10, 12, 16 et 18 ans » afin de préserver une certaine partie du public, la cotation des films fonctionne de façon préventive²⁴ :

P : Le film peut être diffusé partout, même dans les pensionnats et les patronages.

S : Le film convient plutôt qu'aux patronages aux salles d'œuvres, qui s'adressent au grand public.

T : Le film ne peut guère passer dans nos salles d'œuvres, mais on peut généralement aller le voir en famille.

R : Le film est réservé aux personnes formées, mais pour elles il est à peu près

¹⁹ « Toujours en avant ! », *La Croix*, 25 décembre 1927.

²⁰ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, *op. cit.*, pp. 44-45.

²¹ VEZYROGLOU Dimitri. « Les catholiques, le cinéma et la conquête des masses : le tournant de la fin des années 1920 », *op. cit.*, p.121. Pour les lecteurs curieux, Leslie DAGNEAUX a méticuleusement dressé l'état des lieux de l'exploitation cinématographique à Rennes de 1919 à 1939 : DAGNEAUX Leslie, « Église catholique et cinéma : une possible conciliation ? Étude des cinémas paroissiaux à Rennes dans l'Entre-deux-guerres », Mémoire de Master 2 en Études cinématographiques sous la direction d'HAMERY Roxane, 2011.

²² POITEVIN, J. & COUSINEAU, J., « La classification morale des films », *Séquences*, n° 28, 1962, pp. 4-5.

²³ HUBERT Vincent, « Le sens moral de la connaissance morale », *Le Télémaque*, n° 53, janvier 2018, pp. 13—20.

²⁴ BONAFoux Corinne, « Les catholiques français devant le cinéma entre désir et impuissance », *Cahiers d'études du religieux*, Recherches interdisciplinaires, Numéro spécial 2012, pp. 10-11.

inoffensif ou même bienfaisant.

D : Le film n'est pas sans danger même pour des personnes formées.

M : Le film est nettement immoral ou irrégulier.

Cette revue s'attache ainsi à encourager la formation de l'éducateur chrétien. À la manière d'un tuteur, elle fait en sorte qu'il puisse maîtriser au mieux « la question du cinéma et de ses applications²⁵ ». De ces critiques et cette notation résulte une « logique de compromis ». En effet, l'heure n'est plus à faire étendard d'un cinéma qui répondrait à des valeurs purement catholiques, mais plutôt à favoriser la diffusion d'un cinéma sain dans l'espoir d'une production nationale²⁶. Dans cette volonté d'inscription du modèle français à l'égard du cinéma, la CCC va passer à la vitesse supérieure en 1928, lors du Congrès catholique international du cinéma qui se tient à La Haye du 23 au 25 avril. Elle contribue à cette occasion à la création d'un organisme national permanent, l'Office catholique international du cinéma (OCIC), qui prétend être « l'initiateur, le modèle et le fer de lance de l'action catholique internationale par le cinéma²⁷ ». Monseigneur Beaupin, membre du CCC et président de l'Union catholique d'études internationales, souhaite mener les catholiques à « l'avant-garde » des usages du cinéma. Dans son discours de clôture du Congrès, il témoigne d'une force d'action volontariste et « utile » :

Devant les problèmes que pose aujourd'hui la cinématographie, les catholiques ont à prendre trois attitudes. Une attitude d'opposition à l'égard de tout ce qui, dans l'exploitation de l'industrie nouvelle, serait susceptible de nuire, soit à leur foi religieuse, soit aux principes moraux que leur dicte cette foi. Une attitude de collaboration avec tous ceux qui veulent, comme eux, utiliser honnêtement le cinématographe pour des fins soit récréatives, soit éducatrices, soit scientifiques. Une attitude enfin d'initiative et de coordination des efforts, entre tous les catholiques qui ont à cœur de faire du cinématographe une entreprise d'apostolat populaire²⁸.

Cette vision se rapproche concrètement d'un des objectifs du CCC : apprendre à faire voir, « apprendre à regarder » pour reprendre les termes du directeur général de l'OCIC,

²⁵ DAGNEAUX Leslie, *Église catholique et cinéma : une possible conciliation ? Étude des cinémas paroissiaux à Rennes dans l'Entre-deux-guerres*, op. cit., p. 95.

²⁶ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 72.

²⁷ VEZYROGLOU Dimitri. « Les catholiques, le cinéma et la conquête des masses : le tournant de la fin des années 1920 », art. cité, p. 132.

²⁸ *Dossier du cinéma*, mai 1928, p. 205 dans LEVENTOPOULOS Mélisande, *Ibid.*, p. 79.

le chanoine Reymond²⁹. Dès 1929, les colonnes des *Dossiers du cinéma* témoignent d'une prise de conscience de la nécessité d'une « formation au spectacle » et d'une « formation du sens critique », tant auprès des adultes que des enfants. Les vœux formulés la même année lors du Congrès catholique du cinéma rejoignent cette idée que « l'enfant tend alors à être considéré comme le spectateur type du cinéma catholique³⁰ ». La formation, qui aurait ainsi lieu durant la séance, se déroulerait en trois étapes : avant, pendant et après le spectacle. L'œuvre serait d'abord présentée à l'enfant. La projection du film viendrait ensuite stimuler sa capacité de jugement, à la suite de laquelle il bénéficierait d'un accompagnement basé sur la vérification de ce qu'il a pu comprendre et retenir de cette séance.³¹

En parallèle de ces réflexions, l'avènement du parlant déstabilise la CCC. Ses compétences en matière de critiques des films et son système de cotation seront remis en cause au profit de l'émergence de groupements régionaux assumant la programmation, sous le patronage de l'Action catholique française³². En 1933, sous l'impulsion du chanoine Richaud, la CCC se réorganise en CCR (Centrale catholique du cinéma et de la radio) et s'empare du périodique *Choisir*, ancien *Dossiers du cinéma*. En complément de cette revue naissent les *Fiches du cinéma*, élaborées en octobre de l'année suivante au sein de la Centrale, à destination des familles chrétiennes et des gérants des salles paroissiales. Elles sont à l'origine d'un autre système d'évaluation pour chaque film sorti dans l'année³³. Considérant toujours le critère moral et l'âge du spectateur, la cotation s'appuie en prime sur les caractères techniques et esthétiques de l'œuvre, eu égard à l'apparition de nouvelles modalités sonores :

1. Convient même aux enfants non accompagnés de leurs parents.
 - 1a. Convient spécialement aux enfants.
 - 1^{bis}. Films pouvant être passés dans les établissements d'instruction (internats).
2. Pour les salles paroissiales.

²⁹ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 98.

³⁰ « La parole du pape », *Dossiers du cinéma*, janvier 1930, p. 1 dans LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, Ibid., p. 98.

³¹ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, Ibid., pp. 96-98.

³² Ibid., pp. 133-135.

³³ FORD Charles, *Le cinéma au service de la Foi*, Paris, Plon, 1953, pp. 186-190 ; MONTEBELLO Fabrice, *Spectacle cinématographique et classe ouvrière : Longwy 1944-1960*, Thèse pour le doctorat d'histoire, Université de Lyon 2, 1997, p. 86 dans LEVERATTO Jean-Marc, MONTEBELLO Fabrice, « L'Église, les films et la naissance du consumérisme culturel en France. Les Fiches du cinéma », *Le Temps des médias*, vol. 17, n° 2, 2011, p. 57.

3. Pour les salles publiques catholiques (milieux non avertis).
- 3^{bis}. Pour les adultes (milieux avertis).
4. Les éléments bons sont plus accentués que les mauvais, mais le film laisse une impression mêlée. À peu près inoffensif pour les personnes formées ou habituées au cinéma.
- 4^{bis}. Films où les éléments mauvais l'emportent, même si la tendance et le dénouement sont bons. Très strictement réservés.
5. Films qui présentent une thèse ou une tendance mauvaise.
6. Films à proscrire absolument³⁴.

La fin des années 1930 connaît l'harmonisation de la programmation confessionnelle et la cohésion des différents diocèses entre eux³⁵. La France de 1937 comptabilise « 12 000 patronages catholiques regroupant 800 000 enfants³⁶ ». Le réseau catholique de distribution cinématographique, quant à lui, agit à l'échelle nationale contre les circuits laïques officiels de diffusion. Car, si les catholiques mettent en place leur propre système de salles paroissiales, leurs opposants laïques eux, par le biais de la Ligue de l'enseignement, installent un circuit équivalent d'éducation populaire affilié à l'Union française des offices du cinéma éducateur laïque (UFOCEL). C'est principalement sur le terrain de l'encadrement des loisirs que la concurrence entre ces institutions de patronage fait rage³⁷.

Au lendemain de la Libération, la résistance se veut culturelle et les initiatives vont aller dans ce sens. Les structures associatives d'avant-guerre apaisent le rapport de défiance institué vis-à-vis du cinéma de la part, notamment, des éducateurs. Elles favorisent à cette période l'éclosion de nouvelles pratiques cinématographiques auprès d'un public plus hétérogène.

³⁴ *Le Cinéma partout et pour tous dans les œuvres*, décembre 1934, p. 3 dans LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 144.

³⁵ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, *Ibid.*, pp. 160-161.

³⁶ CHOLVY Gérard, « Patronages et œuvres de jeunesse dans la France contemporaine », *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 68, n° 181, 1982, p. 252.

³⁷ LABORDERIE Pascal, « Les Offices du cinéma scolaire et éducateur à l'épreuve des publics », *Conserveries mémorielles*, n° 12, 2012. URL : <http://journals.openedition.org/cm/1230>

1.2. Les ciné-clubs : une initiative essentielle

En 1943, André Bazin écrivait à propos de l'émergence de plus en plus visible des « clubs de cinéma » que :

Il est donc nécessaire à l'existence même du cinéma comme art que se reconstitue dans notre génération ce public cultivé possédant assez de connaissances techniques et historiques pour créer autour de l'œuvre une ambiance critique, affirmer des hiérarchies, juger de l'effort du créateur³⁸.

Qu'est-ce qu'un ciné-club ? Léo Souillés-Debats insiste sur le « caractère protéiforme » que revêt l'appellation³⁹. Un ciné-club peut être entendu comme une « organisation de masse des consommateurs de films⁴⁰ », une association de loi 1901 à l'origine hétérogène (catholique, laïque, communiste, universitaire...), le produit de la fusion des réseaux associatifs et des idéaux de l'éducation populaire d'après-guerre ou au même degré qu'une « communauté d'interprétation⁴¹ », selon la période à laquelle le terme est utilisé. Bien que l'on attribue son invention (ou tout au moins l'un des premiers emplois) au critique de cinéma Louis Delluc au début des années 1920⁴², le ciné-club gagne ses lettres de noblesse en 1949 après que l'État a reconnu au regard de la loi son existence, son statut non commercial ainsi que sa désormais classique exécution triptyque de séance : présentation, projection, discussion ou débat⁴³.

Les prémices de la pratique du ciné-club se situent ainsi dans les années 1920 et chacune des organisations cinématographiques d'alors fonctionne selon ses propres règles. Le modèle type de ciné-club n'existe pas selon Jean Mitry⁴⁴. Mais le Ciné-Club de Louis Delluc (1921)⁴⁵, le Ciné-club de France (1924, Léon Moussinac, Germaine Dulac) ; le Club des Amis

³⁸ BAZIN André, « Redécouvrons le cinéma » [1943], *Le cinéma de l'Occupation et de la Résistance*, [préface de François TRUFFAUT], Union générale d'éditions, Paris, 1975, p. 38.

³⁹ SOUILLÉS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 23.

⁴¹ DE BAECQUE Antoine, FRÉMAUX Thierry, « La cinéphilie ou l'invention d'une culture », *Vingtième siècle*, n° 46, avril-juin 1995, p. 135.

⁴² PINEL Vincent, *Introduction au Ciné-Club, Histoire, Théorie Et Pratique Du Ciné-Club En France*, Les Éditions Ouvrières, coll. « Vivre son temps », Paris, 1964, p. 23.

⁴³ Arrêté du 6 janvier 1964, relatif à l'organisation du secteur non commercial dans Notice d'information sur l'Organisation de séances non commerciales, actualisée le 18/09/2008, p. 16-20. Voir : HAMERY Roxane, « Les ciné-clubs dans la tourmente. La querelle du non-commercial (1948-1955) », *Vingtième Siècle*, n° 115, mars 2012, pp. 75-88.

⁴⁴ MITRY Jean, « De l'origine des Ciné-Clubs », *1895*, n° 3, 1987, pp. 7-14.

⁴⁵ PINEL Vincent, *Introduction aux ciné-clubs*, *Ibid.*, p. 24.

de Spartacus (Léon Moussinac, Jean Lods, Francis Jourdain, 1928) ; le Club de la femme (Lucie Derain, 1934) ; le Cercle du cinéma (Henri Langlois et Georges Franju, 1935) (Fig. 1) ; la coopérative « Ciné Liberté » (1936, présidée par Jean Renoir⁴⁶), pour ne citer qu'eux, ont définitivement marqué leur temps. Des ciné-clubs réservés uniquement aux plus jeunes verront le jour ; les plus fameux restant le parisien Club Cendrillon fondé en 1934 par Sonika Bo, pour les enfants de 6 à 12 ans, et le Ciné-Jeunes de Marie Lahy-Hollebecque (Fig. 2) en 1936, affilié à la Ligue de l'enseignement⁴⁷. En 1946, le Ciné-Club d'Enfants de Valence, dirigé par Jean Michel, fait aussi date dans l'inscription d'une éducation cinématographique auprès d'un jeune public⁴⁸.



Fig. 1 : Langlois et Franju, sans date,
© Collection La Cinémathèque Française



Fig. 2 : Portrait de Marie Lahy-Hollebecque,
Ciné-jeunes, n° 10, 2nd trimestre 1957.

Pendant les années d'Occupation, les salles obscures ont été le principal refuge culturel du peuple français⁴⁹. La fin des années 1940 confirme le bouleversement que connaissent les pratiques cinématographiques avec la multiplication en quelques mois et à l'échelle régionale des ciné-clubs⁵⁰. Selon Pascal Laborderie, l'idéal humaniste de la Résistance et les mouvements d'éducation populaire auraient enclenché de concert un

⁴⁶ VIGNAUX Valérie, « Léon Moussinac et *L'Humanité* du cinéma. Cinéma militant et militantisme culturel dans l'entre-deux-guerres en France », *Études photographiques*, n° 27, mai 2011.

⁴⁷ SOUILLÉS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 90-92.

⁴⁹ Association FILM ET FAMILLE, « Une organisation de culture populaire », *Revue Internationale du cinéma*, n° 12, 1953, p. 65.

⁵⁰ BÉGUIN Marcel, « Les vingt glorieuses de l'éducation à l'image : 1950-1970 », *CinémAction*, n°80 « Christianisme et cinéma », Corlet-Télérama, 1996, p. 25.

désintérêt pour l'éducation par le cinéma en tant qu'outil (le cinéma éducateur) au profit d'une éducation au cinéma (par le biais de ciné-clubs et de la salle de classe)⁵¹.

Bien qu'une dimension pédagogique émerge dans les ciné-clubs pour enfants, les milieux scolaires eux utilisent déjà le film en vue seulement d'illustrer une leçon ou de donner à voir une idée, un fait. Dans le *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale* du jeudi 11 octobre 1945, l'intérêt est porté au cinéma en ce qu'il permet ici à l'éducation physique et sportive de montrer sa nécessité :

Son pouvoir éducatif vient de sa complicité avec notre imagination, il rend visible la pensée sous une forme à la fois concrète et mobile qui lui donne plus de force persuasive et l'associe à notre rythme intérieur. [...] Le film éducatif de propagande a pour objet de conquérir le spectateur, il veut susciter sa sympathie pour l'idée à répandre dont il mettra en lumière la valeur⁵².

Face aux « mesures “négatives” de la censure », le ciné-club apparaît comme son pendant positif⁵³. L'instrument de propagande que fut le film autrefois, tel que les témoins de l'entre-deux-guerres ont pu le montrer, devient un objet de culture étudié pour lui-même. Il est sa propre finalité⁵⁴. La prolifération sur le sol français des ciné-clubs, de tout ordre, a offert aux « films à grand spectacle » une légitimité éducative et culturelle⁵⁵. L'émergence d'un modèle d'enseignement par le cinéma qui reconnaît la valeur culturelle du film s'accorde avec la nouvelle appréciation populaire obtenue par le cinéma au sortir de la guerre⁵⁶.

Plusieurs fédérations voient successivement le jour en France afin de permettre une meilleure coordination de ces ciné-clubs entre eux et de faciliter l'approvisionnement et la diffusion des films⁵⁷. Les ciné-clubs catholiques vont, quant à eux, tenter de conserver leur ligne de conduite originelle. La démarche moralisatrice acquise dans les décennies

⁵¹ LABORDERIE Pascal, « L'enseignement du cinéma dans le Précis d'initiation au cinéma (AGEL H. et G., 1956) », *Mise au point*, n° 7, 2015, p. 8. URL : <http://journals.openedition.org/map/1860>

⁵² « Le cinéma et l'œuvre de rénovation physique et sportive », *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, jeudi 11 octobre 1945, n° 49, Paris, p. 7.

⁵³ HAMERY Roxane, *Ténèbres empoisonnées ? : cinéma, jeunesse et délinquance de la Libération aux années 1960*, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma (AFRHC), coll. « Histoire culturelle », Paris, 2017, p. 270.

⁵⁴ *Répertoire général des films 1952-1953*, Éditions « Pensée vraie », Paris, 1953, pp. 41-42.

⁵⁵ SOUILLÉS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, *op. cit.*, p. 88.

⁵⁶ MARIE Michel, « 1945-1985 : une longue marche », *CinémAction*, n° 45, Cerf, 1987, p. 32.

⁵⁷ Entres autres : La Fédération française des ciné-clubs (FFCC) lancée en 1945 et plutôt d'extrême gauche, l'Union française des œuvres de la Ligue de l'enseignement par l'image et le son (UFOLEIS) en 1953 qui succède à l'Union française des offices du cinéma éducateur laïque (UFOCEL) fondée en 1933, et la FFCCJ (Fédération Française des Ciné-Clubs de Jeunes) en 1950. Voir PINEL Vincent, *op. cit.*, p. 32.

précédentes se mêle aux élans d'éducation populaire florissants. L'Église souhaite en effet incarner au mieux le « partage missionnaire moderne » que lui inspire la forme du ciné-club. Elle entrevoit à travers cette dernière une façon de « concrétiser une présence chrétienne dans le champ du cinéma, à laquelle l'expérience de la projection ne suffit plus⁵⁸ ».

Ainsi, la catholique Fédération loisirs et culture cinématographiques (FLECC⁵⁹) est créée durant l'été 1946 à l'initiative populaire de militants de la JIC (Jeunesse Indépendante Chrétienne) et de la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) avec la ferme volonté de « transformer le cinéma en vue d'une élévation culturelle et spirituelle des masses⁶⁰ ». La FLECC acquiert une puissance d'action grâce au réseau des patronages paroissiaux alors en place⁶¹. Elle possède également, comme la plupart de ses équivalentes laïques, son catalogue de films, son bulletin d'informations, *Télé-ciné*, sans oublier son propre système de cotation des films (Fig. 1). Les notes vont de 1 à 5, 1 étant celle donnée à un film se rapprochant des valeurs prônées. La fédération catholique poursuit sa mission auprès de la jeunesse en ouvrant à la fin des années 1940 des ciné-clubs d'enfants dans certains établissements confessionnels dont la séance se déroule généralement en dehors du temps scolaire et du contexte religieux.



Fig. 3 : *Télé-Ciné*, XXIII^e, Avril 1968, n° 141.
En couverture : Jeanne Moreau et Charles Denner dans *La Mariée Était en Noir* (Truffaut, 1968).

S'attacher à éduquer le regard des enfants sur le cinéma implique, en amont, une formation solide de ceux qui partageront leurs connaissances avec eux. L'approche bienveillante des premiers temps est conservée par ces « passeurs » de savoir qui se nourrissent, entre

⁵⁸ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 214.

⁵⁹ La FLECC devient dans les années 1960 la FLEC (Fédération Loisirs et Culture) sans pour autant perdre de vue ses ambitions. Voir : BÉGUIN Marcel, *Le Cinéma et l'Église. 100 ans d'histoire(s) en France*, Versailles, Éd. Les Fiches du cinéma, 1995, p. 96.

⁶⁰ *Télé-Ciné*, n° 21 [Numéro inaugurant la nouvelle mouture des fiches filmographiques FLECC et leur présentation sous la forme d'une revue périodique], 1950, p. 1-2, dans LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », *Mise au point*, n° 7, 2015, p. 3.

⁶¹ LABORDERIE Pascal, « Les Offices du cinéma scolaire et éducateur à l'épreuve des publics », art. cité. p. 9.

autres, des conférences dispensées par l'Institut des hautes études cinématographiques (IDHEC)⁶². Ils se doivent en effet d'acquérir autant de compétences dans l'enseignement du cinéma que de clairvoyance dans le jugement à porter aux films. Conséquence courante du prosélytisme ambiant : « *Tout chrétien* (sic) se doit d'être éducateur ». Les chargés de séances doivent désormais être capables d'intervenir sur n'importe quel terrain (ciné-clubs, clubs de spectateurs, etc.) dans la neutralité la plus complète⁶³.

En dehors des dispositifs affiliés à la FLECC, le cinéma peut aussi être enseigné sur l'initiative personnelle de pédagogues militants. Croyant, cinéphile et professeur de lettres, Henri Agel innove en matière de transmission cinématographique. Ayant fait ses armes à la FLECC auprès de confrères critiques de cinéma, il est à l'origine du premier ciné-club scolaire de Toulouse au début des années 1940. Le directeur de l'IDHEC, Léon Moussinac, l'autorise à donner un cours à l'Institut sur les relations qu'entretiennent le cinéma et les lettres. À cette même période, en 1946-1947, Henri Agel développe des séances d'initiation cinématographique comprenant une introduction à l'esthétique filmique et aux métiers du cinéma, au lycée Fermat de Toulouse⁶⁴. Faisant écho aux leçons qu'il donne, il souhaite permettre à l'enfant d'accéder à l'analyse d'un film à travers une grille littéraire familière. Le lycée Voltaire de Paris lui ouvre ses portes en 1948. Agel y crée un cours préparatoire à l'IDHEC, malgré les remarques en demi-teintes de ses collègues de lettres, réticents à l'entrée du cinéma à l'université⁶⁵. Il rejoindra le CA de la Fédération française des ciné-clubs de jeunes à sa création en 1950. Sa démarche pédagogique s'apparente à celle menée par la Fédération loisirs et culture cinématographiques⁶⁶. Autrement dit, le parcours d'Henri Agel et l'ambition pédagogique dont il fait preuve montrent que, même si les fédérations s'opposent idéologiquement, une porosité subsiste néanmoins entre elles.

Bien que la FLECC ne soit pas seule à proposer un apprentissage du cinéma auprès des jeunes, elle innove à travers les modalités de cette transmission en instaurant les ciné-clubs d'établissement. S'y dessine ainsi l'esquisse d'un programme pensé sur trois ans :

⁶² LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », art. cité, p. 3.

⁶³ *Répertoire général des films 1952-1953*, op. cit., p. 42.

⁶⁴ LABORDERIE Pascal, « L'enseignement du cinéma dans le Précis d'initiation au cinéma (AGEL H. et G., 1956) », art. cité, p. 2.

⁶⁵ AGEL Henri, « Cinéma et enseignement (Le point de vue du professeur Henri AGEL) », *Séquences*, n° 9, 1957, pp. 41-42.

⁶⁶ LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », *Ibid.*, p. 3.

les techniques et les métiers du cinéma sont expliqués la première année tandis que la seconde année s'intéresse aux aspects historiques, en insistant notamment sur la période du muet. La troisième année, quant à elle, se consacre aux genres (policier, historique, social, etc.)⁶⁷. De tels programmes requièrent un suivi et une assiduité qu'une pratique du cinéma en tant que loisir ne peut offrir comme vue jusqu'ici. La progression en fonction du niveau et de l'âge de l'élève va de pair avec la volonté qu'a la fédération de faire de l'initiation au cinéma, une « condition du développement des aptitudes critiques des jeunes et [un] remède à la passivité spectatorielle⁶⁸ ».

La nécessité de se « former culturellement au cinéma » a des retombées nationales. Les Missions Paroissiales prodiguent même des conseils bienveillants à « ceux qui prennent conscience de l'importance du cinéma » en considérant qu'

[ils] se mettront au service de tout ce qui éduque le public, ne pensant pas négligeable d'aimer le cinéma avant de le convertir, de connaître le cinéma avant de le juger. Les chrétiens devraient être les membres les plus influents des ciné-clubs ; les salles familiales et paroissiales devraient être les foyers de culture les plus influents⁶⁹.

Mais quelle est, officiellement, la position de l'Église concernant ces initiatives en faveur du cinéma ?

1.3. La volonté vaticane

L'encyclique *Vigilanti Cura* du pape Pie XI promulguée le 29 juin 1936 installe déjà le cinéma officiellement au cœur de l'Église. Les « actions positives » menées par le corps catholique à l'égard du cinéma ont facilité la reconnaissance pontificale⁷⁰ :

De l'ambiguïté de statut du cinéma, entre art et divertissement, « formes récréatives qui dégénèrent en corruption de l'art » découle l'ambiguïté de ses fonctions, où la morale prédomine sur l'esthétique. Le cinéma est en effet parfaitement bivalent, capable de « promouvoir le bien, insinuer le mal ». Il va de soi en effet, conformément à la tradition

⁶⁷ PETERS Jan Marie Lambert, *L'Éducation Cinématographique*, UNESCO, Paris, 1961, p. 65.

⁶⁸ Archives de la Confédération française démocratique du travail (CFDT), Bureau de Paris, 5 H 89, Comptendu d'activités de la FLECC pour l'année 1950-1951, dans LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », art. cité, p. 3.

⁶⁹ *Répertoire général des films 1953-1954*, Éditions « Pensée vraie », Paris, 1954, p. 29, dans LEVERATTO Jean-Marc, MONTEBELLO Fabrice, « L'Église, les films et la naissance du consumérisme culturel en France. Les Fiches du cinéma », art. cité, p. 60.

⁷⁰ LEVERATTO Jean-Marc, MONTEBELLO Fabrice, « L'Église, les films et la naissance du consumérisme culturel en France. Les Fiches du cinéma », *Ibid.*, p. 54.

catholique, que l'art n'est pas une fin en soi, mais a "comme tâche essentielle, et comme raison d'être, d'être un élément de perfectibilité morale de tout l'être". Dans cette optique, le cinéma peut être, s'il ne se réduit pas à la frivolité, un très efficace instrument de formation, procurant une véritable "leçon de choses" (rerum scholae). L'encyclique ébauche ici un rapide programme : montrer de nobles idéaux de vie, faire connaître l'histoire et la beauté du pays, la vérité et la vertu sous une forme attrayante, faciliter la compréhension entre les nations, les classes sociales et les races, ainsi que la genèse d'un ordre social plus juste⁷¹.

Près de quinze ans plus tard, alors que la FLECC aménage en 1951 un « Service d'initiation au cinéma en milieu scolaire » dont vont pouvoir jouir près de 300 écoles majoritairement catholiques⁷², le Comité national de l'Enseignement Libre dévoile à son tour son engagement. En collaboration avec le Comité catholique de l'enfance (CCE) et la Centrale catholique du cinéma et de la radio (CCCR), ils organisent du 16 au 19 juillet 1951 les journées d'étude autour de « L'éducateur chrétien en face du cinéma⁷³ ». S'ouvre un moment de réflexion sur les possibilités culturelles du cinéma, à l'initiative notamment d'Henri Agel et de Jean-Louis Tallenay, pseudonyme derrière lequel se cache Jean-Pierre Chartier, fondateur de la revue *Radio Cinéma Télévision* devenue l'actuel *Télérama*. Le temps est surtout venu de penser la formation des enseignants et éducateurs. Comme le rappelle Claude Macke, membre du CCE, lors de la publication des actes des journées, il convient désormais de :

Donner une initiation aux problèmes très divers posés par la réalité complexe du cinéma et dont il importe d'être averti si l'on veut intégrer efficacement le cinéma dans une action culturelle, éducative ou pédagogique⁷⁴.

En conséquence, l'idée de faire du cinéma un véritable objet d'enseignement se retrouve au cœur des journées internationales d'études de l'OCIC, conduites à Madrid du 22 au 24 mai 1952⁷⁵. Elles réunissent entre autres : les délégués de différentes organisations catholiques de pays européens et américains, concernés par le problème de l'éducation cinématographique, telles la Centrale Catholique, l'Action Catholique ou encore l'association

⁷¹ LAGRÉE Michel, « L'encyclique Vigilanti cura sur le cinéma (1936) », art. cité, p. 48.

⁷² BEGUIN Marcel, « Les vingt glorieuses de l'éducation à l'image : 1950-1970. », art. cité, p. 25.

⁷³ LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », art. cité, p. 4.

⁷⁴ *Éducateurs*, janvier-février 1952, p. 1, dans LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », *Id.*

⁷⁵ *Revue internationale du cinéma*, n° 13, 1952.

catholique nationale des propagandistes ; des professeurs comme Henri Agel ; les délégations de l'OCIC et des représentants de l'Église (Fig. 4). Durant trois jours, projections, conférences et ateliers-débats vont voir s'enchaîner les propositions justifiant la nécessité de faire du cinéma « une matière enseignée selon l'ordre et la logique scolaire ».

Le matin du 23 mai, une lecture est réalisée de la lettre que le Saint-Siège a fait parvenir au Président de l'OCIC à l'occasion de ce congrès où il s'adresse aux organisateurs et aux participants en ces termes :

C'est dans cet esprit que les membres des Journées de Madrid auront à cœur de prendre une claire conscience de la situation créée dans les divers pays par le progrès du Cinéma, d'en mesurer les répercussions, fâcheuses ou favorables, sur la formation de l'intelligence, du caractère, de la sensibilité des jeunes spectateurs, d'apprécier enfin les possibilités éducatives et instructives de cet art nouveau qui, depuis longtemps, a cessé d'être une simple attraction secondaire⁷⁶.



Fig. 4 : Journée d'études de Madrid, *Revue internationale du cinéma*, 1952.

Très au fait de l'« urgence pédagogique » que constitue le cinéma, les participants à ces journées donnent en France un souffle nouveau à « l'apprentissage du voir⁷⁷ ». Une

⁷⁶ Lettre de Monseigneur J-B MONTINI, pro-secrétaire d'État, à M. l'Abbé BERNARD, président de l'Office Catholique International du Cinéma suite aux Journées internationales du cinéma de Cologne, 1954. URL : <http://www.clerus.org/bibliaclerusonline/pt/crt.htm#dz> (dernière consultation le 30 janvier 2019)

⁷⁷ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 250.

remise en cause du regard porté sur le cinéma s'opère. Il ne s'agit plus de s'en méfier et de s'en protéger de la même manière que la censure et le système de cotation des films ont pu chercher à le faire. La rééducation de l'œil apparaît nécessaire à l'assemblée de ces Journées, pour permettre au spectateur un meilleur développement de sa propre personnalité. En effet, ce changement de perspective participe, au sein de l'audience madrilène, à la construction d'un groupe homogène, dont « l'éducation cinématographique consiste en une formation de l'homme considéré comme spectateur, afin qu'il puisse utiliser le cinéma comme un moyen d'expansion et de perfection individuelle et sociale⁷⁸. »

Une « messe du cinéma » est célébrée pour entamer ce Congrès à l'église du Saint-Esprit de Madrid par l'abbé Jean Bernard, président de l'OCIC, durant laquelle l'un des intervenants présente le Christ comme « le premier cinéaste du monde⁷⁹ » ! Cette première journée est marquée par deux prises de paroles. Celle d'abord de Joaquin Ruiz Gimenez, proche du Vatican et ministre de l'Éducation nationale espagnol⁸⁰, pour qui le cinéma exerce une influence éducative réelle sur les masses qu'il convient d'étudier. Il invite les catholiques à prendre conscience de l'exigence et du dynamisme que le septième art implique, à son sens, afin de mettre celui-ci « au service de l'esprit [...], du Bien et du Beau⁸¹ ».

Plus tard dans la journée, Henri Agel expose, à son tour, son point de vue sur l'éducation cinématographique de la jeunesse. Léo Bonneville, ancien éditeur de la revue *Séquences*⁸², le résume ces termes :

Le cinéma renouvelle dans une certaine mesure l'humanisme traditionnel, en donnant de la condition humaine une vision plus complète, plus exaltante et plus vive. Car le cinéma, par essence, saisit l'homme dans le monde. Et la perception filmique transfigure la perception ordinaire par le cadrage, les plans, la lumière, les mouvements de la caméra. De plus, le cinéma fait découvrir certaines réalités morales et spirituelles à partir des hommes et de leur milieu. Ainsi on peut concevoir une initiation au cinéma plus apte à faire redécouvrir aux élèves des valeurs d'une façon plus directe, en les intégrant plus sensiblement dans leur vie⁸³.

⁷⁸ *Id.*

⁷⁹ « Le film des journées d'études », *Revue internationale du cinéma*, n° 13, 1952.

⁸⁰ En 1952, l'Espagne est soumise à la dictature franquiste.

⁸¹ « Le film des journées d'études », *Revue internationale du cinéma*, art. cité.

⁸² Fondée à Montréal en 1955, troisième revue francophone de cinéma la plus ancienne encore active avec les *Cahiers du Cinéma* et *Positif*.

⁸³ BONNEVILLE Léo, *Soixante-dix ans au service du cinéma et de l'audiovisuelle / Organisation catholique internationale du cinéma*, Éditions Fides, Coll. « Beaux Arts Hc », Montréal, 1998, p. 68.

L'âge des élèves est un critère sur lequel les participants aux séances de travail, autour de l'éducation cinématographique de la jeunesse, s'accordent par rapport à l'initiation dont parle Agel. Ils estiment en effet que l'enfance s'avère être la période la plus naturelle, « l'époque la plus appropriée pour réaliser efficacement une véritable éducation cinématographique » étant donné « le maximum de plasticité éducative » dont dispose l'être à ce moment-là⁸⁴. Le Congrès projette ce que sera l'enfant en tant que spectateur, dont le développement intellectuel aura été nourri par une éducation cinématographique qui lui offrira « l'élévation à une compréhension supérieure des films » et qui façonnera son sens critique. Ainsi, pour les congressistes, le temps alloué au cinéma comme matière à enseigner doit être encouragé. Les élèves doivent percevoir le septième art comme « un élément d'éducation et non plus [comme] un simple divertissement »⁸⁵. Durant les nombreuses prises de paroles reviendront les termes d'« éducation », d'« initiation » ou encore de « formation » : leur emploi semble annoncer un processus d'assimilation du cinéma par les institutions éducatives et plus précisément scolaires.

En conséquence et à l'issue de ces trois journées, l'Assemblée émet les vœux suivants :

- a) que tous les chefs d'établissements et tous les éducateurs de l'enseignement catholique prennent à cœur l'organisation régulière et rationnelle de séances d'*initiation* au cinéma pour les jeunes à partir de l'âge de 13 ou 14 ans ;
- b) que cette *formation* vise essentiellement à apprendre aux élèves, grâce à un choix judicieux de films, à apprécier une œuvre cinématographique. Elle s'appuiera sur une présentation substantielle, sur des débats conduits avec soin, et pourra se prolonger par des devoirs sur le cinéma et même une question intégrée dans l'examen de littérature ;
- c) que dans chaque collège ou institution soit nommé un responsable de l'*éducation* cinématographique compétent⁸⁶ ;
- d) que des cours et sessions, appuyés par des projections commentées, soient organisés à l'échelon national ou régional en vue de la formation des éducateurs ;
- e) que des contacts permanents soient établis entre, d'une part, les centres cinématographiques nationaux et l'OCIC et, d'autre part, les organisations nationales et

⁸⁴ « Le film des journées d'études », *Revue internationale du cinéma*, art. cité.

⁸⁵ *Id.*

⁸⁶ Nous avons pris la liberté de mettre ces termes en italique.

internationales catholiques intéressées à l'enseignement, afin d'établir un programme commun⁸⁷.

Les participants aux journées d'étude appellent ainsi, de ses vœux, à la formation cinématographique des élites laïques, du clergé et de la population, qu'elle soit chrétienne ou non, en intégrant le cinéma aux « programmes de l'enseignement humaniste traditionnel, en relation intime avec les autres disciplines »⁸⁸. Autrement dit, la volonté éducative de la FLECC se voit reconnue par l'Église, ainsi que par l'État qui, l'année suivante, lui accorde une habilitation à diffuser la culture par le film. Elle bénéficie désormais des avantages économiques liés au cinéma non commercial⁸⁹. Bien qu'absente à Madrid, la FLECC se retrouve propulsée troisième membre organisateur des journées nationales de formation et d'information cinématographique pour les éducateurs aux côtés de la Centrale catholique du cinéma (CCC) et du CCE. Ces journées, se déroulant à Montmartre les 24 et 25 octobre 1953, permettent de concrétiser les avancées méthodologiques et de vérifier les qualifications des éducateurs⁹⁰.

D'un autre côté, on peut aisément assimiler cette dynamique en faveur du cinéma à l'école à la pensée filmologique déjà à l'œuvre au sein de l'Église de France. Apparue au courant de l'automne 1948, la filmologie ambitionne, d'après son fondateur Gilbert Cohen-Séat, de faire du cinéma une science au sens esthétique et psychologique⁹¹. En d'autres termes, elle recherche à :

Développer un esprit ou une perspective générale visant l'intégration du cinéma et de la recherche en cinéma au sein des diverses problématiques disciplinaires des sciences humaines, et ce, au-delà de tout parti pris pour l'une ou l'autre des théories propres à ces disciplines⁹².

L'examen de l'influence qu'exerce tantôt le cinéma sur la société, tantôt le film sur le spectateur permet à l'Institut de filmologie présent à la Sorbonne d'envisager, dès les

⁸⁷ « Le film des journées d'études », *Revue internationale du cinéma*, art. cité.

⁸⁸ *Id.*

⁸⁹ Journal officiel, 21 mai 1953 dans LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », art. cité, p. 3.

⁹⁰ CNAEF, 98 CE 25, dans LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma. Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, *op. cit.*, pp. 252-253.

⁹¹ Pour un exemple d'analyse filmologique sur le rapport d'un jeune public au cinéma, voir : HAMERY Roxane, *Ténèbres empoisonnées ? : cinéma, jeunesse et délinquance de la Libération aux années 1960*, *op. cit.*

⁹² LEFEBVRE Martin, « L'aventure filmologique : documents et jalons d'une histoire institutionnelle », *CiNéMAS*, vol. 19, n° 2-3, p. 66.

années 1950, le médium audiovisuel comme le moyen de communication de masse que l'on connaît aujourd'hui.

Les intervenants de ces journées de Montmartre se positionnent en faveur d'une éducation qu'ils nomment « active » du cinéma, au sens où les films se doivent d'être étudiés pour eux-mêmes et considérés au-delà d'un seul caractère moral. En 1952, l'assemblée madrilène considérait évident que celui-ci, par la sélection opérée avant les projections, pouvait être maîtrisé. Le voilà renforcé par la nature de l'enseignement en tant que telle. Le déroulement de la leçon se distinguerait d'un cours magistral par sa portée éducative qui envisagerait de transmettre « des valeurs proprement cinématographiques par la lecture collective du film⁹³ ».

La question de l'âge de l'élève est elle aussi revenue au-devant des réflexions. À tel point qu'il est fait mention d'un « âge scolaire du cinéma » par les intervenants de Montmartre qui s'accordent pour que l'enseignement du cinéma, entendu comme matière scolaire, débute en classe de troisième, à savoir à treize ou quatorze ans.

L'encyclique *Miranda Prorsus* du pape Pie XII en 1957 vient confirmer l'importance acquise par les médias audiovisuels auprès de l'Église⁹⁴. On voit dans le cinéma, la télévision et la radio une perspective nouvelle pour l'homme de se perfectionner moralement. L'intégration dite « humaniste » du cinéma dans les programmes des classes de troisième jusqu'aux classes de terminale des écoles catholiques, se trouve ainsi justifiée par ricochet :

Plus que le livre, les techniques audiovisuelles offrent la possibilité de collaboration et d'échange, et l'Église, qui par mandat s'intéresse à toute l'humanité, désire qu'elles servent à la diffusion du bien. Pour réaliser ce but, le cinéma, la radio et la télévision doivent servir la vérité et le bien. [...] Nous désirons vivement, Vénérables Frères, que les moyens audiovisuels soient surtout utilisés pour compléter la formation culturelle et professionnelle, et surtout la formation chrétienne, base fondamentale de tout progrès authentique⁹⁵.

⁹³ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 252.

⁹⁴ *Miranda Prorsus*, Lettre encyclique du Saint Père le Pape PIE XII sur le cinéma, la radio et la télévision, Rome, 1957, p. 8. URL : http://w2.vatican.va/content/pius-xii/fr/encyclicals/documents/hf_p_xii_enc_08091957_miranda-prorsus.html (dernière consultation le 30 janvier 2019)

⁹⁵ *Miranda Prorsus*, Lettre encyclique du Saint Père le Pape PIE XII sur le cinéma, la radio et la télévision, op. cit.

Chapitre 2 : Intégrer le cinéma à l'école

Ces prises de position pour une intégration du cinéma au sein des programmes scolaires ont un retentissement international auprès d'éducateurs nourrissant la même ambition. Cependant, tout reste à faire. C'est du côté du département de la Loire, en France, qu'une tentative de création d'un programme scolaire sur le cinéma, en tant qu'objet d'étude, va être lancée à l'initiative d'une association stéphanoise.

2.1. L'association Film et Jeunesse

Saint-Étienne entretient un lien solide avec le cinéma durant le XX^e siècle. Sa vie associative nourrit cette relation tant d'un point de vue technique, par la fabrication des caméras 8 mm *Urfée* dans les ateliers Blanchard et Jourjon¹ et la production par Heurtier de projecteurs 8 mm/Super8² que dans la multiplication des manifestations culturelles.

Celles-ci sont principalement organisées dans la première moitié du XX^e siècle par l'Office du Cinéma Éducateur de la ville dont la cinémathèque permet la circulation des films dans les écoles du département³ et par des organismes nationaux (la Ligue féminine de l'Enseignement, la Ligue maritime et coloniale, etc.) sous la forme de projections dans des salles de patronage, conférant au cinéma un usage éducatif⁴. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la ville de Saint-Étienne témoigne des ambitions pédagogiques envisagées par l'Église depuis des années. D'abord par la création du Secrétariat Social de la Loire qui a à cœur, en tant qu'association d'éducation populaire, de mettre la culture à disposition de tout un chacun, puis en instaurant plusieurs commissions au sein de celui-ci afin de « se confronter à la réalité sociale de son époque⁵ ».

La commission du cinéma regroupant des enseignants, des syndicalistes et des catholiques, souhaite permettre, par le biais d'un ciné-club, au public stéphanois d'accroître et

¹ BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : *Film et jeunesse* ou le cinéma comme "langage total" », art. cité, p. 88.

² « Objet de collection », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, « Acteurs du Cinéma stéphanois », n° 251, Septembre 2013, p. 51.

³ ZARCH Frédéric, « Les films de la cinémathèque », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, « Acteurs du Cinéma stéphanois », n° 251, Septembre 2013, pp. 5-15.

⁴ BOURDIER Philippe, « *L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : Film et jeunesse* ou le cinéma comme "langage total" », art. cité, p. 88.

⁵ ZARCH Frédéric, « Cinéma et pédagogie scolaire, l'itinéraire stéphanois vers un "langage total" (1945-1962) », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, mars 1995, n° 179, pp. 29-30.

d'affiner ses connaissances cinématographiques. Les séances mensuelles requièrent davantage de moyens : une documentation plus conséquente autour des films, des animateurs capables de diriger le débat après la projection, etc. La programmation se fonde sur le désir des organisateurs d'offrir au public des séances à forte « valeur humaine et chrétienne », en vue de créer un cadre propice à l'échange d'idées sur le thème traité par le film projeté⁶. Le recours aux citations des films, exposées plus tôt dans cette partie, est vivement encouragé.

Des divergences sont toutefois à relever. Le public et certains intervenants déplorent le déroulement des séances de ciné-clubs, et plus particulièrement la nature de ce fameux débat qui les clôt. D'un côté, on aime à parler des enjeux soulevés par le réalisateur du film, qu'ils soient philosophiques, moraux, sociaux ou même psychologiques ; d'un autre, on aimerait privilégier l'étude de la structure du film afin d'accéder plus facilement à son contenu. Les contestations les plus vives se forment sur l'idée selon laquelle l'acquisition du « langage du cinéma » serait un préalable à la compréhension globale d'un film. Différents pédagogues stéphanois partagent cet avis⁷. Autrement dit, le film peut-il être étudié pour ce qu'il est ou doit-on nécessairement connaître la manière dont il est construit pour mieux le comprendre et l'apprécier ? Le débat, tant sur le fond que sur la forme, fait encore rage de nos jours.

En 1948, la commission du cinéma tente d'agir localement en faveur du cinéma scolaire en invitant toutes les écoles publiques de Saint-Étienne à participer à des sessions de ciné-clubs, sans grand succès. Deux ans plus tard, sur la base du volontariat, des séances sont inscrites dans les horaires scolaires des élèves sous la direction de leurs professeurs dans deux foyers de la ville. Cette seconde initiative rencontre un meilleur démarrage. Si bien que la commission, recherchant un soutien légitime, se rapproche de la FLECC afin de bénéficier de ses services. La rentrée 1950 est témoin d'une expérience à laquelle prennent part douze écoles stéphanoises du second cycle en confiant à la FLECC l'animation d'un ciné-club pour l'année. Chaque semaine, trois séances sont proposées : deux pour les jeunes filles, une pour les garçons, le jeudi en dehors du temps scolaire. Malgré des résultats satisfaisants, l'expérience ne fut pas renouvelée l'année suivante, les jeunes élèves étant très sollicités par d'autres activités le jeudi. La concentration n'était pas au rendez-vous⁸.

⁶ ZARCH Frédéric, « *Cinéma et pédagogie scolaire, l'itinéraire stéphanois vers un "langage total" (1945-1962)* », art. cité, p. 30.

⁷ *Ibid.*, p. 32.

⁸ BÉGUIN Marcel, « Les vingt glorieuses de l'éducation à l'image : 1950-1970 », art. cité, p. 25-26.

Les ambitions des journées d'étude de l'OCIC révélées à Madrid en mars 1952 vont apporter un souffle nouveau à ce mouvement pédagogique. Nous l'avons vu, pour un grand nombre d'éducateurs, il est souhaitable d'intégrer la formation au cinéma dans les programmes d'enseignement et de préférence, durant le temps de classe. C'est désormais chose faite à la rentrée suivante. Afin de veiller à la bonne application des directives madrilènes auprès des deux mille élèves concernés, allant des classes de troisième aux classes de Philosophie et de Mathématiques (l'équivalent de nos actuelles classes de terminale), la commission du cinéma fonde, de concert avec les directeurs et directrices d'établissements diocésains secondaires de Saint-Étienne, l'association de loi 1901, Film et Jeunesse, qui deviendra par la suite, les « Recherches éducatives et culturelles⁹ ». À la tête de celle-ci, le religieux Antoine Vallet (*Fig. 5*).

Né en 1920, ce professeur de philosophie et docteur en littérature a, durant sa jeunesse, intégré le noviciat des frères maristes en Italie, non loin de Turin. Initiés à la pédagogie par les Frères des écoles chrétiennes, les frères maristes sont des prêtres voués à l'éducation de la jeunesse¹⁰. Et c'est à partir des années 1950 que l'intérêt pour l'étude du cinéma du Frère Vallet va s'amplifier. À tel point qu'en octobre 1963, il répondra à l'invitation du congrès du Centre International du film pour la jeunesse d'Oslo en vue d'échanger sur la présence du septième art dans l'enseignement scolaire. À l'écoute des volontés vaticanes et ayant déjà très activement pensé les actions et méthodes pour les appliquer, il va chercher à s'entourer.



Fig. 5 : Antoine Vallet à sa table de travail, « Présence Mariste », n° 240, octobre 2004

Dans les premières heures de son existence, Film et Jeunesse organise simplement des séances de discussions autour de films, à la manière des ciné-clubs d'alors. Les visionnages suivis d'un débat ont lieu en milieu scolaire, tel jour à telle heure. L'association

⁹ VALLET Antoine, « Du ciné-club à la pédagogie du Langage Total », *Études*, Paris, Juillet-Août, 1966, p. 33.

¹⁰ Ils s'organisent sous la forme d'une congrégation laïque masculine de droit pontifical, fondée en 1817 et reconnue par le pape Pie XI en 1863.

manque toutefois de films et d'opérateurs, aussi bien pour veiller à leur bonne diffusion que pour animer les projections. Robert Raynal compte parmi ses premiers soutiens. En effet, dépendant de Mondial-Films-Documentaires¹¹, il fournit à l'association des courts métrages provenant du catalogue du service et met à sa disposition des opérateurs que Film et Jeunesse rémunère directement en espèces¹².

Afin de combattre les *a priori* tenaces vis-à-vis du cinéma et donner à ce dernier une légitimité en tant que matière scolaire, Film et Jeunesse accueille Charles Rambaud à partir de novembre 1954. À l'origine éducateur de l'assistance publique puis critique de cinéma dans le journal catholique *L'essor*, il devient directeur du Centre Municipal d'Action Culturelle (CEMAC) de Saint-Étienne. Rambaud se révèle être, au sein de Film et Jeunesse, « l'artisan principal de l'association : à la fois projectionniste itinérant et concepteur de l'accompagnement didactique des films¹³ ». D'autres pédagogues et religieux cinéphiles stéphanois rejoignent tour à tour les rangs de l'association à l'image de Raphaël Delimard, Albertine Faurie-Roudier, le frère Louis et Madeleine Ploton. Chacun apporte ses compétences et ses connaissances sur la photographie, la télévision, la prise de son, etc.

2.2. Du modèle associatif au cadre scolaire

Film et Jeunesse acquiert rapidement un soutien institutionnel de taille, celui de l'Office International du Cinéma, regroupant les Offices Nationaux du Cinéma de quarante-quatre pays, qui travaillent tant à la promotion du cinéma qu'à la promotion « d'un public rendu apte à apprécier les œuvres de haute valeur humaine et artistique¹⁴ ». Les champs d'action de l'Office s'étendent de la collaboration avec des réalisateurs de films, des exploitants, des distributeurs, au contact des organismes culturels cinématographiques. Le rapprochement de cette structure avec les écoles s'est fait logiquement en se traduisant par des projections de films, offrant ainsi à ce nouveau public averti la possibilité « d'apprécier les

¹¹ « Structure nationale créée dans le cadre du Plan Marshall, elle est chargée d'envoyer dans toute la France une cinquantaine de projectionnistes avec matériel et courts métrages provenant le plus souvent des États-Unis dans des zones géographiques distinctes. » dans ZARCH Frédéric, « Cinéma et pédagogie scolaire, l'itinéraire stéphanois vers un "langage total" (1945-1962) », art. cité, p. 33.

¹² Voir note 2 dans *Id.*

¹³ BOURDIER Philippe, « Film et jeunesse ou le cinéma comme langage : l'enseignement du cinéma dans les années 1950-1960 en France », *Images à l'école, Image de l'école 1880-1960*, Chartres, Musée de l'école d'Eure-et-Loir, 2011, p. 89.

¹⁴ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, *op. cit.*, p. 8.

meilleures œuvres et de s'enrichir humainement¹⁵ ». Il faut cependant attendre le 8 septembre 1957 pour voir le Vatican consacrer ces engagements par la publication d'une lettre tirée de l'encyclique *Miranda Prorsus* du pape Pie XII dédiée aux moyens modernes de communication, évoquée un peu plus tôt dans cette partie.

La création du centre de « Recherches éducatives et culturelles », prolongement de Film et Jeunesse, apporte un retentissement international aux méthodes stéphanoises, tant dans la formation des instituteurs que dans la diffusion de la méthode du Langage Total. La présence de pédagogues passionnés et investis témoigne d'une base solide au sein de l'association. L'engagement évident à travers la mise en place des objectifs pédagogiques en faveur du cinéma fait écho aux efforts menés par la Ligue de l'Enseignement et par l'Union Française des Offices du Cinéma Éducateur et Laïque, œuvrant également pour une éducation au cinéma durant l'entre-deux-guerres¹⁶. Malgré ce qui oppose généralement le camp de l'Éducation populaire à celui du milieu catholique, leurs animateurs respectifs témoignent d'une forme de militantisme dévoué et vital dans leur engagement.

En effet, le cinéma va petit à petit trouver sa place au sein des salles de classe grâce à ces derniers. Ils le portent en eux, ils l'apportent aux autres. D'après le chercheur Francis Desbarats, l'apparition pendant la Seconde Guerre mondiale de « "cinéphiles-enseignants" amorce le passage d'une information *par* le cinéma à une éducation *au* cinéma¹⁷ ». Un sentiment commun autour de la transmission du septième art semble les envahir, quelle que soit leur appartenance idéologique. Leur désir de l'enseigner s'apparente à une sorte de « messianisme cinématographique », à l'image d'Henri Agel qui voit « le cinéma [traverser] les élèves-spectateurs de stigmates de lumières¹⁸ ». Agel fut d'ailleurs, nous l'avons vu, l'une des figures emblématiques actives de l'après-guerre dans la défense de l'intégration du cinéma dans les salles de classe avec, pour ne citer qu'eux, Christian Metz, théoricien, et le critique Marcel Oms. Si leurs couleurs politiques divergent, ils s'accordent toutefois sur la notion d'humanisme qu'implique le cinéma, tel que le rappelle Marcel Oms :

¹⁵ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, *op. cit.*, p. 9.

¹⁶ Voir BOURDIER Philippe, *Éducation et formation par le cinéma*, *Ufocel informations, revue professionnelle des enseignants projectionnistes*, Éditions Connaissances & Savoirs, Coll. « Histoire culturelle des médias », 2017.

¹⁷ DESBARATS Francis, « Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées », *op. cit.*, p. 283.

¹⁸ *Ibid.*, p. 320.

Le cinéma, territoire de toutes les imaginations, est entré à l'université lorsque nous avons cru à la possibilité d'utiliser la force subversive du rêve pour modifier la perception du monde. Le cinéma dans l'enseignement, c'était, pensions-nous, un moyen de remettre en cause la gravité des enseignements traditionnels en montrant sur quoi ils pouvaient déboucher : devant l'ennui ou la passivité des élèves, nous pensions illustrer les fondements de notre culture par ce qu'elle pouvait engendrer de chefs-d'œuvre du cinéma sans trahir les "valeurs sûres de l'humanisme. [...] Mais déjà la télévision avait nivelé les regards et nos initiatives d'avant-garde n'étaient plus qu'un commando sacrifié dans les Roncevaux d'une Éducation Nationale en train de changer de vocation [... en créant] le cursus-garderie des lycées actuels"¹⁹.

Outre la nature militante d'Henri Agel qui s'impliquera d'ailleurs aux côtés de Film et Jeunesse, c'est à travers l'exercice passionné de la transmission qu'il rejoint Antoine Vallet. Ils souhaitent que le cinéma redonne aux élèves le goût de la liberté dont semblent manquer les disciplines de l'époque :

Est-ce que ce n'est pas toute une notion de pédagogie, tout un système pédagogique qui est remis en question ? Osons le dire, il faut aboutir — le cinéma et la télévision nous le permettront — à un renversement, ou en tout cas à une modification sérieuse de la pédagogie autoritaire²⁰.

Une enquête menée auprès des écoles privées françaises à la fin de l'année 1956 révèle les avancées nationales en matière d'instruction du cinéma telles que l'organisation des cours, des séances d'études et de projection, mais aussi la création de circuits régionaux et de matériels pédagogiques. Si bien qu'en mars 1957, les directeurs diocésains réunis au Secrétariat National de l'Enseignement Libre, sous la présidence de Monseigneur Descamps, décident de concert d'inscrire la formation cinématographique dans les horaires de leurs établissements et conçoivent un programme national « Le cinéma à l'école²¹ » — sur lequel nous reviendrons dans quelques pages plus en détail — à destination des écoles relevant de l'Enseignement Libre²².

La création par Antoine Vallet de la Fédération Nationale des Activités de l'Enseignement Libre, L'écran et la vie, finit d'asseoir officiellement le déplacement vers

¹⁹ OMS Marcel, « Notre école buissonnière », *CinéAction*, n° 45, 1987, pp. 52-55.

²⁰ AGEL Henri, *Exégèse du film : soixante années en cinéma : (1934-1994)/dialogue avec ROGER Philippe*, Lyon, Aléas, 1994, p. 209.

²¹ *Guide Programme - Le cinéma à l'école, op. cit.*

²² « L'enseignement libre en face du cinéma », *L'Écran et la vie*, n° 4, juin 1961, p. 17.

l'environnement scolaire des méthodes développées par l'association. Elle n'a pas vocation à organiser des séances ou à louer des films, ni même d'une manière générale à se substituer aux responsables locaux ou régionaux — c'est là la mission de Film et Jeunesse. Son rôle est plutôt de rallier ceux qui s'intéressent au cinéma à l'école dans un contexte institutionnel et fonctionnel, de façon à adopter des principes d'actions communes, susceptibles de coordonner ou d'étendre les initiatives individuelles ou régionales²³.

La Loire est, comme nous l'avons vu, témoin de la mise en place d'un ensemble d'initiatives pédagogiques à destination du jeune public dans l'éducation au cinéma. Les élèves stéphanois sont en effet les premiers à bénéficier de ces propositions formulées par l'association Film et Jeunesse. Cette dernière conçoit une collection de manuels scolaires d'apprentissage du cinéma. À chaque niveau, son manuel.

2.3. Un outil familier : le manuel scolaire

Outil familier des salles de classe, le manuel scolaire est généralement considéré comme un objet de transmission du savoir dans le cadre d'une formation. Il présente sous forme imprimée les notions essentielles d'un sujet ou d'une matière tout en assurant de multiples liaisons : entre le savoir et le maître, entre le savoir et l'élève ainsi qu'entre le maître et l'élève. Le manuel va habituellement de pair avec le programme scolaire dont il est la simple lecture, un condensé méthodologique subjectif de l'équipe enseignante qui l'élabore²⁴. Toutefois, il ne s'agit pas ici de retracer l'historique de l'objet ou du terme. Nous nous permettons du moins d'apporter quelques précisions théoriques et définitionnelles nécessaires à la bonne compréhension de notre travail.

D'après l'éditeur François Richaudeau, « tout texte imprimé peut jouer le rôle de manuel, dans la mesure où il est intégré systématiquement à un processus d'enseignement et d'apprentissage²⁵ ». Cet ouvrage « que l'on tient à la main ou à portée de la main²⁶ » contient « ce qui a un caractère didactique exclusif, ce qui découpe, explique, résume, adapte, oriente²⁷ ».

²³ « Organisation », *L'Écran et la vie*, n° 4, juin 1961, p. 43.

²⁴ BERRIER, A., NOËL-GAUDREAU, M., *Du bon usage des manuels scolaires*, Québec français, 1999, p. 32.

²⁵ RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*, Paris, UNESCO, 1979, p. 51.

²⁶ CHOPPIN Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. », art. cité, p. 4.

²⁷ GALTAYRIES Cl. et P.J., « Manuels : danger ! », *Cahiers pédagogiques*, n° 132, mars 1975, p. 6.

Selon l'aspect du manuel que l'on choisit d'étudier, on peut nommer l'objet de multiples façons. Selon l'historien Alain Choppin, il existe deux catégories de livres scolaires. La première offre à l'ouvrage le statut scolaire par l'usage permanent et généralisé qui en est fait au sein d'une classe. La seconde, celle qui nous concerne, se définit par les auteurs de ces livres dans les intentions explicites ou manifestes qu'ils revendiquent à l'intérieur de leur écrit²⁸. Le matériel pédagogique qui nous intéresse ici s'est lui-même attribué différents noms au fil de ses éditions et rééditions : « livre²⁹ », « ouvrage³⁰ », « ouvrage scolaire³¹ », « documents scolaires³² », « album illustré³³ », « guide pratique³⁴ », « guide³⁵ », « manuel³⁶ ». Nous allons retenir deux acceptions : « manuel », pour les raisons que nous nous attachons à décrire tout au long de ces pages, et « guide », car c'est le terme que nous croisons le plus à la lecture desdits manuels. C'est également, nous le verrons au fur et à mesure de l'analyse, la traduction d'un des leitmotifs didactiques des auteurs. L'existence même de ces manuels témoigne de la volonté des auteurs d'accompagner les élèves dans leur découverte du septième art, sans qu'ils soient pour autant livrés à eux-mêmes.

Le manuel guide donc l'élève. Il matérialise le lien entre l'apprenant et les connaissances à acquérir. Il participe à le rendre plus autonome dans son apprentissage en se référant à lui plutôt qu'au maître³⁷. Le manuel peut peut-être aussi le rassurer en ce qu'il le retrouve tout au long de sa scolarité, et ce, dans différentes disciplines. Il est à même de s'y

²⁸ CHOPPIN Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. », art. cité, p. 5.

²⁹ Successivement : VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 53 ; ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, Avant propos, Paris, LIGEL, coll. « Film et Jeunesse », n° 467, 1962, p. 5 ; ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique*, avant-propos, Paris, LIGEL, 1959, p. 6.

³⁰ Successivement : VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », art. cité, p. 101 ; VALLET Antoine (avec la collaboration de Charles RAMBAUD et F. LOUIS), *Les Genres du cinéma*, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives », n° 461, 1953, p. 5.

³¹ VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », art. cité, p. 143.

³² RAMBAUD Charles, *Initiation Cinéma, Presse, Télévision*, Paris, LIGEL, 1966, p. 6.

³³ VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », art. cité, p. 101.

³⁴ VALLET Antoine (avec la collaboration de Charles RAMBAUD et F. LOUIS), *Les Genres du cinéma*, op. cit., p. 3.

³⁵ Successivement : ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., p. 5 ; VALLET Antoine, *Flashes sur l'histoire du cinéma*, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 463, 1959, p. 3.

³⁶ Successivement : VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 14 ; RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, Paris, LIGEL, 1960, p. 7.

³⁷ STRAY Christopher, « Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, n° spécial 58 sous la direction de CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires : États et sociétés, XIX^e—XX^e siècles*, mai 1993, pp. 73-74.

référer, pour réviser ou bien s'exercer. Toutefois, le manuel scolaire n'est pas uniquement consacré aux élèves. Il peut guider un professeur pour notamment la préparation d'une leçon, d'un contrôle. Il lui permet de garantir une certaine cohérence dans la progression de l'apprentissage dans la façon dont il est construit, partie après partie, chapitre après chapitre. Enfin, le manuel peut jouer le rôle de médiateur entre l'enfant et l'enseignant. Si ce dernier peine à se faire comprendre, ou inversement, si le manuel est peu clair sur certaines consignes ou explications, l'un comme l'autre peut se renvoyer la balle afin que l'élève soit au mieux accompagné.

Bien que cet outil s'avère « plus que jamais nécessaire pour structurer et fixer les connaissances dans un monde où chacun est soumis à un bombardement d'informations fugaces et émiettées³⁸ », il semblerait que ce soit par son usage et sa fonction qu'il se détermine le plus souvent pour Alain Choppin :

Quelle que soit la génération à laquelle on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir : ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu³⁹.

À l'instar de ce dernier, François-Marie Gérard, psychopédagogue, et Xavier Roegiers, docteur en sciences de l'éducation, ont pensé cet objet et ont répertorié quatre fonctions principales aux manuels scolaires selon l'environnement socioculturel, l'époque, la discipline ou encore le niveau d'enseignement dans lesquels ils sont utilisés⁴⁰. La première, celle qui fait du manuel scolaire une interprétation d'un programme d'enseignement en vigueur, la fonction référentielle. Le manuel devient sous son joug le « dépositaire de connaissances, de techniques ou de savoir-faire qu'un groupe social donné estime nécessaire de transmettre aux jeunes générations⁴¹ ».

³⁸ CHOPPIN Alain, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, 1998, p. 666.

³⁹ CHOPPIN Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, op. cit., p. 5.

⁴⁰ GÉRARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, « Chapitre 5. Les fonctions d'un manuel scolaire », dans *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, sous la direction de GÉRARD François-Marie, ROEGIERS Xavier. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2009, pp. 83-106.

⁴¹ CHOPPIN Alain, « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », dans BRUILLARD Éric (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, Coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », p. 39.

Vient ensuite la fonction dite instrumentale. À travers les exercices et activités qu'il offre, le manuel élabore des méthodes d'apprentissage favorisant l'assimilation et l'appropriation de connaissances et de compétences. Les fonctions idéologiques et culturelles, quant à elles, permettent au manuel de se positionner comme l'un des « vecteurs essentiels de la langue, de la culture et des valeurs des classes dirigeantes » selon le système éducatif dans lequel il évolue et de s'affirmer en tant qu'« instrument privilégié de la construction identitaire⁴² ». C'est à travers elles qu'une forme d'influence peut s'exercer. La dernière fonction, documentaire, ambitionne de développer l'esprit critique de l'élève par l'observation d'un ensemble de documents sans que la lecture de ces derniers soit au préalable orientée. Plutôt récente, on la compte parmi les « environnements pédagogiques qui privilégient l'initiative personnelle de l'enfant [qui] vise à favoriser son autonomie⁴³ ».

Autrement dit, le recours au manuel n'est pas anodin. Son contenu encore moins. Alain Choppin envisage le livre scolaire comme un « condensé de la société qui l'a produit ». Il est à la fois un objet, un support de contenu éducatif « révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque », un instrument pédagogique « inscrit dans une longue tradition, inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps » et le « véhicule [...] d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture⁴⁴ ». Qui plus est, il considère que les manuels scolaires ne se réduisent pas à de simples outils pédagogiques. Ils sont aussi « les produits de groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures ». Ainsi, les manuels de notre corpus seraient en quelque sorte le témoignage tangible d'une façon de penser un sujet (le cinéma en tant que discipline scolaire) à un moment donné (entre 1952 et 1963) dans un lieu spécifique (en France) par un groupe d'individus (des éducateurs catholiques et plus précisément ceux de l'association Film et Jeunesse).

Ces manuels sont effectivement le fruit d'une collaboration. Les membres de l'association Film et Jeunesses en sont les auteurs. Ils ne sont ni des professionnels de l'édition ni des techniciens du cinéma. Ce sont là des enseignants, des religieux, des animateurs, des cinéphiles qui ont en commun le désir de transmettre leur amour pour le cinéma et de prémunir le jeune public de ses « dangers ». On pourrait supposer que cette

⁴² CHOPPIN Alain, « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », art. cité, p. 39.

⁴³ *Ibid.*, p. 40.

⁴⁴ CHOPPIN Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », art. cité, p. 1.

répartition dans l'écriture et dans la conception des ouvrages suggère une volonté de mettre à profit les compétences de tout le monde et de conjuguer les différents statuts de chacun⁴⁵. Le nombre de rééditions existantes, comme vu précédemment en introduction, témoigne également d'un besoin et donc d'un délai à respecter.

Les manuels que nous analysons sont le résultat d'une somme de parti pris, de décisions, de choix subjectifs, et par la même occasion, de rejets et de mise à l'écart. La nature de notre démarche consiste certes à savoir ce qui est transmis du cinéma à travers ces ouvrages, de permettre la découverte de leur contenu, mais aussi à mettre en lumière la vision du cinéma qu'ont les auteurs.

⁴⁵ CHOPPIN Alain, « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », art. cité, p. 48.

Deuxième partie :
La conception d'une pédagogie du cinéma

Introduction

Les élèves des écoles privées de la Loire ont entre trois et cinq séances de cinéma à l'année. D'une part, cela laisse peu d'occasions au jeune spectateur de s'habituer à avoir un œil concentré et méthodique envers le film qu'il regarde ; et d'autre part, peu de temps pour développer une intimité avec l'objet film et en saisir les moindres nuances, dissimulées par le metteur en scène et le réalisateur. Autrement dit, les élèves parleront des films et les analyseront sous le prisme de leurs souvenirs, des dires de leur professeur et des éléments que leur fournissent les manuels. Ces derniers les accompagnent dans leur apprentissage du cinéma, ils les « guident ».

Pour ce faire, les auteurs s'inspirent de ce qu'ils maîtrisent, l'enseignement des lettres. Ils empruntent à cette « noble » discipline tant dans la forme que dans le fond. Leur méthode se fonde en effet sur l'acquisition d'une « grammaire cinématographique » que les élèves pourront valoriser à travers les différents exercices proposés par les ouvrages et les professeurs. Celle-ci doit également permettre aux élèves une meilleure compréhension des « visions » et sensibilités relatives au cinéma au moment d'aborder de grands noms et de grands films. Leur culture cinématographique s'enrichira de cette manière et c'est ce que nous verrons dans un premier temps.

Ensuite, nous exposerons le concept pédagogique, élaboré par Antoine Vallet, qui régit toute la formation cinématographique, matérialisée par les manuels que nous étudions : le « Langage Total ». La façon dont le film est découpé pour l'étude, ses différents niveaux de lecture, et plus généralement, le fait de considérer le cinéma comme un langage sont autant de réflexions sémiologiques qui seront abordés dans cette sous-partie.

Enfin, l'utilisation de codes traditionnels dans les manuels scolaires va chercher à légitimer pédagogiquement le cinéma. Nous exposerons ici les différentes normes à l'œuvre dans ces ouvrages, comme la mise en page, l'iconographie ou encore l'exercice, témoignant d'une adaptation pédagogique du cinéma et de la conscience des auteurs de leur audience.

Chapitre 3 : Développer un programme scolaire

La collection « Perspectives » paraît à la Librairie Générale de l'Enseignement Libre dite LIGEL. Cette maison d'édition spécialisée dans les textes scolaires est gérée par l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Fondé par Saint-Jean-Baptiste de La Salle à Reims en 1680, il s'agit d'un réseau d'éducation laïque voué à l'enseignement et à la formation d'une jeunesse généralement défavorisée. Une de leurs principales innovations pédagogiques concerne la formation des instituteurs. Précepte qui inspire deux siècles plus tard une plus petite congrégation dans le département de la Loire, celle des Frères Maristes (dont fait partie Antoine Vallet), à œuvrer dans la même direction, dans les campagnes et à moindres frais. LIGEL, avec le changement constant des programmes scolaires, n'arrive plus à répondre aux besoins des écoles et se voit contrainte de fermer au début des années 1980, après avoir édité des milliers de manuels scolaires pour toutes les disciplines et dans plusieurs langues¹. « Perspectives » aborde, selon son éditeur, des « grandes questions, spécialement d'ordre pédagogique, mais sans exclusive² » autour de la littérature, des langues étrangères, de l'histoire, etc., et donc du cinéma.

Cette homogénéité permet de renforcer le besoin qu'ont les auteurs d'assimiler le savoir cinématographique aux autres disciplines afin qu'il soit pleinement présent dans la formation des jeunes élèves, en lui donnant par la même occasion, une forme de légitimité. L'évolution souhaitée tout au long de la scolarité de l'élève, quant à son éducation au cinéma, se traduit ici par cette collection de livres scolaires. À chaque ouvrage son sujet. À chaque niveau son manuel.

Dans un souci de clarté, nous avons classé ci-dessous les manuels à destination des élèves selon leurs intentions didactiques. De ce fait, nous mettons en évidence le programme qu'ils servent et l'idée de progressivité qui peut s'en dégager. Cela permet par la même occasion de constater les évolutions que les ouvrages subissent d'une édition à une autre et de fait, l'affinement de la pédagogie proposée. Ainsi, nous mettons, d'un côté *Philippe et Brigitte, cinéaste, Le langage du cinéma* et *l'Initiation au cinéma* et de l'autre, *Les genres du cinéma, Flashes sur l'histoire du cinéma* et *Au-delà de l'image*.

¹ DEVIF Magali, « Les manuels scolaires dans les écoles des Frères », https://www.archives-lasalliennes.org/docsm/2018/1807_manuels.php (Page consultée le 11 avril 2020)

² Deuxième de couverture dans RAMBAUD Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma* [1952], Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 460, 1960.



Fig. 6 : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, Paris, LIGEL, n° 462, 1958.



Fig. 7 : ROUDIER Albertine, *Le Langage du cinéma*, Paris, LIGEL, coll. « Film et Jeunesse », n° 467, 1962.

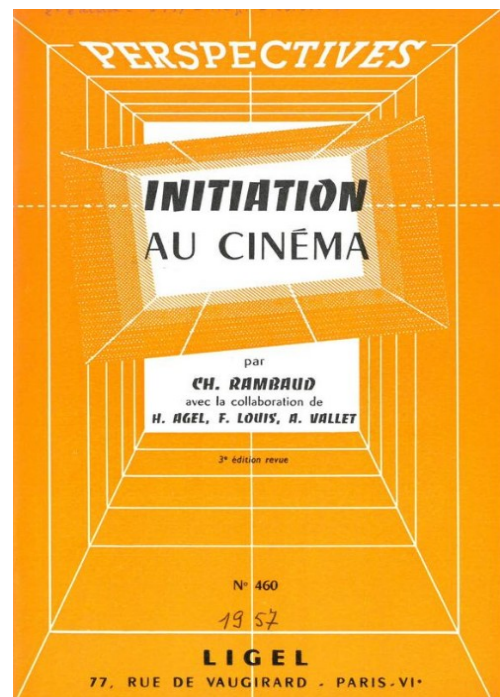


Fig. 8 : RAMBAUD Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma*, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 460, 1952.

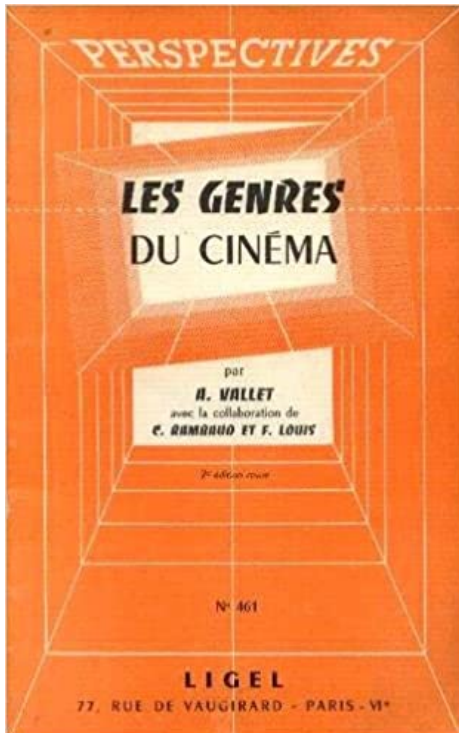


Fig. 9 : VALLET Antoine (avec la collaboration de Charles RAMBAUD et F. LOUIS), Les Genres du cinéma, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 461, 1953.

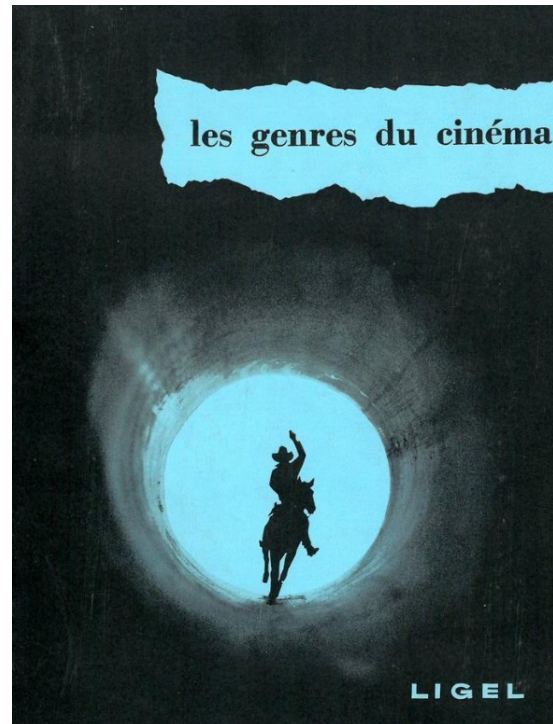


Fig. 10 : VALLET Antoine (avec la collaboration de Charles RAMBAUD et F. LOUIS), Les Genres du cinéma, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 461, 1968.

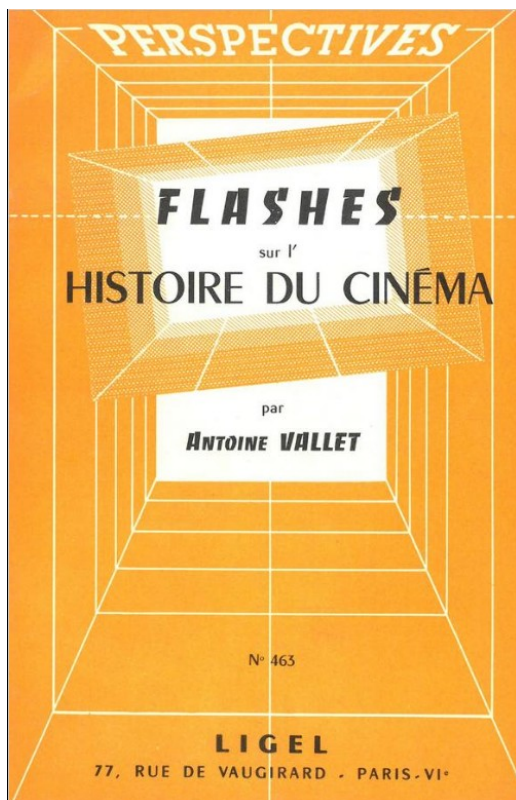


Fig. 11 : VALLET Antoine, Flashes sur l'histoire du cinéma, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 463, 1959.

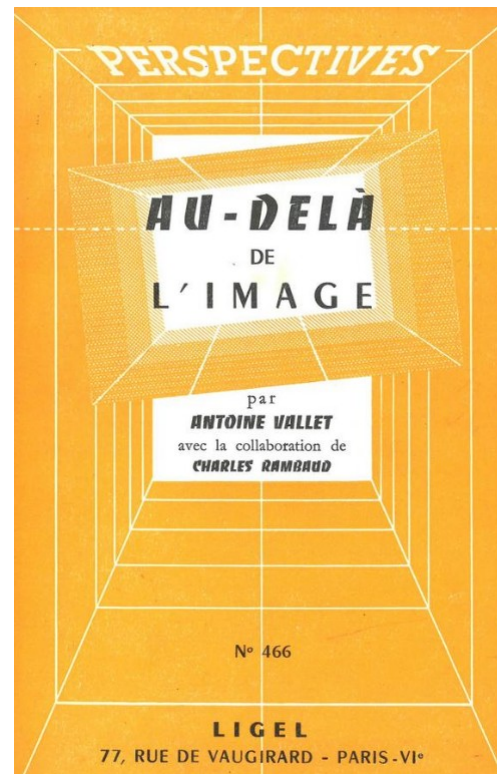


Fig. 12 : VALLET Antoine (avec la collaboration de Charles RAMBAUD), Au-delà de l'image, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 466, 1960.

Philippe et Brigitte, cinéastes (Fig. 6) et *Le langage du cinéma* (Fig. 7) sont respectivement édités, une seule fois, en 1958 et en 1962. *Initiation au cinéma* (Fig. 8) connaît trois rééditions à partir de 1952. La première de couverture et son format restent cependant inchangés. Après sa première parution, en 1953 (Fig. 9), *Les Genres du cinéma* sera réédité deux fois. La bichromie de l'illustration du genre du western est choisie pour orner la première de couverture de sa dernière parution en 1963 (Fig. 10). *Flashes sur l'histoire du cinéma* (Fig.11), édité en 1959, et *Au-delà de l'image* (Fig. 12), en 1960, conservent cette sobriété dans leur présentation.

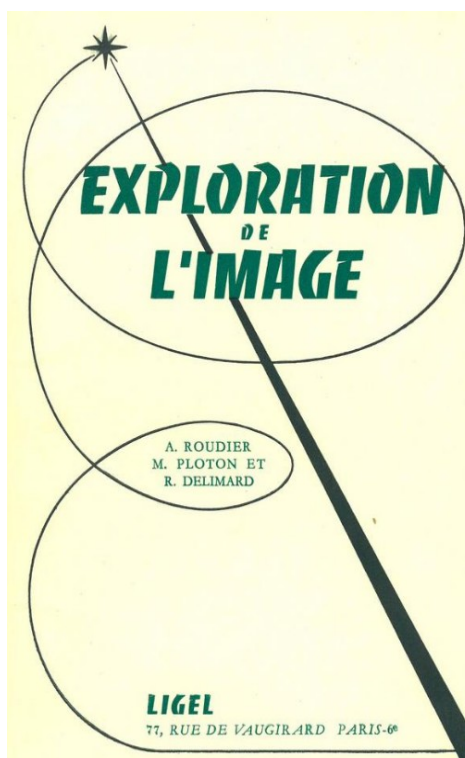


Fig. 13 : ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique*, Paris, LIGEL, 1959.

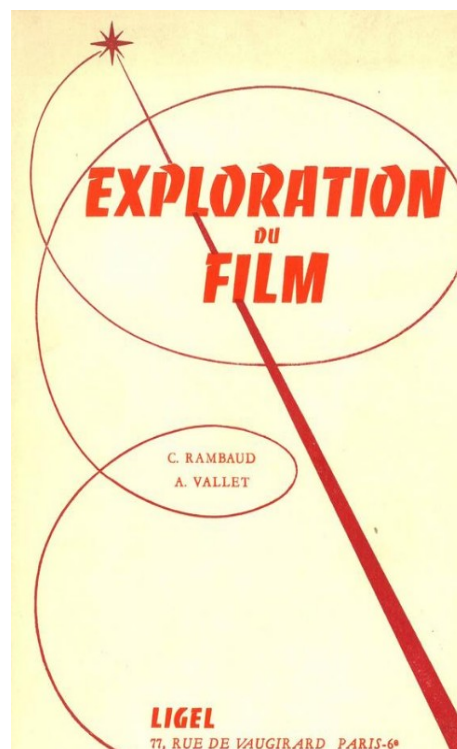


Fig. 14 : RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, Paris, LIGEL, 1960.

Exploration de l'image (Fig. 13) édité en 1959, à destination des premières années de formation cinématographique, et *Exploration du film* (Fig. 14), paru l'année suivante pour l'enseignement secondaire, sont quant à eux adressés aux professeurs³. Ne faisant pas partie de la collection « Perspectives », leur présence nous éclaire sur la manière dont peuvent être

³ ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique*, op. cit. ; RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, op. cit.

employés les manuels des élèves, bien qu'il nous soit impossible d'en évaluer leur utilisation pratique. En effet, en plus d'entrevoir la façon dont le cinéma peut être accueilli, nous avons un aperçu de la façon dont il peut voire doit être transmis, selon Film et Jeunesse. Ces deux derniers manuels fournissent des leçons types aux enseignants, avec pour ambition de garder « en vue la connaissance du langage cinématographique et des moyens d'expression dont dispose le cinéma⁴ » et d'« intégrer la formation cinématographique dans la culture générale, littéraire, artistique, humaine⁵ ». S'opère ainsi le dialogue entre ce que recommandent les manuels des professeurs et ce que diffusent ceux des élèves. Nous ne détaillerons pas le contenu pour l'instant de ces deux ouvrages puisque nous mettrons à profit ces « guides pratiques comportant des directives méthodiques, des études de films et des suggestions de travaux » sporadiquement au long de ce mémoire pour les différentes analyses que nous mènerons.

À l'image du « Guide Programme » *Le cinéma à l'école*⁶ édité par le Secrétariat général de l'enseignement libre en septembre 1957, ces deux ouvrages exposent le déroulement de la formation cinématographique souhaitée par Film et Jeunesse. Celle-ci est divisée en trois cycles : les classes de 8^e et 7^e forment le premier cycle, un second regroupe les classes de 6^e, 5^e et 4^e, et un troisième réunit les élèves de 3^e, 2nd, 1^e et les classes Mathématiques et Philosophie⁷. Antoine Vallet revendique s'inspirer ouvertement de l'éducation littéraire, car « comme la formation à la langue et à la littérature française, la formation au cinéma, pour être réelle, doit se faire selon un programme progressif et s'étendre sur des années⁸ ».

Par conséquent, chacune de ces classes possède un programme particulier et un manuel qui lui est propre, répondant à un sujet spécifique et à un enseignement approprié. Les professeurs, eux, sont d'abord invités à « explorer l'image » avant d'« explorer le film » avec leurs élèves, comme le professeur de lettres qui doit considérer le mot, la phrase, le style, avant le texte en lui-même. Autrement dit, dans ces deux terrains où l'expression se veut reine, les méthodes d'apprentissage semblent se faire écho.

⁴ RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film*, op. cit., p. 7.

⁵ *Id.*

⁶ Guide Programme - Le cinéma à l'école, op. cit.

⁷ « Programme de formation cinématographique », *L'écran et la vie*, n° 4, art. cité, p. 20.

⁸ *Id.*, p.26.

3.1. « Plaire et instruire⁹ »

Le premier cycle réunit les élèves âgés de huit à dix ans et souhaite les initier au « langage cinématographique » puisque « cette initiation doit commencer dès l'âge où l'enfant devient spectateur¹⁰ » selon Film et Jeunesse. Quatre séances annuelles, sur trois films courts et un long, se chargent de leur apprendre les principaux constituants de ce langage selon l'association, à savoir l'échelle des plans, les angles de prises de vues, les mouvements d'appareil et le montage¹¹. Il s'agit plus à ce stade d'une « imprégnation, d'une familiarisation » que d'une véritable étude approfondie¹². Pour les accompagner dans leur découverte du cinéma, les enfants ont à leur disposition un premier manuel : *Philippe et Brigitte, cinéastes*¹³. Paru en 1958, il se distingue des autres ouvrages de notre corpus d'abord par sa forme : format à l'italienne, photographie originale en première de couverture, celle-ci est cartonnée, bichromie des illustrations à l'intérieur du manuel... L'ouvrage est beaucoup plus attractif que celui des plus grands, à l'image d'un album pour la jeunesse¹⁴.

Les premiers pas dans le cinéma se font par l'intermédiaire de deux enfants, Philippe et Brigitte donc, qui ne sont pas sans rappeler Michel et Paulette, les deux jeunes héros de l'oscarisé *Jeux Interdits* de René Clément (1952). LIGEL est par ailleurs plutôt accoutumé à passer par la mise en scène enfantine pour s'adresser à de très jeunes élèves. En 1956, un manuel de français et de lecture catholique, à destination des classes de 9^{ème}, use de l'illustration et invite les enfants de huit à neuf ans à entrer dans *Le petit monde de Mic et Mac*¹⁵ auxquels les enfants sont invités à s'identifier (Fig. 15).

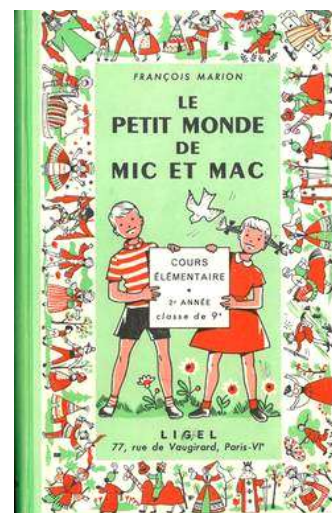


Fig. 15 : MARION François, *Le petit monde de Mic et Mac*, Paris, LIGEL, 240 p.

⁹ Expression venant du latin « *placere et docere* », caractéristique d'apologues tels les Fables de La Fontaine ou 1984 d'Orwell, où l'on cherche l'identification aux personnages afin de rendre un concept attractif.

¹⁰ COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, Paris, LIGEL, n° 462, 1958, p. 4.

¹¹ RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 15.

¹² VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », *Communication and Society*, n° 9, UNESCO, 1983, p. 97.

¹³ COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit.

¹⁴ Pour l'anecdote, *Philippe et Brigitte, cinéastes*, a été très apprécié à sa sortie comme livre d'étrennes mentionne Antoine Vallet dans ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique*, Paris, LIGEL, 1959, p. 5.

¹⁵ MARION François, *Le petit monde de Mic et Mac*, Paris, LIGEL, 240 p.

Au fil de la lecture, on comprend que Philippe dirige la narration de cette aventure. Il s'adresse en premier à l'élève. Quand Brigitte prend la parole, elle précise qu'elle a eu peur lorsque Philippe lui a demandé de jouer avec lui, et donc implicitement, de l'accompagner dans sa découverte¹⁶. Elle semble tenir comme un second « rôle » dans cette histoire. À travers la reproduction ci-dessous de l'avant-propos sur lequel s'ouvre le manuel, se devine l'ascendance du petit garçon sur la petite fille qui ne fait que le suivre.

La posture, qu'ils tiennent l'un et l'autre sur leurs images respectives, en dit déjà long sur la façon dont l'enfant-lecteur peut les percevoir. Le sens de la lecture occidentale allant de gauche à droite, c'est Philippe que l'on voit en premier, crayon à la main et main assurée sous le menton (Fig. 16). Il s'adresse formellement aux jeunes élèves et emploie un ton pour ainsi dire d'adulte, quand Brigitte reste relativement naïve dans ses propos, en usant notamment d'un champ lexical affectif (Fig. 17). Autrement dit, cette dernière représente, selon nous, l'enfant-lecteur qui va découvrir le cinéma, tandis que le professeur, celui qui sait et qui montre, trouve un écho en Philippe, plus vieux de quelques années que Brigitte.

Philippe vous parle...



*Mesdemoiselles, Messieurs,
Nous avons le grand honneur, Brigitte et moi, de vous présenter l'une de nos plus belles aventures de vacances. Nous nous sommes transformés en Cinéastes. Ce fut tellement épatant, que nous avons penser vous faire profiter, vous les 9-12 ans, de nos découvertes. Vous trouverez dans cet album tout ce que vous avons appris et qui se passe dans les Studios de France, d'Amérique et du monde entier et, si cela vous intéresse, vous pourrez aux vacances prochaines, jouer aussi aux cinéastes, Je vous assure que cela vaut la peine... Alors en chasse, les Amis faites-nous confiance !*

Fig. 16 : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op.cit., p. 5.

Philippe

Brigitte vous dit :

*Bonjour ! Les plus petits !...
Lorsque Philippe m'a demandé de jouer avec lui j'ai eu peur... Vous savez, les grands garçons de 12 ans ne sont pas toujours aimables ! Mais tout a changé lorsqu'il m'a parlé de devenir Cinéaste. C'était réservé jusque là aux grandes personnes. J'étais très fière. Alors j'ai écouté de toutes mes oreilles, ouvert très grand mes yeux et... croyez-le, j'ai tout compris. C'était merveilleux ! Faites comme moi, écoutez bien, regardez avec attention et vous comprendrez. Ne soyez pas jaloux de voir souvent notre photo dans l'album. Votre tour viendra... Au revoir, les petits, je vous laisse lire une belle histoire.*



Fig. 17: id

Brigitte

¹⁶ COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 5.

Afin d'acquérir ce qu'Antoine Vallet considère comme étant « les notions de base¹⁷ », *Philippe et Brigitte, cinéastes* est divisé en deux parties. Une rapide introduction sur les

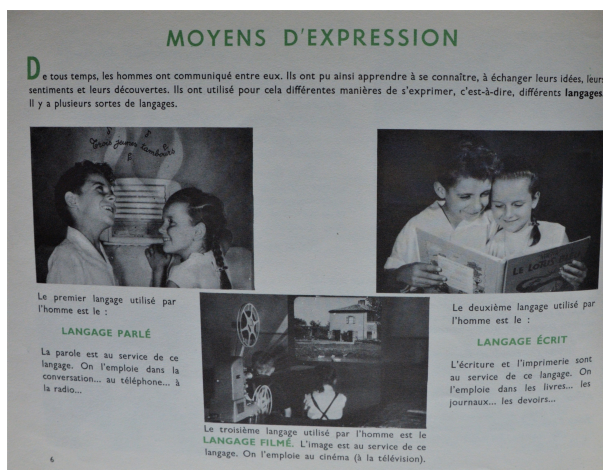


Fig. 18 : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 6.

différents moyens d'expression (langage parlé, langage écrit et langage filmé) se charge d'installer dans l'esprit du jeune lecteur le lien entre le langage et le cinéma (Fig. 18). La première partie de l'ouvrage s'attache ensuite à présenter ce qu'il appelle le « langage filmé ». Une vingtaine de pages présente sommairement les étapes de la « naissance » à la « réalisation » d'un film, tournage inclus.

La seconde partie, quoiqu'un petit peu plus longue, introduit les différents chapitres composant la « grammaire cinématographique » : l'échelle des plans, les angles de prises de vues, les mouvements d'appareil, le montage, et le son qui vient se greffer à cette initiation. Dans la présentation de cette partie à l'élève (Fig. 19), on remarque que les terminaisons des mots difficiles au pluriel sont soulignées comme le sont également les notions cinématographiques qui vont être vues par la suite dans le manuel. Quoique dans le texte, il soit considéré que ce ne sont « pas tout à fait » les mêmes choses, il en reste néanmoins que visuellement, l'association d'idées grammaticales se met en place. De plus, bien que la narration ait été jusqu'ici laissée à Philippe et Brigitte, il est toutefois fait mention à ce moment d'une tierce personne, « notre ami¹⁸ » comme l'appellent les deux enfants.

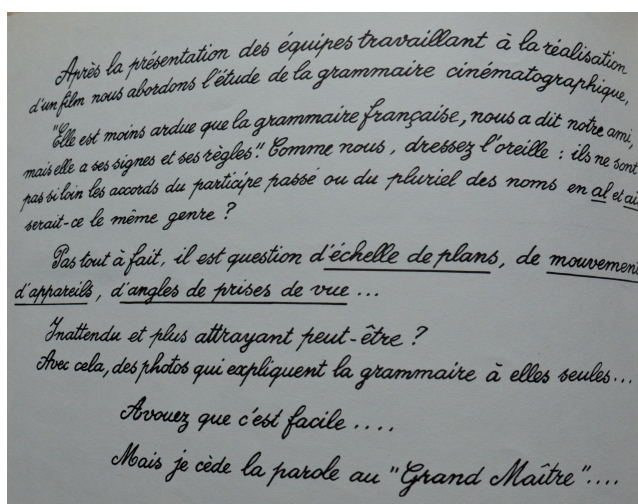


Fig. 19 : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p.28.

¹⁷ Exposé de R.P VALLET, délégué de « l'Ecran et la vie », Rencontres internationales du film pour la jeunesse, 2-12 juillet 1960, Palais des festivals, Cannes, Journée d'études, 8 juillet, p. 2 dans Archives Nationales, Bureau de Paris, 19 760 173/37.

¹⁸ COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 10.

Philippe utilise en effet le « je » afin de « cède[r] la parole au “Grand Maître” » pour aborder la seconde partie¹⁹. On comprend qu’il s’agit là d’expliquer des notions plus importantes qu’un adulte se doit de prendre en charge, comme pour éviter toute erreur. La narration prend une tournure scolaire, l’emploi de l’impératif nous l’indique : « Prenez un crayon... lisez lentement... réfléchissez... au besoin feuillotez le livre (petit conseil d’ami, mais chut !...) et répondez²⁰ ». Fini de « jouer aux cinéastes²¹ » ! Si l’enfant réussit les « épreuves » finales lui permettant de récapituler tout ce qu’il a vu jusqu’ici, il décrochera le « Brevet de Cinéaste²² » (Fig. 20).

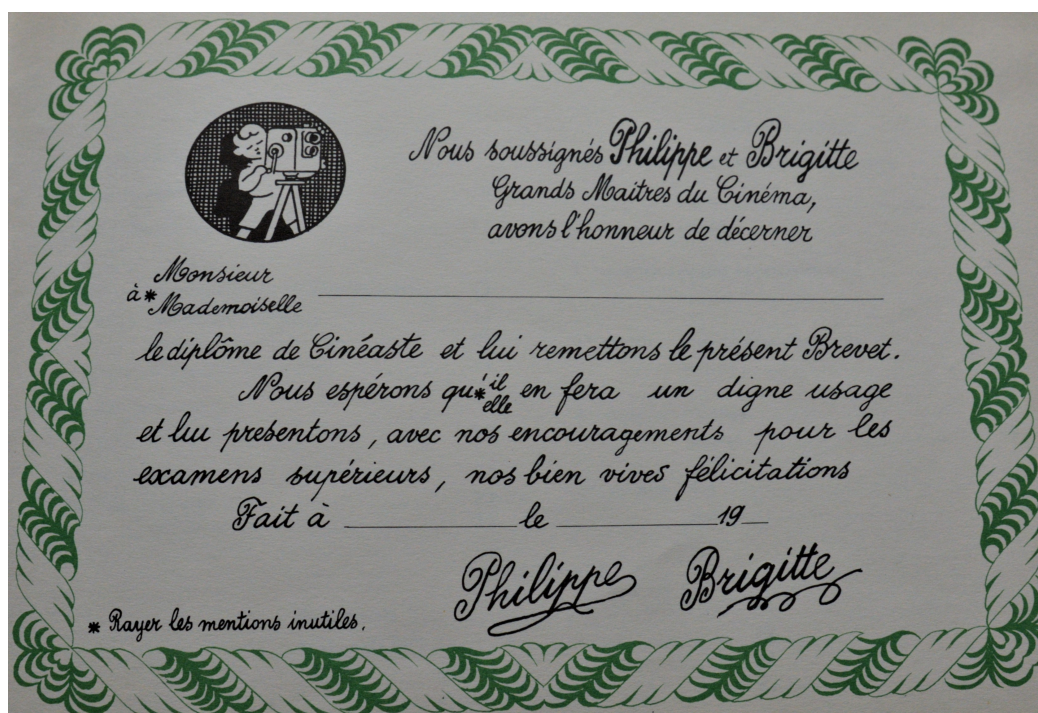


Fig. 20 : COLLECTIF, Philippe et Brigitte cinéastes, op. cit., p. 77.

Par ailleurs, si Philippe et Brigitte continuent d’apparaître dans cette seconde partie pour illustrer les notions avancées, c’est toujours Philippe qui a la caméra dans les mains tandis que Brigitte, elle, pose devant l’objectif. En effet, au-delà de l’influence exercée par Philippe sur Brigitte qui ne fait que suivre un camarade plus vieux qu’elle, on assiste à une répartition genrée des rôles et des fonctions. Ces enfants sont mis en scène dans les photographies du manuel ainsi que dans la façon dont on les fait parler. En d’autres termes, le point de vue des auteurs s’exprime sur ce que doivent illustrer ces deux enfants. Le petit

¹⁹ COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 28.

²⁰ *Ibid.*, p. 64.

²¹ *Ibid.*, p. 5.

²² *Ibid.*, p. 64.

garçon semble faire figure d'autorité. Lui seul manipule la caméra, Brigitte joue au mannequin (Fig. 21) : un modèle de stéréotypes genrés qui semble être monnaie courante puisqu'on le retrouve déjà en 1955 dans un manuel de cinéma amateur (Fig. 22)²³. Ce type de représentation au fil des pages de *Philippe et Brigitte, cinéastes* persiste. Au moment de l'étude des échelles de plan, les deux enfants prennent la pose²⁴. Philippe tient une pelle dans ses mains, Brigitte, un bouquet de fleurs. Cela peut paraître anodin, mais des messages implicites passent à travers ce type de mise en scène qui n'est pas sans rappeler l'association « fille-poupée/garçon-camion²⁵ ». La technique n'est pourtant pas réservée qu'aux hommes, mais il s'agit là d'un autre débat...



Fig. 21 : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 41.

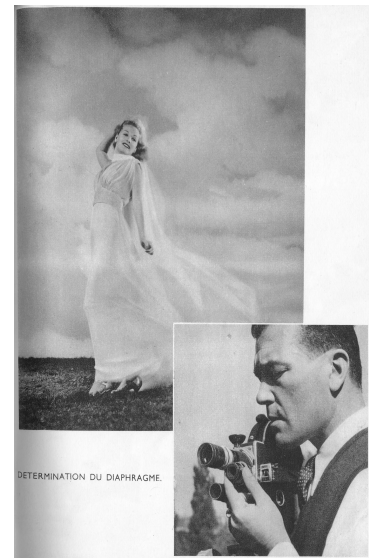


Fig. 22 : Pierre Faveau, *Ciné almanach Prisma 2*, Paris, Prisma, 1955, p. 297.

Cette problématique est éludée dans *Le langage du cinéma*, manuel destiné aux élèves de onze à quatorze ans du second cycle. Ces derniers entrent réellement dans la phase d'initiation au cinéma. Le programme reste sensiblement le même que celui du premier cycle à ceci près que le professeur adapte ses commentaires et ses interrogations au niveau de chaque classe²⁶. Ainsi, la classe de sixième étudie les différentes utilisations du vocabulaire technique acquis par l'intermédiaire de *Philippe et Brigitte, cinéastes*. Les élèves de cinquième révisent l'ensemble des notions de grammaire cinématographique en

²³ FAVEAU Pierre, *Ciné almanach Prisma 2*, Paris, Prisma, 1955, p. 297.

²⁴ COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 32.

²⁵ Voir à ce sujet : LAFARGUETTE Ode, « Jeux et stéréotypes genrés dans le primaire », Mémoire de Master 2 MEEF, sous la direction de ESTRIPEAUT-BOURJAC Marie, Sciences de l'Homme et Société/Éducation, 2017.

²⁶ « Conseils pédagogiques pratiques », *L'écran et la vie*, n° 4 « le cinéma à l'école », juin 1961, pp. 28-31.

approfondissant l'étude du montage et la notion de rythme d'un film. La dernière classe d'étude primaire, celle de quatrième, récapitule tout le langage cinématographique pour aider l'élève à passer au niveau du troisième cycle. Autrement dit, elle se charge de consolider les connaissances de l'élève avant qu'il ne soit invité à en tirer profit.

S'agissant des manuels prévus pour les classes de cinquième et de quatrième, bien qu'ils aient été en cours de préparation à un moment, nous n'avons pas connaissance de leur existence. Les élèves de sixième, quant à eux, peuvent donc compter sur ce manuel, *Le langage du cinéma*, pour les accompagner dans leur révision. La « double étude²⁷ », telle que la nomme Antoine Vallet, des images et des mots, et de leur liaison constitue le leitmotiv de cet ouvrage. Il aspire à faire de l'élève un « vrai spectateur et un vrai lecteur²⁸ », autrement dit à commencer au plus tôt l'édifice de cet être entier en devenir. Pour ce faire, prenant en compte les résultats obtenus après une décennie d'observations et d'adaptations des méthodes d'enseignement du cinéma chez les élèves — il est édité en 1962, soi-disant après la création de Film et Jeunesse —, *Le langage du cinéma* est construit à l'image d'une boucle.

L'élève commence par aller de l'image au mot, grâce à une série de questions sur sa capacité à « lire » une image (dessin, peinture, photographie) avant d'enchaîner sur la diversité du langage écrit (l'article, la lettre, la fable) en utilisant le même procédé interrogatif. Cette première partie s'achève par des éléments de définition relatifs aux différents langages abordés (l'image, l'écrit, le parler), permettant à l'élève de situer ses connaissances avant d'aller plus loin. Celui-ci peut ensuite poursuivre son voyage de l'image au film, où il côtoie le langage cinématographique dans son entièreté technique en sondant sa « grammaire » (échelle des plans, angles de vision, découpage, mouvements de caméra, etc.). Une fois de plus, questions et devoirs écrits sur le chapitre étudié sont au rendez-vous. Enfin, la troisième partie du manuel se consacre à l'étude d'un texte pour permettre à l'élève, désormais paré, d'effectuer le travail inverse de celui réalisé tout au début de l'ouvrage, c'est-à-dire de partir du mot pour s'exprimer en image. Le manuel se ferme sur un lexique de termes cinématographiques, comme pour rappeler à l'élève la base du vocabulaire nécessaire à maîtriser pour l'étude du cinéma.

²⁷ VALLET Antoine, « Aux jeunes lecteurs », avant-propos, dans ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., p. 5.

²⁸ *Id.*

Outre cette phase d'initiation, Antoine Vallet précise dans son avant-propos que c'est également l'occasion d'« habituer [les élèves] à trouver dans les mots, toutes les fois que c'est possible, une image, une image précise, colorée, vivante » en leur apprenant à « lire les images » et à « lire les livres »²⁹. Une perspective qui se traduit aussi visuellement sur la première de couverture pour le moins acidulée. Cette dernière se suffit en effet à elle-même : l'enfant ne voit littéralement plus que par le cinéma, le langage doit être ancré dans son esprit.

Et c'est à travers ses cent pages dédiées au langage cinématographique que *Le langage du cinéma* mise lui aussi sur cette initiation. Il est en effet nettement plus détaillé, précis et fourni que *Philippe et Brigitte, cinéastes*, paru quatre ans auparavant. Ce manuel passe toutefois sous silence les parties concernant la naissance, le tournage et la réalisation d'un film pour se focaliser sur le « langage cinématographique ». Voyons comment, par exemple, un procédé tel que le travelling avant est présenté, expliqué et illustré dans ces deux manuels afin de rendre compte que, partant d'une même intention, des changements didactiques s'opèrent.

Les mouvements de caméra occupent, dans les deux ouvrages, la troisième place dans l'ordre des chapitres consacrés au « langage cinématographique ». Là où *Philippe et Brigitte, cinéastes* use de codes visuels pour retenir l'attention dès le début de son chapitre (Fig. 23), *Le langage du cinéma* mise sur le partage de définitions techniques (Fig. 24). Cela permet d'apporter des précisions théoriques tout en conférant à l'ouvrage une dimension plus scolaire. Si l'illustration du travelling se fait à travers la mise en scène de Brigitte d'un côté (Fig. 25), un dessin net et précis suffit aux élèves plus grands (Fig. 26) auprès desquels les auteurs préfèrent expliquer à l'aide de plusieurs exemples les différentes utilisations dudit travelling (Fig. 27). Autrement dit, le manuel adapte le savoir qu'il transmet en fonction du niveau de l'élève qui le reçoit. De nos jours, on emploierait sûrement un extrait de film, en ligne, pour illustrer le procédé, le principe du travelling. Dans les années 1950 et compte tenu du peu de séances de visionnages qu'avaient les élèves, les auteurs se sont attachés à ne pas être esclaves de la fixité et, que ce soit par le schéma, la photographie ou le dessin, à représenter le mouvement. Film et Jeunesse fait ainsi le pari méthodologique de parler d'un art en mouvement tel que le cinéma dans un ouvrage figé.

²⁹ VALLET Antoine, « Aux jeunes lecteurs », avant-propos, dans ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., p. 5.

MOUVEMENTS D'APPAREILS

La caméra est montée sur un pied; l'un et l'autre sont mobiles; ils peuvent s'approcher du personnage ou de l'objet filmé ou, au contraire, s'en éloigner; suivre un personnage ou un objet dans son déplacement, etc.

Ces mouvements effectués par la caméra sont appelés les **mouvements d'appareils**.

Les mouvements d'appareils sont de deux sortes : le **travelling** et le **panoramique**.

Dans le **travelling**, le pied de la caméra se déplace. Dans le **panoramique**, la caméra seule pivote sur son pied fixe.

On distingue plusieurs sortes de travellings, citons les principaux :

1. **travelling avant**
2. **travelling arrière**
3. **travelling d'accompagnement**
4. **travelling latéral.**

On distingue plusieurs sortes de panoramiques, voici les principaux :

1. **panoramique horizontal**
2. **panoramique vertical.**

Fig. 23 : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 49.

Travellings	
Définitions	Utilisations
Travelling-avant La caméra s'approche d'un personnage ou d'un objet.	Le décor disparaît progressivement. Le personnage ou l'objet prend de l'importance. Mouvement expressif.
Travelling-arrière La caméra s'éloigne d'un personnage ou d'un objet.	Le personnage ou l'objet perd peu à peu de l'importance. Il est remplacé dans le décor qui l'entoure.
Travelling horizontal La caméra se déplace de gauche à droite ou inversement.	Description méthodique et progressive du décor, avec ou sans personnages.
Travelling vertical La caméra se déplace de haut en bas ou inversement.	
Le travelling horizontal ou vertical est dit travelling horizontal d'accompagnement ou travelling vertical d'accompagnement lorsqu'il suit le déplacement d'un personnage ou d'un objet.	
En général, la distance séparant la caméra du personnage ou de l'objet filmé n'est pas modifiée par le mouvement de travelling horizontal, sauf dans le cas où plusieurs sortes de travellings se combinent ensemble.	

Fig. 24 : ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., p. 62.



Fig. 25 : COLLECTIF, Philippe et Brigitte cinéastes, op. cit., p. 50.

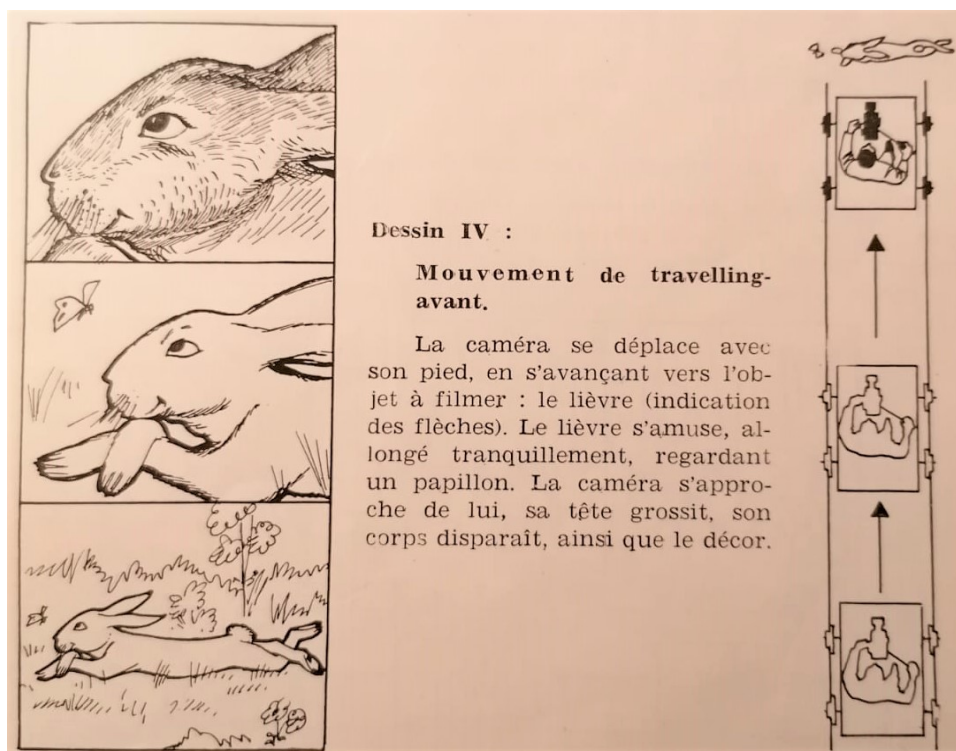


Fig. 26 : ROUDIER Albertine, Le langage du cinéma, op. cit., p. 65.

1° Le Travelling-avant (Tr. Av.)

Comme son nom l'indique, dans ce mouvement d'appareil, la caméra se déplace en avant, c'est-à-dire qu'elle s'approche d'un point précis du décor ou d'un personnage. Ce mouvement en avant est plus ou moins accentué, suivant que la caméra s'approche plus ou moins du décor ou du personnage.

Le travelling-avant amène une succession de plans différents, et rapproche de nos yeux, en le grossissant, l'objet, le personnage sur lequel est fait le mouvement. Ce grossissement est très sensible, si le travelling-avant est rapide. Il est peu accentué, si la caméra se déplace lentement.

Dans un film, le **travelling-avant** donne au personnage ou à l'objet sur lequel il est fait une importance spéciale par le fait qu'il le rapproche de notre regard.

Exemples :

Plan de grand ensemble d'un pré fleuri de marguerites; travelling-avant sur une fleur jusqu'à son insert. Au fur et à mesure que la caméra s'approche de la fleur, la vue du pré se réduit progressivement jusqu'à l'arrêt de la caméra qui nous montre la marguerite seule.

Plan général d'une salle de classe pendant un cours de dessin. Les élèves travaillent à leur bureau; travelling-avant sur l'un d'eux qui fait des cocottes en papier. Au fur et à mesure que la caméra s'approche de l'élève dissipé, nous ne voyons plus ses camarades. Le travelling-avant peut s'arrêter soit sur un plan moyen de l'élève assis, soit sur un plan rapproché.

Dans le premier exemple, le travelling-avant sur la fleur nous a permis de la mieux admirer. Dans le second, le travelling-avant nous a permis de surprendre les attitudes de l'écolier inattentif.

Fig. 27 : ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., p. 72.

3.2. De l'initiation à l'élévation

Le troisième cycle s'inscrit lui aussi dans ce processus d'ajustement du savoir selon l'âge et les capacités des élèves. Une fois les données théoriques et techniques des deux précédents cycles installées dans leur esprit, ils sont désormais tenus en classe de troisième de les maîtriser. L'étude du langage cinématographique fait du film le cœur de son développement puisqu'elle aborde d'abord sa naissance à travers la description d'un tournage, puis sa construction en recourant à sa structure grammaticale. Paru pour la première fois en 1952³⁰, *l'Initiation au cinéma* est un condensé des deux livres évoqués précédemment. Il se propose en effet « d'embrasser les aspects essentiels du cinéma³¹ », en l'occurrence la « grammaire ». Les auteurs du manuel soulignent dans l'avant-propos que, sans cette initiation, le sens du film peut fortement échapper au spectateur non averti. Ils nous assurent par la même occasion qu'il arrive au public d'identifier par erreur le film à son scénario et soutiennent que le sens d'un film dépend bel et bien de la façon dont est traité le sujet, tout

³⁰ RAMBAUD Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma* [1952], op. cit. Cette édition demeure, à notre connaissance, introuvable.

³¹ RAMBAUD Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma* [1955], op. cit., p. 4.

autant que du sujet lui-même. Car d'un même fait peuvent jaillir des centaines d'histoires différentes.

À en croire les auteurs, il est important pour l'élève de connaître, de comprendre et de maîtriser le vocabulaire spécifique au cinéma s'il veut parler des films et les analyser le plus fidèlement possible, d'un point de vue technique. La technique employée reste d'ailleurs souvent la même d'un film à un autre, un gros plan reste en soi un gros plan. Le manuel arrête ainsi le sens à donner aux différents procédés décrits, qui s'apparentent à des codes fixes. Car, quoi de plus immuable qu'une « grammaire », avec ses règles et ses codes ? Toutefois, à travers l'apprentissage de ce lexique cinématographique, l'élève devient capable d'exprimer correctement sa pensée et son discours face au film. Il s'agit là d'une des conditions d'avancement dans le programme établi pour ce troisième cycle puisqu'en classe de seconde, *Les Genres du cinéma* se consacre uniquement à l'étude des caractéristiques d'un film qui permet de dire à quel registre il peut se rapporter et, par conséquent, quelles valeurs il exprime. Conscient de l'importance des différents degrés de lecture d'un film, ce manuel permet à l'élève de commencer à les reconnaître.

Les Genres du cinéma, dans sa première édition de 1953, est quelque peu abrupte. En trente-deux pages et deux parties, les différents genres (film documentaire, à thèse, historique, burlesque, musical, d'épouvante, etc.) sont énumérés et commentés de façon sommaire. Aucune illustration, aucun exercice : le manuel ne contient que du texte. Dans sa réédition de 1958, toujours divisé en deux parties, l'ouvrage se défend néanmoins d'être un simple calque de l'histoire littéraire³². Les auteurs précisent que le mot « genre » est plus à entendre au sens de points de vue ou de « formes artistiques » que d'une simple classification selon des catégories prédéfinies³³. Antoine Vallet rappelle que :

Si la littérature est contemplation, le cinéma est participation [...] et c'est donc toute la catégorie des attitudes de l'homme vivant, agissant, qui va nous fournir les cadres de la classification des genres³⁴.

Ainsi, bien que la pensée du genre se fonde ici sur la littérature, deux critères sont retenus afin de la situer. Celui des objets du cinéma dans un premier temps : ils peuvent renvoyer soit au monde extérieur (nature, animaux, hommes) et dans ce cas, se chargent de

³² VALLET Antoine, *Les Genres du cinéma* [1958], *op. cit.*, p. 4.

³³ *Id.*

³⁴ *Ibid.*, p. 5.

fournir une représentation du réel ; soit au monde intérieur (sentiments, idées, passions) et donnent au cinéma un caractère psychologique ; soit, enfin, aux événements, réels ou imaginaires et lui confèrent alors un mode plus narratif. Le second critère est relatif aux « modes de visions », à l'attitude d'un réalisateur en face de son film et du sujet qu'il est amené à traiter. Par exemple, il peut vouloir pousser le spectateur à se questionner sur lui-même et ainsi avoir un regard critique de l'homme sur l'homme. Des réalisateurs comme Chaplin, Keaton ou encore Tati dépeignent une palette de personnages quotidiens, chacun avec une poésie qui leur est propre. Ils permettent au spectateur, à travers des ressorts comiques, de s'identifier et dans le même temps, de lui livrer leur vision de l'homme.

Par ailleurs, les films jouant généralement sur plusieurs registres, la porosité entre les genres rend difficile ce travail topographique et définitionnel. L'ampleur d'un tel sujet ne pouvait sciemment tenir dans les 120 pages de ce manuel. Celui-ci a pour seul but de « donner des vues directrices, des aperçus généraux et des indications de méthodes pour aider à apprécier les films et à les situer dans l'ensemble de la création cinématographique d'une époque³⁵ ». Il se divise en deux parties, chacune se concentrant sur les deux critères évoqués à l'instant. La complémentarité entre un sujet et l'attitude du réalisateur qui le saisit, forme là, après l'initiation aux connaissances techniques, une nouvelle composante dans la formation cinématographique de l'élève. Autrement dit un film c'est, pour l'heure au regard de ces quatre manuels, des moyens techniques spécifiques, une idée à partager et un regard bien précis.

Néanmoins, c'est avec sa seconde et dernière édition en 1963 que le manuel peaufine son évolution. Chaque chapitre comporte désormais une étude particulière sur un film, le découpage cinématographique d'un texte littéraire ainsi que des suggestions de travaux où l'étude de films peut de nouveau être mise à l'honneur. En outre, *Les Genres du cinéma* reparait avec de nouvelles perspectives. Tout en conservant les analyses et exposés des publications précédentes, cette dernière réédition étudie les genres à travers divers modes d'expressions (peinture, photo, gravure, film, chanson, etc.) en donnant à l'élève des références et pistes de recherche extérieures au cinéma.

Cela le place dans les conditions d'études requises en classe de première, si tant est qu'il ait bénéficié de cet enseignement depuis la troisième — voire avant —, où *Flashes sur*

³⁵ VALLET Antoine, *Les Genres du cinéma* [1958], *op. cit.*, p. 9.

l'histoire du cinéma embrasse les grands noms, les grandes œuvres, les dates importantes, les écoles de cinéma les plus reconnues. Le manuel ne connaît qu'une seule édition en 1959 et, tout comme pour *Les Genres du cinéma*, ne peut prétendre à l'exhaustivité. D'autant que l'histoire qui est présentée dans l'ouvrage est le résultat d'une somme de choix subjectifs d'un groupe particulier (Film et Jeunesse) à un moment donné (1959). Ce savoir n'est pas le savoir cinématographique, il en est un parmi d'autres. Il est ce que les auteurs veulent que les élèves sachent du cinéma.

Ainsi *Flashes sur l'histoire du cinéma* se présente comme une introduction, là encore, à une étude pratique des films et à la lecture d'ouvrages plus complets et spécialisés. L'apprenti historien y arpente les débuts du cinéma vers 1895, pour venir ensuite en connaître l'essor en 1908 et le déclin autour de la fin des années 1920, avant d'entrer de plain-pied dans le cœur du cinéma parlant grâce à cette « date mémorable » du 23 octobre 1927 et la sortie du *Chanteur de Jazz* d'Alan Crosland, réputé à l'époque comme étant le « premier film sonore, parlant et chantant³⁶ ». Soit une chronologie qui reprend celle établie par un historien comme Georges Sadoul dans *Histoire d'un art, Le Cinéma*³⁷, édité en 1949, que les auteurs mentionnent d'ailleurs dans la bibliographie sommaire du manuel³⁸.

Sont détaillés tour à tour les cinémas français, italiens, états-uniens, scandinaves, russes, allemands et anglais en prenant le soin d'ajouter quelques figures emblématiques de l'époque. Les États-Unis sont abordés à travers D. W. Griffith, Cecil B. DeMille et Chaplin quand Sjöström et Stiller mettent en valeur la Suède. Si l'ouvrage tend souvent à valoriser les cinéastes et les titres susceptibles de plaire à un jeune public (le réalisateur Leopold Lintberg, par exemple, est un grand classique des ciné-clubs de jeunes), l'histoire du cinéma telle qu'elle est écrite dans ces manuels correspond à la doxa de l'époque. Elle met en effet en valeur les cinématographies des grands pays producteurs, voire les « écoles nationales » ou supposées telles (comme l'école muette suédoise par exemple). À propos du Japon, l'auteur indique qu'aucun film n'est directement connu en dehors de ceux qui sont exportés ; de fait, si l'histoire traitée ici est essentiellement européenne et états-unienne, c'est probablement pour cette même raison. L'auteur n'a tout simplement pas connaissance de tout ce qui peut être réalisé ailleurs. Nous sommes dans les années 1950, ne l'oublions pas. S'il est des choix

³⁶ VALLET Antoine, *Flashes sur l'histoire du cinéma*, op. cit., p. 81.

³⁷ SADOUL Georges, *Histoire d'un art, Le Cinéma, des origines à nos jours*, Paris, Flammarion, 1949.

³⁸ *Ibid.*, p. 154.

opérés dans la conception des manuels à propos des connaissances à transmettre à l'élève, il en est d'autres en revanche qui ne relèvent pas de l'auteur, à l'image de celui-ci.

Jusqu'ici, *Philippe et Brigitte, cinéastes, Le langage du cinéma, Initiation au cinéma* et *Les genres du cinéma* essayaient de transmettre une culture cinématographique entendue comme moyen d'expression. Ce sont là des manuels d'application. *Flashes sur l'histoire du cinéma* tire à nouveau son épingle du jeu puisqu'il est le premier de la série à partager cette culture au sens de l'édification d'un panthéon cinématographique que l'élève se doit de connaître, tels des classiques.

3.3. Aider l'élève à se dépasser

Les classes de Mathématiques et de Philosophie ont, elles aussi, leur manuel. *Au-delà de l'image*, édité en 1960, se démarque des livres scolaires évoqués jusqu'ici par les portées culturelles et spirituelles qu'il confère à l'étude du cinéma, ainsi que par l'approche sémiologique de l'image de cinéma qu'il expose.

C'est avec lui qu'Antoine Vallet clôt cet apprentissage qui, au fil des manuels, s'est proposé d'étudier la technique cinématographique, la grammaire, les genres et l'histoire. Il est maintenant question, dans cet ouvrage, d'appréhender le cinéma comme un fait culturel et anthropologique qui se rapproche du « fait cinématographique³⁹ » théorisé par Gilbert Cohen-Séat auquel Antoine Vallet fait référence. Ce dernier veut situer le cinéma auprès du langage littéraire et des autres arts, mais surtout dans la vie quotidienne, individuelle et sociale de l'homme afin de « mesurer son influence et son apport à l'humanisme contemporain⁴⁰ ». Mais ici, rappelons-le, le cinéma n'est pas envisagé seul. Il est lui-même intégré à d'autres images de communication. Ce que la filmologie prendra en compte elle-même assez tardivement.

Car l'arrivée innovante de moyens de communication tels que la radio, la télévision ou encore le cinéma appelle à une adaptation des méthodes de transmission utilisées jusqu'ici dans les écoles. Ces nouvelles technologies quittent leurs rôles d'« aides », d'« auxiliaires », de « moyens » au service de l'enseignement et supposent un apprentissage

³⁹ « Le propre du *fait cinématographique* serait de mettre en circulation, dans des groupes humains, un fonds de documents, de sensations, d'idées, de sentiments, matériaux offerts par la vie et mis en forme par le film à sa manière. », COHEN-SÉAT Gilbert, *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma. Tome I. Introduction générale. Notions fondamentales et vocabulaire de filmologie*, Paris, PUF, 1946, p. 54.

⁴⁰ VALLET Antoine, *Au-delà de l'image*, op. cit., p. 5.

particulier pour ce qu'elles sont⁴¹. Quelques années avant la parution de l'encyclique *Miranda Prorsus* du pape Pie XII dont nous parlions quelques pages auparavant, Antoine Vallet remarque déjà que les images et les sons stimulent l'esprit, mais aussi l'être tout entier. Selon lui, dans tout schéma de communication, l'homme doit être tantôt récepteur, tantôt émetteur. Le vrai savoir serait un savoir-être et passerait par des savoir-faire. Il lui importe alors d'aider l'homme dans son épanouissement personnel et à travers son insertion dans la société en lui procurant, le plus tôt possible, tous les moyens de s'exprimer et de communiquer correctement⁴² :

Que fait-on pour l'adaptation des esprits au "monde des images" ? [Faire] apprendre aux jeunes à lire le langage des images comme on leur apprend à lire le langage des mots. Il ne s'agit pas d'ajouter une discipline nouvelle aux disciplines traditionnelles, mais de repenser profondément et d'une manière neuve nos méthodes pédagogiques⁴³.

C'est avec cette volonté qu'il développe un concept éducatif de portée philosophique au sein duquel le cinéma, et plus précisément l'image, est susceptible de contenir l'élément caché, « poétique », voire spirituel, qui saura guider au mieux le spectateur : la pédagogie du « Langage Total⁴⁴ ». Elle est un nouvel outil de compréhension du monde, un « nouvel humanisme⁴⁵ », c'est-à-dire une culture moderne à laquelle les jeunes doivent être formés, pour comprendre le monde environnant, leur monde. Le spectateur nécessite, d'après l'auteur d'*Au-delà de l'image*, une « adaptation » à son époque dont le contexte culturel ne cesse d'avancer, de sorte que son épanouissement et son équilibre personnel ne soient pas entravés par un retard de conscience sur le monde qui l'entoure⁴⁶.

Cette pédagogie ne souhaite pas définir un objet inédit ou appréhender les nouveaux médias en tant que tels, pour eux-mêmes. Il ne s'inscrit pas non plus en « méthode à côté d'autres méthodes⁴⁷ ». C'est une formation intégrale qui cherche à transcender les autres disciplines scolaires, justement parce qu'elles sont disciplinaires. Le caractère « total » de ce

⁴¹ VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », art. cité, p. 16.

⁴² *Ibid.*, p. 25.

⁴³ VALLET Antoine, « L'Enfant et les Techniques audiovisuelles », *L'Écran et la vie*, mars 1963, n° 11, p. 21.

⁴⁴ L'expression « Langage Total » aurait été employée pour la première fois par Antoine VALLET lors du Congrès du Centre International du film pour la Jeunesse d'Oslo en octobre 1964. Voir VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », *Ibid.*, p. 25.

⁴⁵ VALLET Antoine, « Du ciné-club au langage total », *Études*, juillet-août 1966, p. 38

⁴⁶ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, *op. cit.*, p. 54.

⁴⁷ VALLET Antoine, « Du ciné-club au langage total », *Ibid.*, p. 37.

« Langage » se traduit ainsi par une formation sensible, morale et intellectuelle de l'être ; caractère très différent, s'il en faut, de l'ambition cinéphilique savante de certains ciné-clubs qui initient au cinéma pour l'amour de l'art, comme nous avons pu le voir dans la première partie de ce mémoire.

Antoine Vallet considère aussi le cinéma en tant que composant de la totalité d'un langage qui appréhende les moyens de communication de son temps : la télévision, la radio, la presse, la photographie, les affiches, etc. Autrement dit, le « Langage Total » n'est pas le cinéma, et inversement. Le cinéma relève du « Langage Total » comme l'indique le schéma ci-dessous (Fig. 28). Il regroupe les mots, les images et les sons, soit autant de façons de communiquer que de signes à étudier. Il est de fait un langage de son temps parmi d'autres disponibles⁴⁸.

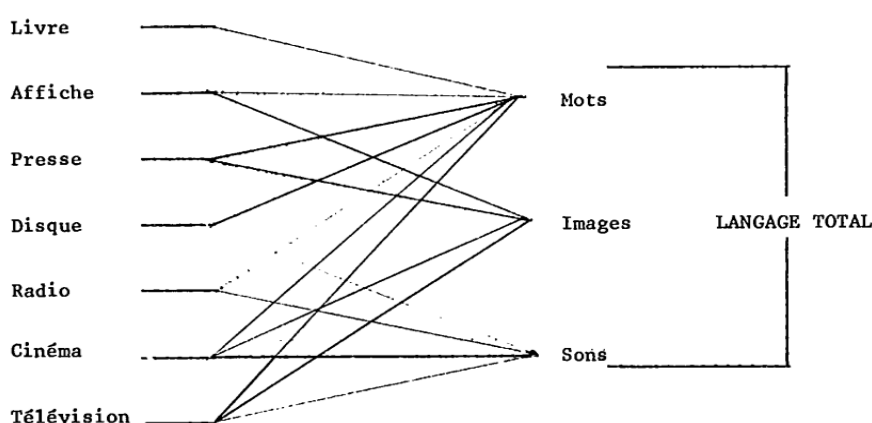


Fig. 28 : Schéma du « Langage Total »

Le « Langage Total » revendique de fait l'existence d'un langage cinématographique. En 1950, Jean-Pierre Chartier, présent deux ans plus tard au Congrès de l'OCIC à Madrid dont nous parlions un peu plus tôt, et le Révérend Père François Desplanques composent *Derrière l'écran*⁴⁹. Cette « initiation au cinéma » diffère certes de celles que nous étudions en ce qu'elle n'est pas incluse dans un programme d'éducation tel que celui de Film et Jeunesse. Elle leur est néanmoins liée dans son approche du cinéma.

⁴⁸ VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIÉ Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », art. cité, p. 19.

⁴⁹ CHARTIER Jean-Pierre, DESPLANQUES François (dir.), *Derrière l'écran, initiation au cinéma*, Paris, Éditions Spes, 1950.

Derrière l'écran est divisée en deux parties : « Comment on fait un film » et « Le point de vue du spectateur » ; autrement dit, l'ouvrage aborde le langage cinématographique et son impact sur le spectateur. Les auteurs pensent en effet que le cinéma « exige pour être compris une participation de l'esprit, une culture cinématographique [...] nécessaire pour interpréter exactement les films qu'on voit⁵⁰ ». Cette culture se fait avant tout par la connaissance du langage cinématographique : « Il faut s'exercer à un minimum d'analyse "grammaticale" et d'étude du "vocabulaire" pour se rendre maître du langage du film⁵¹ ». C'est là tout l'enjeu didactique des manuels d'initiation au cinéma édités chez LIGEL tel que le confirme Antoine Vallet :

Le cinéma n'est pas directement assimilable (les enfants ne seraient pas sensibles aux grandes œuvres littéraires s'il n'y avait pas dans les petites classes une formation aux dramaturges, aux poètes). On ne peut pas apprécier un film s'il n'y a pas un minimum de formation technique au film, à l'histoire, aux tendances qui se sont manifestées dans le cinéma. Il est important de ne pas considérer le cinéma comme un moyen de culture qui agira spontanément : il doit être assimilé par une formation certainement lente, mais en tout cas progressive. C'est une éducation fondamentale et totale de la sensibilité, de l'intelligence et de la liberté. Elle vise à l'épanouissement de la personnalité dans le monde 1960 qui est un monde d'images⁵².

Si l'enfant peut accéder directement au contenu du film, cela ne lui suffit cependant pas à apprécier l'image et à la comprendre. D'après André Bazin, l'image compte d'abord pour ce qu'elle révèle de la réalité⁵³. Chartier et Desplanques, quant à eux, assurent que « la raison d'être de toute étude d'un film est essentiellement de déterminer ce que le film veut dire, quelle est sa *signification*⁵⁴ ». Le premier degré de lecture d'un film, relatif aux procédés techniques, en donne donc un premier niveau de compréhension parce que l'œuvre cinématographique a la capacité de représenter le monde sans autre intermédiaire que la caméra. La pédagogie du « Langage Total » va également dans ce sens :

Comme le recours (explicite ou non) aux notions de grammaire et le style permettent de pénétrer au cœur d'un texte, ainsi la grammaire de l'image, utilisée évidemment

⁵⁰ CHARTIER Jean-Pierre, DESPLANQUES François (dir.), *Derrière l'écran, initiation au cinéma, op. cit.*, p. 127.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 127-128.

⁵² Exposé de R.P VALLET, Rencontres internationales du film pour la jeunesse, 2-12 juillet 1960, *op. cit.*

⁵³ BAZIN André, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, tome I, 1956, p. 135.

⁵⁴ CHARTIER Jean-Pierre, DESPLANQUES François (dir.), *Ibid.*, p. 181.

avec intelligence et souplesse, conduit au “sujet réel” d’une œuvre, à sa signification totale⁵⁵.

Pour que le spectateur soit en contact direct avec les significations, le sens des images, il lui faut maîtriser le langage de ces dernières, comprendre leur fabrication et par conséquent, leurs intentions. André Bazin dit des ressources techniques du cinéma qu’elles ont pour effet « la création d’un sens que les images ne contiennent pas objectivement et qui procède de leur seul rapport⁵⁶ ».

Au-delà de l’image met donc en avant le pouvoir de suggestions des images, relatif à la sensibilité et aux expériences antérieures du spectateur. L’auteur y construit sa réflexion à partir de celle de Gilbert Cohen-Séat, à l’origine de la discipline filmologique évoquée un peu plus tôt — à son apogée dans les années 1950 — dont l’une des ambitions est de comprendre comment le cinéma influence la société. Cohen-Séat considère que l’information visuelle renvoyée par les *mass media* « bouleverse [...] quelques-unes des modalités principales de la perception et du jugement⁵⁷ », car elle passe d’une intégration au monde dans lequel elle est formulée à une exclusion de ce contexte⁵⁸. Il s’agit alors d’étudier ce qu’il appelle le « fait filmique⁵⁹ » tant dans ce qu’il contient (le sens) que dans sa construction (montage, échelle de plans... : ce que l’on nomme « grammaire cinématographique » dans les manuels). Cohen-Séat décrit la filmologie comme une « méthode » d’investigation de la « réalité complexe du film et ses effets sur l’homme contemporain⁶⁰ ». Autrement dit, pour les filmologues de l’époque, l’information donnée par les images transmet de puissants messages cachés — d’autres informations donc — qui agiraient sur la personnalité du spectateur en le contrôlant malgré lui.

Les classes de Mathématiques et de Philosophie explorent ainsi, dans ce manuel, une dualité de l’image : ce que l’image montre et la façon dont elle le montre, le sens et les procédés utilisés dans la construction de ce sens. L’ouvrage met l’accent sur ce qu’Antoine Vallet considère comme étant « deux aspects de l’univers : l’être et l’action » que notre esprit,

⁵⁵ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 79.

⁵⁶ BAZIN André, op. cit., p. 133.

⁵⁷ COHEN-SÉAT Gilbert, *Problèmes du cinéma et de l’information visuelle*, Paris, PUF, 1961, p. 22.

⁵⁸ LEFEBVRE Martin. « L’aventure filmologique : documents et jalons d’une histoire institutionnelle. », art. cité.

⁵⁹ COHEN-SÉAT Gilbert, *Essai sur les principes d’une philosophie du cinéma. Tome I. Introduction générale. Notions fondamentales et vocabulaire de filmologie*, op. cit., p. 54.

⁶⁰ COHEN-SÉAT Gilbert, FOUGEYROLLAS Pierre, *L’action sur l’homme cinéma et télévision*, Paris, Denoël, 1961, p. 7.

dans la réalité, sait dissocier, mais que le cinéma ne peut distinguer⁶¹. Nous sommes d'après lui capables de séparer le « monde extérieur des objets matériels » du « monde intérieur, celui des sentiments, des pensées »⁶². L'ouvrage se demande, de ce fait, comment le cinéma peut exprimer des « façons d'être⁶³ » (la façon dont la langue parle d'états intérieurs tels l'angoisse, la crainte, l'euphorie, etc.) à travers l'image, un procédé d'action.

Une ébauche de cette problématique est déjà présente dans la première réédition d'*Initiation au cinéma* en 1955 lorsque Charles Rambaud aborde ce qu'il nomme les « images-clés⁶⁴ ». Loin d'être un symbole, ces images sont « des signes qui agissent directement sur le spectateur sans passer par [une] connaissance préétablie et [une] opération mentale, consciente⁶⁵ ». L'auteur indique en guise d'exemples que dans *Le journal d'un curé de campagne* (Bresson, 1951), les images de grilles sont le signe de la solitude du curé d'Ambricourt ; dans *Elle n'a dansé qu'un seul été* (Mattsson, 1951), après avoir quitté l'enterrement de sa fiancée et s'être précipité vers l'étang, le garçon a, dans sa course folle, bousculé une barrière qui va et vient à l'image pendant quelques secondes. D'après Rambaud, ces quelques secondes suffisent au spectateur pour vivre « tout le drame », car « une seule de ces images peut contenir en puissance le dénouement⁶⁶ ». Ainsi, pour répondre à l'interrogation d'*Au-delà de l'image*, il apparaît que l'image expose les sentiments, le monde intérieur, les « façons d'être » par représentation soit directe comme dans *La passion de Jeanne d'Arc* (Dreyer, 1928) à travers les gros plans sur le visage de Falconetti, soit indirecte, par projection, par le symbolisme des choses, à l'instar des deux exemples précédents.

Philippe Bourdier démontre cela à travers l'analyse succincte de la fiche pédagogique du film *Umberto D.* (De Sica, 1952), réalisé par Film et Jeunesse. Y est posée la question suivante : « Quels procédés cinématographiques utilise De Sica pour exprimer la solitude d'Umberto et l'indifférence des autres ? » Une première lecture du film est donnée à travers les « procédés cinématographiques » (qui peuvent se référer aussi bien aux mouvements de caméra, qu'aux échelles de plan, etc.) en lien avec une seconde qui les rattache à leurs effets de sens (la solitude, l'indifférence).

⁶¹ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 25.

⁶² VALLET Antoine, *Au-delà de l'image*, op. cit., p. 28.

⁶³ *Id.*

⁶⁴ RAMBAUD Charles, *Initiation au cinéma* [1955], op. cit., pp. 39-40.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 39.

⁶⁶ RAMBAUD Charles, *Initiation au cinéma* [1955], op. cit., p. 40.

La sémantique du film se trouve ainsi corrélée à la sémiotique de l'image : « au lieu de s'exprimer avec des signes qui sont des symboles conventionnels des choses, le cinéma s'exprime avec des images qui sont *l'équivalent de ces choses*⁶⁷ », expliquent Chartier et Desplanques. L'élève apprend de fait à voir un film en naviguant de l'une à l'autre, de façon à avoir une compréhension globale de l'œuvre qui s'offre à lui. Dans les années 1970, le théoricien Christian Metz, agrégé de lettres classiques, donne forme à cette double approche (forme/fond, action/sens) latente chez les éducateurs de Film et Jeunesse. Camille Degryse synthétise remarquablement la pensée de celui-ci comme suit :

Il défend l'idée que le cinéma est un "langage sans langue" dans lequel jouent des "codes" dont le système d'ensemble tient lieu de langue introuvable et explique que, malgré tout, les films puissent être compris, communiquer du sens et signifier. La différence fondamentale entre langage cinématographique et langue proprement dite concerne le statut des images du film, fondé sur une relation d'analogie alors que les productions sonores des langues relèvent toutes de l'arbitraire⁶⁸.

Le cinéma, d'après Metz, figure, « dénote⁶⁹ » d'abord. C'est de ce premier niveau de lecture que nous parlions auparavant, celui que permet le langage cinématographique d'un point de vue technique. L'élève comprend une partie du film avec l'apprentissage du langage cinématographique. Pour qu'il ne se contente pas d'une représentation familière du réel, il faut ensuite l'amener « au-delà de l'image », « derrière l'écran », de sorte qu'il ait un véritable recul sur ce qu'il regarde et une bonne appréhension des messages transmis par les images. Car selon la façon dont on filme les choses, elles n'ont pas forcément la même signification, la même « connotation⁷⁰ ».

Toutefois, Metz tend à rapprocher le cinéma de la littérature en ce que ces deux façons de représenter un réel sont « par nature condamnées à la connotation, puisque la dénotation vient toujours avant leur entreprise artistique⁷¹ ». Ce sont là deux domaines artistiques à connotation expressive, qui toutefois diffèrent sur leur façon de la dénoter, de la représenter⁷². Le mot peut difficilement exprimer autre chose que le sens qu'il renferme, là où

⁶⁷ CHARTIER Jean-Pierre, DESPLANQUES François (dir.), *Derrière l'écran, initiation au cinéma*, op. cit., p. 117.

⁶⁸ DEGRYSE Camille, op. cit., p. 133.

⁶⁹ METZ Christian, « Quelques points de sémiologie du cinéma », *La Linguistique*, vol. 2, fasc. 2, 1966, pp. 58-64. URL : <http://www.jstor.org/stable/30248054>

⁷⁰ METZ Christian, « Quelques points de sémiologie du cinéma », *Ibid.*

⁷¹ METZ Christian, *Essais sur la signification au cinéma*, Tome 1, Paris, Klincksieck, 1968, p. 80.

⁷² *Ibid.*, p. 82.

l'image est porteuse de multiples sens, montrés ou non. Martin Lefebvre explique cela en ces termes :

Dans les arts fondés sur la représentation (ou sur la signification), comme c'est le cas de la littérature dont le matériau est le système de la langue, la dimension esthétique repose sur la capacité expressive d'une œuvre à livrer un "contenu" distinct de la seule signification dénotée. Eu égard à l'objet langagier, cette "alchimie du verbe" suppose un curieux trajet dans la mesure où il s'agit de rendre expressive une matière qui, d'emblée, ne l'est aucunement puisque, comme le veut massivement la théorie du langage d'Aristote à Saussure, il existe un "divorce" complet entre les mots et les choses. L'enjeu de la littérature, selon Metz, consiste donc à "réconcilier le discours et le monde", c'est-à-dire à retrouver par les voies du langage le sens du monde⁷³.

Il en va de même pour le cinéma si on l'envisage comme un langage, à l'image de Film et Jeunesse. L'historien et critique Jean Mitry le fait aussi en 1963 lorsqu'il pense le cinéma comme un moyen d'expression « susceptible d'organiser, de construire et de communiquer des pensées, pouvant développer des idées qui se modifient, se forment et se transforment, devient alors un langage⁷⁴ ». Il voit en lui « une forme esthétique » qui considère l'image comme un moyen d'expression « dont la suite (c'est-à-dire l'organisation logique et dialectique) est un langage⁷⁵ ». C'est cette organisation que les éducateurs de Film et Jeunesse souhaitent mettre en exergue à travers les manuels d'éducation au cinéma édités chez LIGEL. Pour ce faire, ils s'inspirent des disciplines littéraires, jusque dans la composition de leurs ouvrages.

⁷³ LEFEBVRE Martin, « Christian Metz : entre sémiologie et esthétique. », *Recherches sémiotiques / Semiotic Inquiry*, vol. 32, n° 1-2-3), 2012, p. 251. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rssi/2012-v32-n1-2-3-rssi01628/1027781ar.pdf>

⁷⁴ Troisième chapitre de MITRY Jean, *Esthétique et psychologie du cinéma*, Paris, Éditions Universitaires, 1963.

⁷⁵ DEGRYSE Camille, *op. cit.*, p. 133.

Chapitre 4 : Légitimer la scolarisation du cinéma

Film et Jeunesse prend pour modèle l'apprentissage des lettres dans l'élaboration de ses méthodes d'enseignement du cinéma. Nous l'avons constaté pour ce qui est du fond de la formation. C'est également vrai lorsque l'on regarde d'un peu plus près la forme des manuels. S'inspirer pour inspirer : l'emploi de codes scolaires, tels qu'une mise en page spécifique, l'image pour expliquer une notion ou l'exercice pour s'assurer de l'acquisition de cette dernière, installe l'enseignement du cinéma dans un cadre de formation auquel l'élève est déjà habitué. Ce procédé, constitutif d'une pédagogie du cinéma, tend à conserver l'attention de l'apprenant en préservant ses pratiques d'apprentissage tout en instillant l'idée que l'étude du cinéma a bel et bien sa place dans les salles de classe.

4.1. Une mise en page traditionnelle

Les manuels scolaires présentent une progression dans l'apprentissage dispensé, tant dans l'organisation générale du contenu (chapitres, leçons, paragraphes) que dans la présentation de l'enseignement (mise en avant de l'information, commentaires, exercices)¹. Ils revendiquent en plus parfois le rôle de guide, tant pour l'élève spectateur que pour le professeur².

Une hiérarchie visuelle s'opère dans l'organisation « morphologique » du manuel : un avant-propos ou une introduction, des parties générales (trois le plus souvent), des chapitres et leurs sous-chapitres où interviennent des conclusions, une bibliographie. Une table des matières rend compte de ce découpage à la fin des ouvrages, à l'exception du *Langage du cinéma* et de la seconde édition de *l'Initiation au cinéma* qui comportent tous deux des sommaires, tout aussi détaillés³. Ce type de « facilitateurs⁴ » guident littéralement l'élève dans sa recherche d'informations. Sa navigation à l'intérieur du manuel devient plus

¹ RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, op. cit.*, p. 51.

² ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique, op. cit.*, p. 5 ; VALLET Antoine, *Flashes sur l'histoire du cinéma, op. cit.*, p. 3.

³ Les sommaires et tables des matières des manuels sont reproduits dans le volume d'annexes, des pages 10 à 32.

⁴ Il en existe deux sortes : les techniques comme les sommaires, tables des matières, ou index, et les pédagogiques, aidant à l'apprentissage, tels l'introduction, le résumé, l'exercice, etc. Voir : RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, op. cit.*, p. 59. ; GÉRARD François-Marie, ROEGERS Xavier, « Fiche 14. Les facilitateurs techniques et pédagogiques », *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, sous la direction de GÉRARD François-Marie, ROEGERS Xavier., *op. cit.*, pp. 233-242.

rapide, plus fluide et plus précise. Si le sujet abordé est propre à chaque manuel, la majorité des chapitres s'organise d'une même façon. Ils s'ouvrent sur un titre, suivi par l'exposé des connaissances sur le sujet en question.

Face à la densité du savoir que les auteurs souhaitent transmettre, il arrive parfois que la répartition du texte ne puisse laisser que peu de place aux blancs — séparation entre les paragraphes, entre les titres, présence de demi-pages blanches —, temps de pauses visuelles. Par exemple, *Flashes sur l'histoire du cinéma* recense une multitude de noms de réalisateurs, d'acteurs, de films, de techniques, d'anecdotes, de courants cinématographiques, la cadence s'accélère parfois et l'élève doit suivre le rythme. La connaissance n'attend pas. Un regard rapide sur quelques pages du manuel nous donne une idée de la situation de communication et du niveau de lisibilité de celle-ci à l'œuvre entre le manuel et l'élève (Fig. 29).

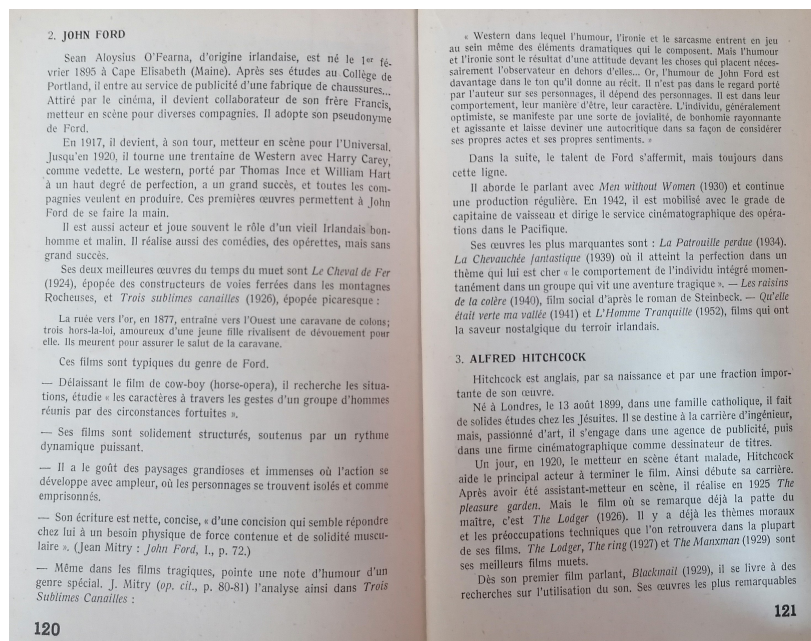


Fig. 29 : VALLET Antoine, *Flashes sur l'histoire du cinéma*, op. cit., pp. 120-121.

Selon Alain Choppin, cet aspect de l'analyse des manuels scolaires fait partie des indicateurs rapides permettant de caractériser la perception des messages et par conséquent, leur réception⁵. *Flashes sur l'histoire du cinéma* est le premier ouvrage de la collection à contenir autant de références cinématographiques inédites pour l'élève. Il est donc essentiel, afin de ne pas le perdre, d'utiliser des codes qui lui sont familiers. En plus des blancs, l'élève est coutumier du squelette net, concis, « d'une concision qui semble répondre chez lui à un besoin physique de force contenue et de solidité musculaire ». (Jean Mitry : *John Ford*, 1, p. 72.)

⁵ CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires : histoire et actualités*, op. cit., p. 272.

Michard⁶ dans leurs manuels scolaires de littérature⁷. En présentant les connaissances cinématographiques à travers une composition que l'élève reconnaît, les manuels ordonnent ce savoir sur différents niveaux et lui offrent implicitement une portée pédagogique⁸. La forme des manuels de Film et Jeunesse accomplit ainsi leur souhait de guider l'élève au long de son apprentissage.

De plus, le recours à une typographie particulière, le gras en l'occurrence, permet de résumer succinctement plusieurs pages et de mettre en avant des notions, des noms, des titres importants. C'est également l'occasion pour l'élève d'identifier par lui-même les éléments importants de la leçon, du programme et d'acquérir un vocabulaire inédit qu'il devra, par la suite, maîtriser pour se lancer dans un nouveau pan de son apprentissage cinématographique. Par exemple, lorsque les mouvements de caméra sont cités dans *Flashes sur l'histoire du cinéma*, c'est principalement pour faire référence à leur emploi par D. W. Griffith dans ses films et sur la façon dont il les met au service du récit ou des sentiments de ses personnages⁹. L'élève est supposé comprendre à quoi cela fait référence et doit être en mesure, désormais, de l'associer historiquement au réalisateur américain. Les connaissances sont réexploitées à différents niveaux — c'est d'ailleurs là un des fondements de tout apprentissage¹⁰ —, à l'image du *Langage du cinéma*. Tout en réinvestissant et en enrichissant les notions sur les mouvements de caméra dans le chapitre qui y est consacré, le manuel met à disposition de l'élève un lexique en toute dernière page comportant le vocabulaire qu'il doit dorénavant connaître, s'approprier et savoir employer¹¹.

Autre façon pour l'élève d'identifier les notions importantes à retenir d'une leçon, le tableau récapitulatif avec lequel *Initiation au cinéma*, par exemple, clôt ses chapitres sur les mouvements et sur les angles. Le manuel aborde les différentes « visions que peut rendre sensibles une caméra ¹² ». Les auteurs parlent de l'effet obtenu avant d'expliquer le procédé rendant possible l'effet en question. La démonstration donne le primat au signifié pour que

⁶ André LAGARDE et Laurent MICHARD sont à l'origine d'une série de manuels scolaires éponymes de littérature dans les années 1950, publiés aux éditions Bordas, qui a longtemps servi de base à l'enseignement du français dans les collèges et lycées de France.

⁷ La table des matières de LAGARDE André, MICHARD Laurent, *Moyen-Age : les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas, Coll. « Textes et Littérature », 1963, pp. 237-240, est reproduite dans le volume d'annexes, à la page 33.

⁸ RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, op. cit.*, p. 51.

⁹ VALLET Antoine, *Flashes sur l'histoire du cinéma, op. cit.*, p. 36.

¹⁰ RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Ibid.*, p. 54.

¹¹ Le lexique est reproduit dans le volume d'annexes, à la page 34.

¹² RAMBAUD Charles, *Initiation au cinéma* [1960], *op. cit.*, p. 43.

l'élève soit à même d'en comprendre le résultat visuel, narratif et sensible obtenu. D'autres films sont cités comme exemples pour illustrer un procédé, à l'image de *Farrebique* (Rouquier, 1946), *Donnez-nous aujourd'hui* (Dmytryk, 1949) ou encore *Le journal d'un curé de campagne* (Bresson, 1951) ; mais là encore, si l'élève n'a pas vu le film, la concrétisation de la démonstration semble vaine. Les schémas viennent au secours du texte qui peut peut-être peiner à se faire comprendre. Limpides, ils sont à chaque fois accompagnés d'une légende les justifiant. Le schéma percute l'œil du lecteur, comme noyé dans ce flot de mots. Preuve en est avec le tableau récapitulatif de cette sous-partie consacrée aux mouvements de caméra que des mots-clés viennent remplir (Fig. 30).

MOUVEMENTS						
Pied	Mouvement	Sens	Signification	Utilisation	Par rapport au Spectateur	
Mobile	Travelling en profondeur	Avant	Pénétration Découverte Introduction Révélation	Du général au particulier	Dramatique et Psychologique	Modifie notre distance par rapport aux personnages et aux objets de l'écran. Dirige notre regard pour modifier sa vision.
		Arrière	Séparation Éloignement Conclusion			
	Travelling latéral	Horizontal		Descriptive et parfois expressive au dramatique		
		Vertical				
	Travelling d'accompagnement			Dramatique et parfois expressive	Maintien de notre regard à distance fixe. Persistance d'une même vision.	
Fixe	Panoramique	Horizontal		Descriptive et parfois dramatique ou expressive	Déplace notre regard sans provoquer de déplacement du spectateur. Dirige notre regard pour nous renseigner.	
		Vertical				
		Balayages Zig-zag		Expressive		

Les mouvements sont ici considérés « de niveau » c'est-à-dire que la vision se développe parallèlement au sol sauf dans le cas du panoramique vertical.
L'idée même de mouvement implique celle de l'angle dans lequel ce mouvement s'effectue. Combinés avec des angles spéciaux (plongée, contre-plongée) les travellings en profondeur forment des trajectoires qui ajoutent au sens psychologique du mouvement celui de l'angle employé.

Fig. 30 : Rambaud Charles (avec la collaboration de Henri Agel, F. Louis et Antoine Vallet), *Initiation au cinéma* [1960], op. cit., p. 48.

Ce condensé permet une fois de plus à l'élève de cerner ce qui est important dans le chapitre tout en lui offrant une façon plus claire et schématisée de comprendre les différents

procédés relatifs au mouvement. Il explicite et résume à lui seul le chapitre. Il montre par la même occasion ce que les auteurs jugent essentiel à retenir.

4.2. Le recours à l'illustration

L'iconographie (photographies, photogrammes, schémas, tableaux, dessins, croquis, etc.) réussit à s'imposer logiquement dans ce contexte scolaire. « On apprend mieux ce que l'on visualise¹³ » : l'image porte une lourde responsabilité dans notre corpus. D'ordinaire utilisée pour illustrer une notion, faciliter l'explication et la compréhension d'une idée ou d'un fait, elle est également employée dans les manuels pour représenter un film entier.

En outre, l'illustration confère aux manuels un aspect ludique et chaleureux que l'on a pris l'habitude d'associer à l'univers spécifique de l'enfance. Généralement, l'adulte lit l'histoire à l'enfant qui, lui, regarde les images. À l'école, elles l'aident à lire. L'image qui instruit est un « support de connaissance en elle-même [et] un support d'apprentissage seulement dans la mesure où elle incite à l'observation du réel¹⁴ ». Si, à première vue, les illustrations se démarquent les unes des autres en raison de leur nature, leur dimension, etc., le fait d'appartenir à cet ensemble qu'est le manuel scolaire instaure entre elles une sorte de lien. Dénuées de leur spécificité, elles sont regroupées « au bénéfice de leur style commun¹⁵ ».

On discerne dans tous ces manuels différents types d'illustrations que nous avons pris soin de répertorier. Chaque illustration possède un rôle, une place et une nature qui lui sont propres. Là encore, nous avons opéré une répartition dans la présentation de ces illustrations afin de rendre compte d'une certaine cohérence dans leurs usages. En effet, nous mettons de nouveau, d'un côté *Philippe et Brigitte, cinéaste, Le langage du cinéma* et *Initiation au cinéma* et de l'autre, *Les genres du cinéma, Flashes sur l'histoire du cinéma* et *Au-delà de l'image*. Un rapprochement est ainsi effectué en fonction des âges des élèves et des intentions didactiques des manuels. Les trois premiers, s'adressant aux plus jeunes, font le choix de la découverte, quand les trois derniers participent à l'enrichissement du savoir en pleine expansion d'élèves plus âgés. Par ailleurs, nous n'allons pas considérer les manuels adressés aux professeurs dans cette démonstration puisqu'ils en sont soit totalement

¹³ RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, op. cit.*, p. 138.

¹⁴ RENONCIAT Annie, *Voir/savoir. La pédagogie aux temps de l'imprimé*, Paris, Éditions Scérén, Coll. Patrimoine Références, 2011.

¹⁵ MALRAUX André, « Le musée imaginaire », *Œuvres*, Paris, Gallimard, 1965, p. 19.

dépourvus, soit très peu fournis. Les enseignants ne sont pas la cible principale des auteurs à travers ces livres scolaires contrairement aux élèves dont l'attention doit être absolument retenue.

Une remarque peut d'ores et déjà être formulée : alors que les manuels scolaires adressés aux plus jeunes classes débordent d'illustrations, celles-ci se font plus rares dans les livres qui accompagnent les futurs bacheliers. Les petits, les « mal lisants¹⁶ », se retrouvent là encore guidés dans leur découverte du septième art par les images et ce, quelle que soit leur nature. Par exemple, *Philippe et Brigitte, cinéastes* documente par des photographies ce que le cinéma ne montre pas d'habitude : les coulisses, les plateaux de tournage, les décors (*Fig. 31*).

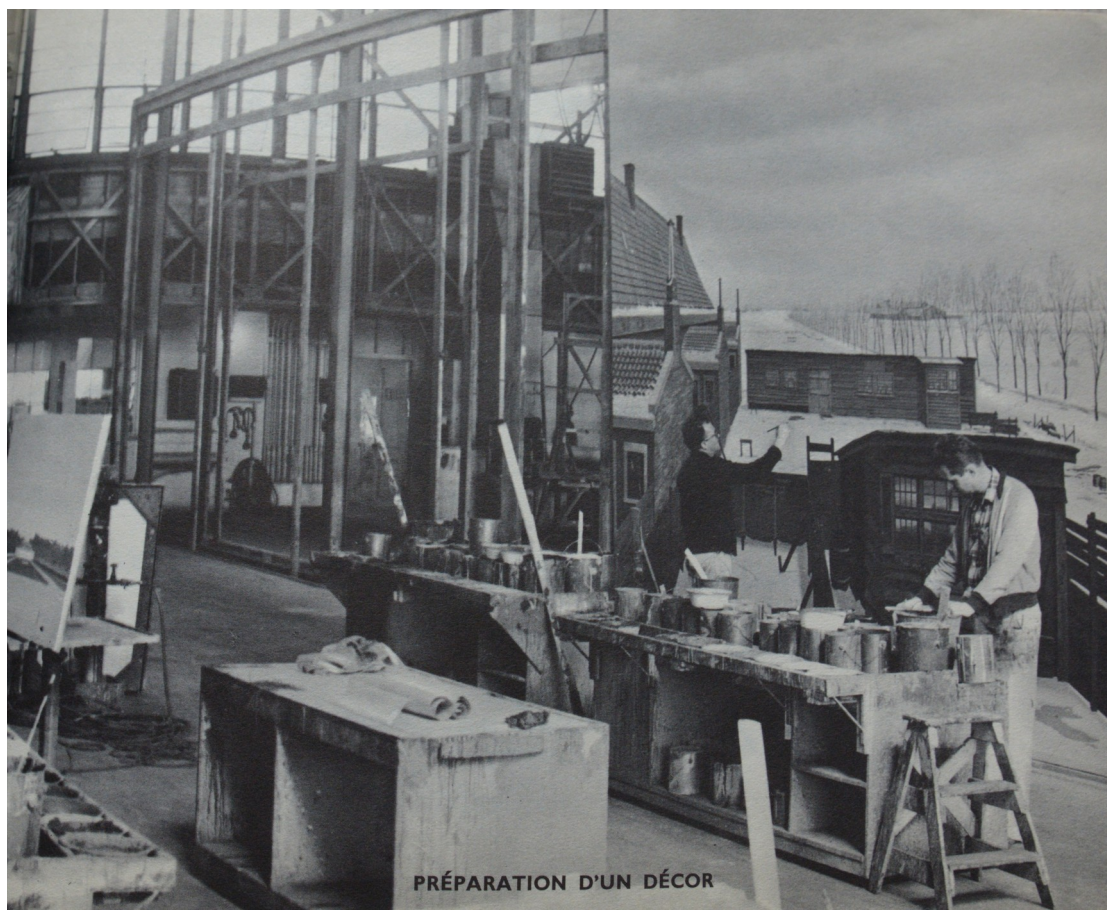


Fig. 31 : Collectif, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 27.

Ces images permettent au spectateur d'entrer dans un univers qui lui est interdit dans le film, le profilmique. Cette découverte de coulisses du cinéma constitue la première

¹⁶ CHARTIER Anne-Marie, HÉBRARD Jean, « Lire dans les manuels de lecture. Lire pour lire, ou lire pour apprendre la langue écrite ? Les choix difficiles de la démocratisation. », *Discours sur la lecture (1880-1960)*, p. 358.

entrée de l'élève dans le monde du cinéma, avant même d'accéder à la connaissance des films et du langage cinématographique. Des chiffres indiquant les membres de l'équipe présents sur le plateau de tournage viennent légèrer la photographie pour donner un repère simple à l'enfant (Fig. 32).

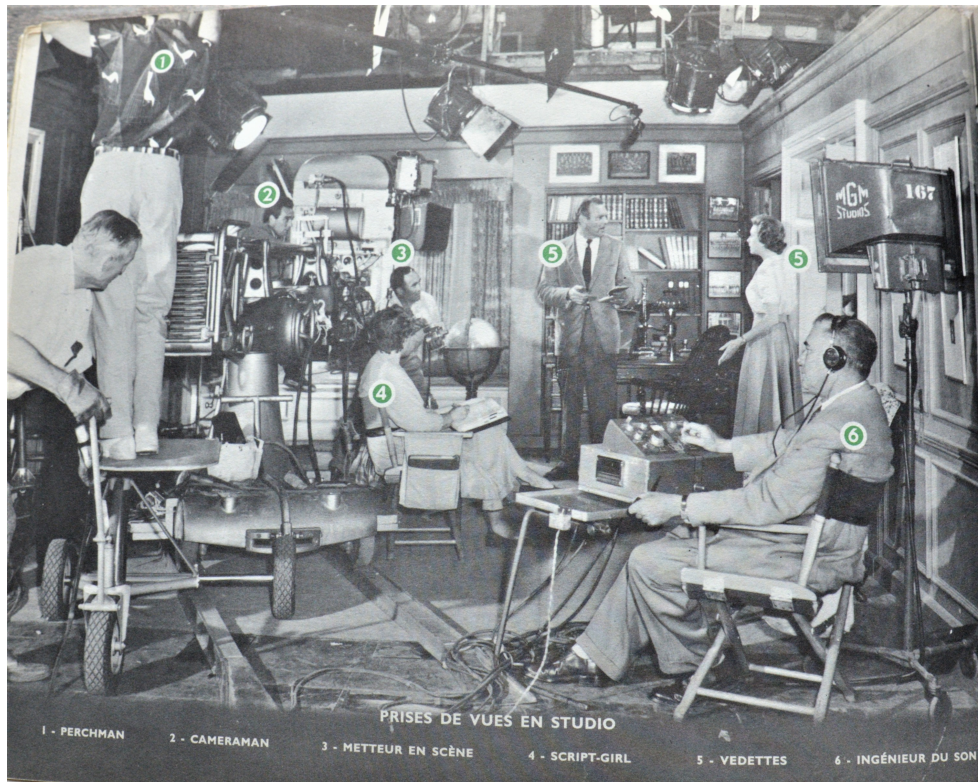


Fig. 32 : Collectif, *Philippe et Brigitte cinéastes*, op. cit., p. 26.

En plus de l'identification aux deux protagonistes dont nous avons parlé lors de la présentation de cet ouvrage un peu plus tôt et toujours dans l'optique d'aider l'apprenant le plus possible, *Philippe et Brigitte, cinéastes* use, dans sa première partie concernant le langage filmé et sa réalisation, de dessins se chargeant d'illustrer le texte en représentant les différents corps de métiers nécessaires à l'élaboration d'un film (Fig. 33). On retrouve ainsi le producteur sous les traits d'un renard, le lion évoque le metteur en scène, le costumier se fait paon, etc. Le recours à l'anthropomorphisme pour s'adresser à un très jeune public ne date pas d'hier, en témoignent par exemple le *Roman de Renart* ou les fables de La Fontaine.

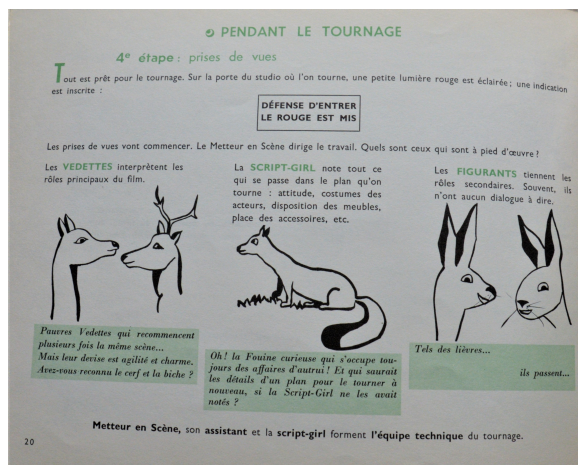
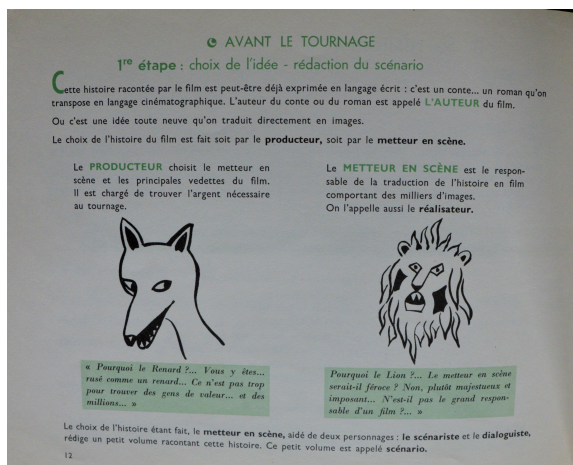


Fig. 33 : COLLECTIF, Philippe et Brigitte cinéastes, op. cit., p. 12 (à gauche), p. 20 (à droite).

Bien que le livre scolaire ne soit pas souvent imaginé pour le plaisir de l'enfant en premier lieu¹⁷, il y a un intérêt majeur à recourir à la personnification des animaux pour Renée Léon, auteur de plusieurs manuels de français pour l'école primaire, du fait qu'ils favorisent l'expression et le dialogue des élèves en instaurant une distanciation de ces derniers par rapport au sujet étudié¹⁸. Presque vingt ans plus tard, Agnès Perrin, maître de conférences en littérature française et didactique de la littérature à la Faculté d'Éducation de l'Université Montpellier 2, met en évidence la transmission implicite et symbolique de valeurs à travers l'usage d'animaux dans les livres pour la jeunesse¹⁹. L'auteur Natha Caputo²⁰ explique que c'est principalement grâce à l'image que l'enfant peut se familiariser avec le monde qui l'entoure et notamment avec celui des animaux qu'il peut côtoyer au quotidien ou plus exceptionnellement selon le milieu social dans lequel il grandit. Le dessin a plus de chance de parler à l'élève qu'une photographie puisque le dessinateur « par des traits simplificateurs et décisifs, aura en quelque sorte résumé, accentué, mis en évidence pour lui les signes caractéristiques et évocateurs concernant chaque animal » et donc en l'occurrence dans cet exemple précis, de chaque métier participant à l'élaboration d'un film²¹.

¹⁷ BRANDICOURT René, « Sur les livres de classe », *Enfance*, tome 9, n° 3 « Les livres pour enfants », 1956, p. 167.

¹⁸ LÉON Renée, *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1994.

¹⁹ PERRIN Agnès, *Quelle place pour la littérature de jeunesse à l'école ?*, France, 2010, pp. 32-33.

²⁰ 1904-1967, « jardinière d'enfant » puis professeur, critique littéraire, conteuse et animatrice d'émissions enfantines.

²¹ CAPUTO Natha, « Les images et l'illustration photographique », *Enfance*, tome 9, n° 3 « Les livres pour enfants », 1956, p. 159.

Dans *Le langage du cinéma*, le dessin est également utilisé pour simplifier une information et la rendre plus accessible à l'élève. La double page illustrant la fable de La Fontaine *Le Lièvre et la Tortue* appelle à travailler les mouvements que peut faire la caméra (Fig. 34). L'illustration renvoie à l'explication d'un processus et permet de se focaliser sur la notion enseignée. C'est sans doute pour cela qu'on le retrouve tout au long de l'apprentissage grammatical du cinéma.

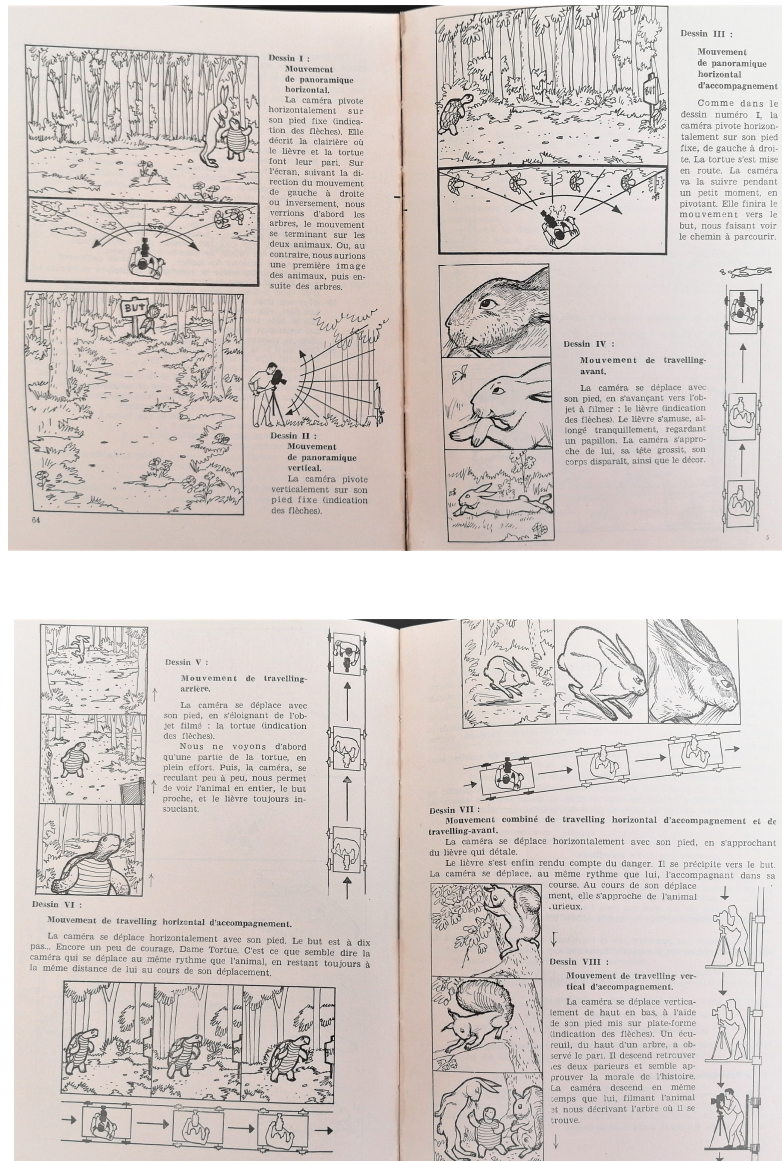


Fig. 34 : ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., pp. 64-67.

Aussi, pour illustrer les différents types de plans existants, à l'image des planches de bande dessinée, une double page de dessins clairs, nets et détaillés en noir et blanc permet à l'élève de se représenter concrètement les échelles de plans avant qu'il n'enchaîne six pages de textes les présentant. C'est à travers la mise en image de la fable de La Fontaine, *L'Huître et les Plaideurs*, que la notion est décrite (Fig. 35). Il semblerait par ailleurs que la tendance s'inverse si l'on repense à l'analyse de la sous-partie sur les mouvements de caméra effectuée un peu plus tôt. Le dessin précède la démonstration et l'interprétation, les différentes échelles de plan étant plus aisément représentables par le dessin que les mouvements de caméra, il est vrai.

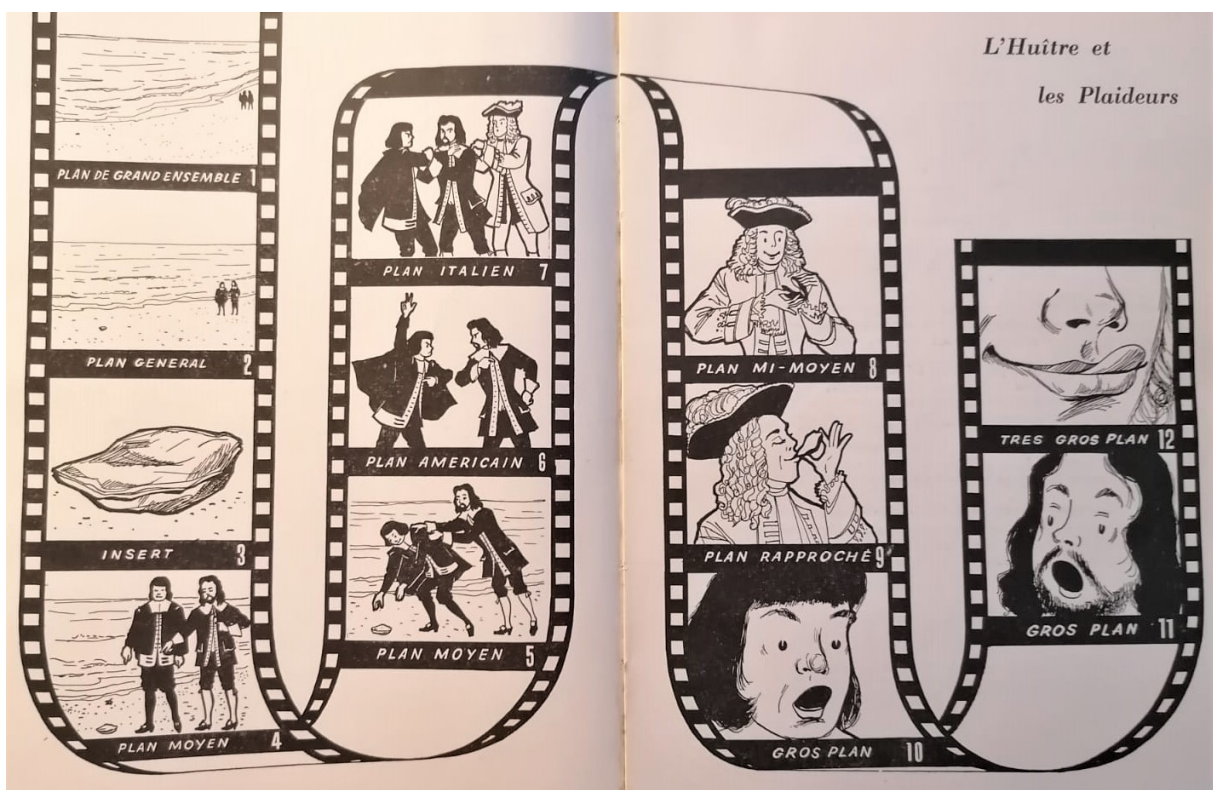


Fig. 35 : ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., pp. 50-51.

L'approche du dessin, dans *Initiation au cinéma*, se veut explicative et agit comme une aide à la mémorisation en ce qu'elle permet de faire comprendre plus facilement à l'élève ce que le texte renferme²². Les élèves visés sont plus âgés que ceux des deux ouvrages précédents et, du haut de leurs quatorze/quinze ans, ne sont plus considérés comme des enfants. Ils n'ont plus besoin de couleurs ou de métaphores pour être captivés. Les auteurs

²² VÉZIN Jean-François, « Schématisation et acquisition de connaissances », *Revue française de pédagogie*, n° 77, 1986, pp. 71-78.

modifient donc leurs dessins. Cela vaut aussi bien pour présenter les différents membres d'une équipe de tournage (Fig. 36) que pour décrire les différents angles possibles (Fig. 37) ou les échelles de plans (Fig. 38). L'image démontre. On constate dans toutes les éditions connues de *Initiation au cinéma* une sobriété du dessin qui lui confère une facilité d'interprétation.

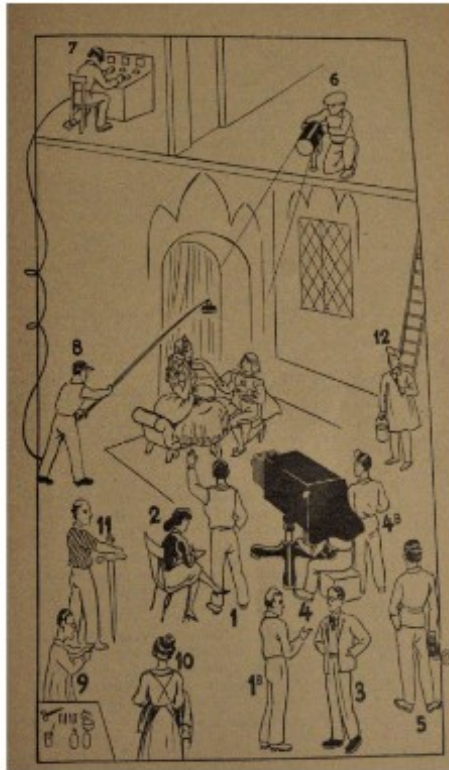


Fig. 36 : RAMBAUD Charles, (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma* [1960], op. cit., p. 17

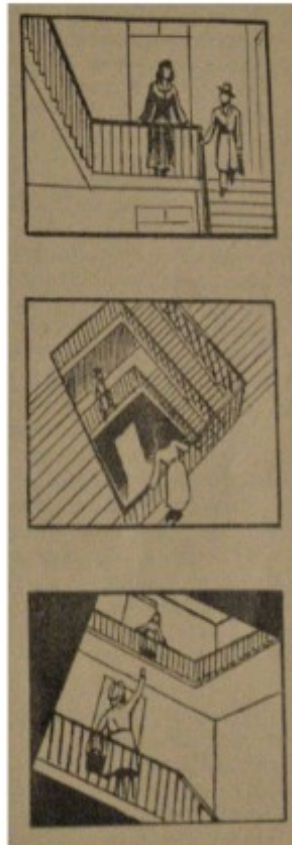


Fig. 37: Ibid., p. 49.

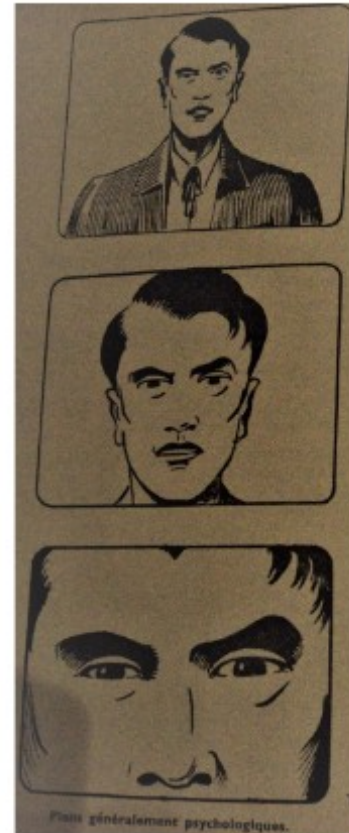


Fig.38 : Ibid., p.32.

Mais si [souligne Natha Caputo], pour l'enfant, l'image est primordiale au début, si elle est le soutien indispensable du texte, si c'est en elle que réside le premier pouvoir enchanteur du livre, au fur et à mesure que le texte prend une importance croissante il refoule l'image au plan secondaire où elle joue son rôle en sourdine, servant d'indication, de mise au point de paysages ou de personnages qui s'imposent plus ou moins fortement suivant la personnalité de l'illustrateur²³.

²³ CAPUTO Natha, « Les images et l'illustration photographique », art. cité, p. 161.

Une fois que l'apprenti pianiste connaît ses gammes, ses arpèges et ses rythmes, il peut s'exercer sur des morceaux qu'il aime et qu'il aimerait apprendre. Il s'agit toujours du même instrument, mais l'apprentissage devient jeu, se transforme en plaisir. Il en va apparemment de même pour notre élève apprenant le cinéma. Une fois la grammaire acquise, une fois que ce qu'il a vu des échelles de plans, des mouvements de caméra, du montage, des plans, du son est ancré en lui, il peut désormais transposer cela aux films, à des images qui ne sont pas simplement créées pour lui, pour l'occasion : « En "explorant l'image", ils découvriront ses richesses²⁴ ». Ainsi, *Les genres du cinéma*, *Flashes sur l'histoire du cinéma* et *Au-delà de l'image* utilisent, quant à eux, principalement la photographie pour illustrer un film cité et ponctuer les chapitres.

Les genres du cinéma se démarque néanmoins des deux autres ouvrages. Car, en plus des photographies de film, il utilise le schéma en lui conférant une tout autre fonction. Il ne s'agit pas là d'expliquer comment fonctionne tel procédé, mais d'avoir plutôt une vue d'ensemble, de se représenter la construction dramatique d'un récit comme, par exemple, dans l'édition de 1958, à travers un découpage cinématographique d'un chapitre de *Gargantua* de Rabelais (*Fig. 39*).

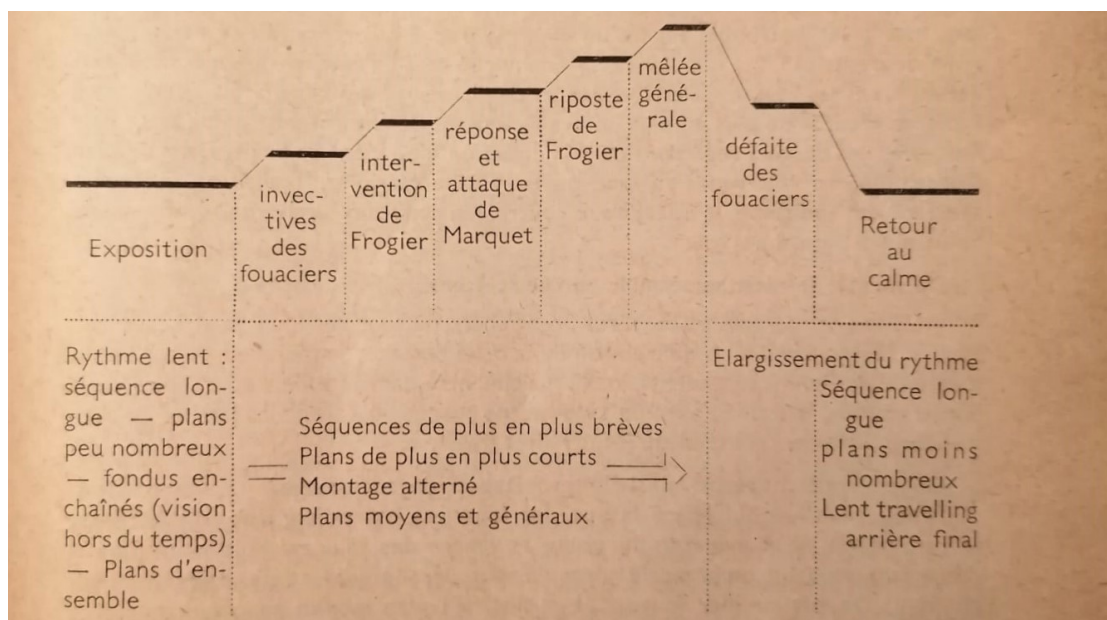


Fig. 39 : VALLET Antoine, *Les Genres du cinéma*, op. cit., p. 41.

Par ailleurs, en 1963, l'ouvrage est le seul de la collection de Film et Jeunesse à, d'une part, utiliser les photographies d'un artiste stéphanois, Ito Josué, afin d'illustrer les

²⁴ VALLET Antoine, dans ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique*, op. cit., p. 5.

connaissances théoriques avancées et d'autre part, à consacrer un chapitre à la photographie²⁵. Cette « écriture de la lumière » est elle aussi rapidement étudiée, mais avec la ferme volonté de faire « apprendre cette écriture-là »²⁶.

Flashes sur l'histoire du cinéma comptabilise quant à lui trente photogrammes et *Au-delà de l'image*, quatorze. Il n'est plus question là d'aider à l'acquisition de notions, de faire apprendre ou de consolider le savoir acquis. L'image montre désormais des acteurs, des scènes, des plans certes, mais elle représente le film, au sens de la partie pour le tout. Une image fixe couchée sur papier remplace une série d'images en mouvement. Outre le fait de participer esthétiquement à la qualité du manuel, l'image procède rappelons-le d'un effet de présence en plus de celui de représentation. Intégrée à l'ouvrage, elle se fait porte d'entrée pour l'élève vers l'œuvre complète qu'est le film : « Parfois l'image signifie au-delà de ce qu'elle représente²⁷ ».

Relativement présentes comme nous avons pu le constater, les photographies sont toujours en noir et blanc et peuvent occuper le quart, la moitié ou bien la page entière. Les films les plus illustrés, tous manuels confondus, sont : *Le journal d'un curé de campagne* (Robert Bresson, 1951) (Fig. 40), *À nous la liberté* (René Clair, 1931) (Fig. 41), *Brève rencontre* (Coward et Lean, 1945) (Fig. 42), *La Belle et la Bête* (Jean Cocteau, 1946) (Fig. 43) et *Hamlet* (Laurence Olivier, 1948) (Fig. 44). Ces classiques des programmations pour jeunes, en ciné-clubs notamment, participent à l'édifice d'une culture cinématographique bien spécifique de l'élève. On note l'absence de productions américaines, la présence de quatre adaptations de quatre classiques littéraires, et le fait que tous les films traitent de sujets « sérieux » porteurs à leur manière de valeurs, de codes moraux auxquels les auteurs des manuels semblent sensibles. Il n'est donc pas anodin que ces images accompagnent l'élève au long de sa scolarité.



Fig. 40 :
Le journal d'un curé de campagne
(Bresson, 1951)
dans *Initiation au cinéma*, op. cit., 1960, p. 24.

²⁵ Film et Jeunesse est à l'origine d'un manuel consacré à la photographie : VALLET Antoine, ROUDIER Albertine, *La photo à l'école*, Paris, LIGEL, 1965.

²⁶ VALLET Antoine, *Les genres du cinéma* [1963], op. cit., p. 173.

²⁷ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 144.



Fig. 41 : À nous la liberté (Clair, 1931) dans *Les Genres du cinéma*, op. cit., 1958, p. 62.



Fig. 42 : Brève rencontre (Coward et Lean, 1945) dans *Flashes sur l'histoire du cinéma*, op. cit., 1959, p. 149.



Fig. 43 : La Belle et la Bête (Cocteau, 1946) dans *Initiation au cinéma*, op. cit., 1960, p. 24.



Fig. 44 : Hamlet (Olivier, 1948), dans *Les Genres du cinéma*, op. cit., 1963, p. 83.



Fig. 45 : COLLECTIF, *Philippe et Brigitte*, cinéastes, op. cit., p. 35.

À ce propos, il n'est d'ailleurs pas impossible qu'un certain prosélytisme refasse surface de temps en temps à l'intérieur des images, indépendamment du reste. Par exemple, dans *Philippe et Brigitte, cinéastes*, la petite fille porte une croix autour de son cou lors de la mise en image d'une fable (Fig. 45) et une image pieuse vient illustrer la notion du travelling latéral (Fig. 46).

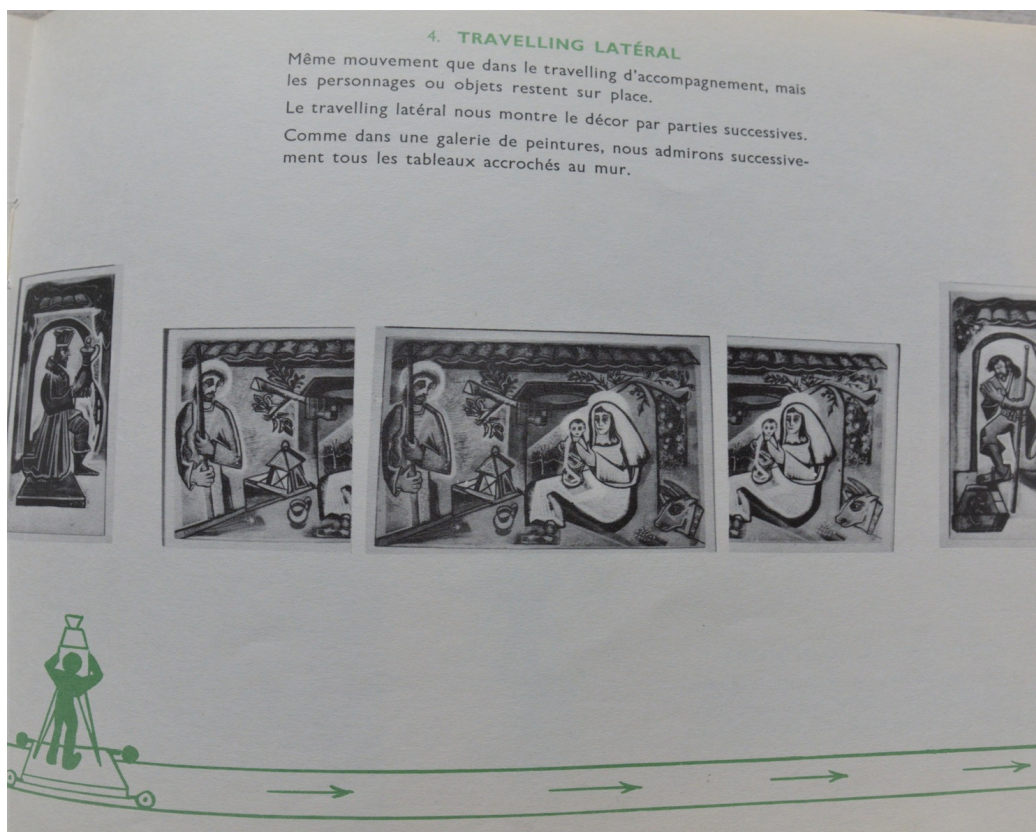


Fig. 46 : COLLECTIF, Philippe et Brigitte cinéastes, *op. cit.*, p. 53.

Toutefois, il n'y a pas que les images qui suivent les élèves tout au long de leur formation. Car, pour mener à bien cette éducation espérée par Film et Jeunesse, le contrôle d'acquisition des connaissances reste inévitable. C'est là que la pratique de l'exercice, courante dans les écoles, est mise à l'œuvre et emprunte là encore à la sphère pédagogique de la littérature.

4.3. S'entraîner pour maîtriser

Une fois le savoir organisé, le manuel offre une possibilité de contrôle de l'acquisition des connaissances. Le procédé est certes commun à de nombreuses matières scolaires, mais c'est la nature de la méthode employée ici et la forme qu'elle peut prendre qui retiennent notre attention. Les exercices sont généralement placés après la leçon théorique et permettent une pause dans l'assimilation des notions. En pratique, ils dépendent du bon vouloir du maître et ne sont que des suggestions. L'enseignant peut les faire appliquer ou s'en inspirer pour créer les siens.

La présence de tels exercices permet, *a contrario*, de noter leur absence dans *Flashes sur l'histoire du cinéma* et *Au-delà de l'image* qui, de fait, ne possèdent qu'une fonction informative, là où *Initiation au cinéma* et *Le langage du cinéma* hiérarchisent et examinent les connaissances et leurs apprentissages. Antoine Vallet maintient que les « discussions et travaux écrits tiennent compte des centres d'intérêt » des élèves et de leur niveau. On ne s'adresse pas à un enfant de neuf ans et à un adolescent presque majeur de la même façon. De même que les attentes les concernant diffèrent.

Ainsi, *Philippe et Brigitte, cinéastes*, destiné aux élèves de dix ans, adapte sa méthode d'évaluation et propose non pas des exercices, mais des « activités ». La compréhension des notions exposées au fur et à mesure du manuel est testée de façon plus ludique que dans les autres manuels. Des questions ouvertes invitent tantôt l'élève à donner son avis et de fait, à s'imaginer à la place de : « Si vous aviez à filmer le texte suivant, verriez-vous l'utilité des plans par rapport aux personnages ? Lesquels ? Par rapport aux visages ? Lesquels ? D'inserts ? Lesquels ?²⁸ » ; tantôt à vérifier que les notions qui viennent d'être vues sont bien assimilées. À travers un autre exercice, l'élève est invité à relier les pattes dessinées d'un animal (*Fig. 47*) au métier qu'il est supposé représenter, comme vu tout au début du manuel : « L'Ami de Philippe a dessiné des pattes d'animaux... Pouvez-vous reconnaître à quel animal elles appartiennent ? Et quel est son rôle dans la réalisation d'un film ?²⁹ ». Les couleurs, le recours au dessin, et l'implication souhaitée de l'élève tendent à conserver l'attention de celui-ci.

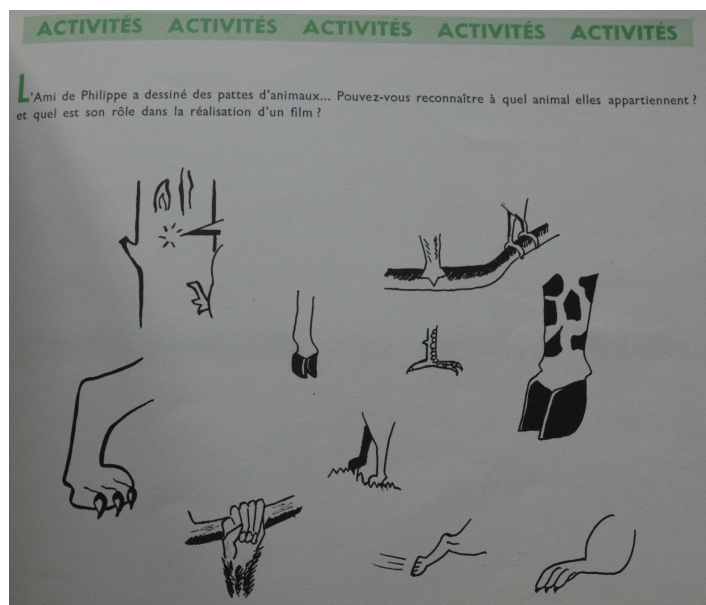


Fig. 47 : COLLECTIF, Philippe et Brigitte cinéastes, op. cit., p. 25.

Ce type d'exercice d'application vérifiant la bonne assimilation des notions est également à l'œuvre dans *Le langage du cinéma*. À la fin du chapitre dix dédié au découpage,

²⁸ *Philippe et Brigitte, cinéastes, op. cit., p. 37.*

²⁹ *Ibid., p. 25.*

des questions orales ouvertes viennent contrôler les connaissances de l'élève avant de le laisser à l'écrit les mettre à profit (Fig. 48). Âgé maintenant de douze/treize ans, l'élève s'émancipe de l'aspect récréatif de l'exercice.

QUESTIONS ORALES

- 1 — Qu'est-ce qu'un scénario ?
- 2 — Qu'appelle-t-on découpage technique ?
- 3 — Quelles sont les indications notées sur une page du découpage technique ? Comment sont-elles présentées ?
- 4 — Quel est le sens du mot ponctuation dans un film ?
- 5 — Qu'est-ce qu'une séquence ? Une scène ?
- 6 — Quels sont les signes de ponctuation d'un film ?
A quoi servent-ils ?

DEVOIRS ECRITS

— En vous inspirant de la première partie du découpage technique et des bandes illustrées sur « Le gendarme et le cycliste », faites le découpage technique des deux dernières séquences.

— Trouvez un exemple différent illustrant l'utilisation des diverses sortes de fondus.

— Composez le programme que vous donnerait l'ouvreuse dans la salle de cinéma où le film « Le gendarme et le cycliste » serait projeté.

Ce programme comprend :

- De la publicité pour divers commerçants ;
- Un résumé du scénario ;
- L'indication de quelques noms des personnages importants dans un film. Lesquels ? (Vous pouvez les trouver sur l'affiche publicitaire.)

Les programmes se présentent sous la forme de la moitié d'une feuille double de cahier.

Fig. 48 : ROUDIER Albertine, *Le langage du cinéma*, op. cit., p. 113.

Initiation au cinéma propose lui aussi une autre approche de l'exercice, plus formelle. L'édition de 1955 ne comporte pas d'adresse directe à l'élève, mais recèle une partie « Documents » à la fin de l'ouvrage. Elle se compose d'un extrait de découpage technique extrait de *Horizons sans fin* (Jean Dréville, 1953) ; d'une critique de la composition du court métrage *Le rythme de la Ville* (Arne Sucksdorff, 1947) par Henri Agel ; de la fiche filmographique de *The Third Man* (Carol Reed, 1949) ; d'une explication de texte par F. Louis à propos de *Le petit roi de Galice*³⁰ de Victor Hugo, mettant en parallèle la technique poétique des mouvements de caméra, ainsi qu'un essai de scénario de dessin animé d'après un épisode du roman de Renart. En d'autres termes, les auteurs signalent à travers la diversité de ces textes, une mise en application différente, et donc possible, des connaissances précédemment

³⁰ HUGO Victor, « Le Petit Roi de Galice », *La Légende des siècles*, Hetzel, 1859, p. 135-167.

traitées, dans le cadre d'une étude scolaire du cinéma, sans pour autant faire de cette pratique un impératif au sein de la formation de l'élève.

Le schéma leçon/exercice est un excellent repère dans l'évolution de la pédagogie engagée par ce manuel. Si les notions théoriques déjà présentes dans la première publication demeurent, la réédition de 1955 opère cependant quelques changements au niveau de la présentation et de la nature des exercices. Certains textes de la partie « Documents », mentionnée précédemment, sont répartis dans le manuel et illustrent à juste titre des notions et procédés. L'extrait de découpage technique se retrouve à la fin du premier chapitre de la première partie concernant la préparation du tournage où justement, un découpage technique doit être fait. Ce qui pouvait auparavant servir d'exercice autonome vient désormais, en plus, illustrer une notion. Il en va de même pour la critique d'Henri Agel ; elle sert elle aussi d'exemple au chapitre quatre de la seconde partie, consacré au montage, qu'elle vient clore. La fiche filmographique de *The Third Man* est établie dans une étude d'ensemble réunissant tous les points abordés au long du manuel.

Une nouveauté en matière d'exercices dans l'ouvrage est aussi à mettre en avant. Chaque fin de chapitre, à l'intérieur des parties, est désormais ponctuée par un encadré intitulé « Travaux suggérés » mettant clairement en relation cinéma et littérature (*Fig. 49*). Les consignes prennent principalement la forme de questionnaires ou d'exercice d'identification, de repérage que l'impératif (« Classez », « Comparez », etc.) convoque.

Ce procédé est également à l'œuvre dans *Les Genres du cinéma*. Absent de la première édition de 1953, celle de 1955 rectifie le tir et adapte ses exercices à son contenu proche du domaine des lettres. La publication originale de cet ouvrage consacré aux genres est un flot théorique ininterrompu que l'élève doit être en mesure de gérer. La présence d'exercices dans la réédition de 1955 vient alléger cette avalanche de connaissances, offrant une pause à l'élève dans son apprentissage et l'occasion d'évaluer ce dernier. Le caractère littéraire des activités y est d'autant plus flagrant que la notion de genre est capitale dans cette sphère textuelle et offre un moyen d'expression à l'élève lui permettant de vérifier ses connaissances (*Fig. 50*).

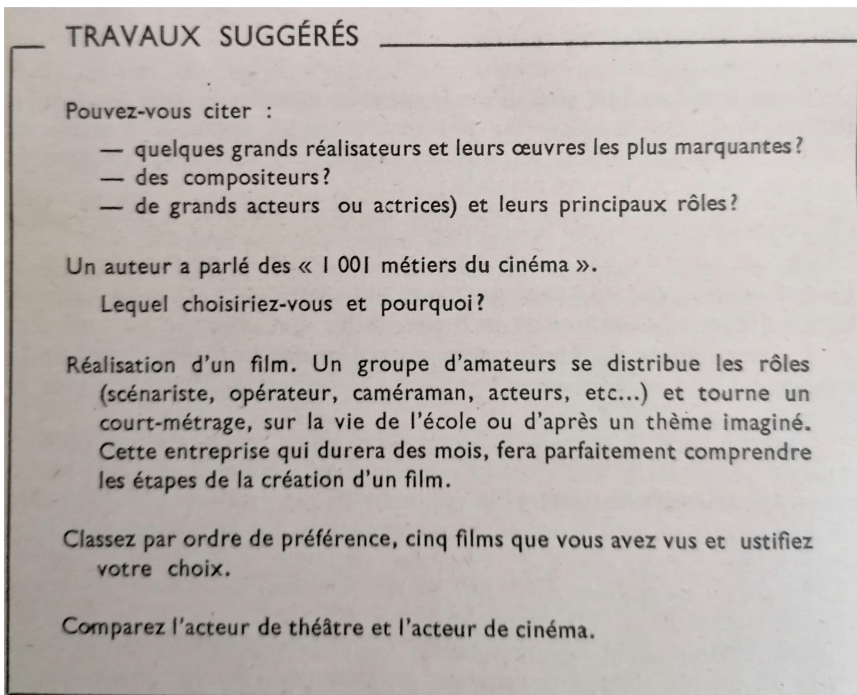


Fig. 49 : « Travaux suggérés » dans RAMBAUD Charles, *Initiation au cinéma* [1960], op. cit. p. 22.

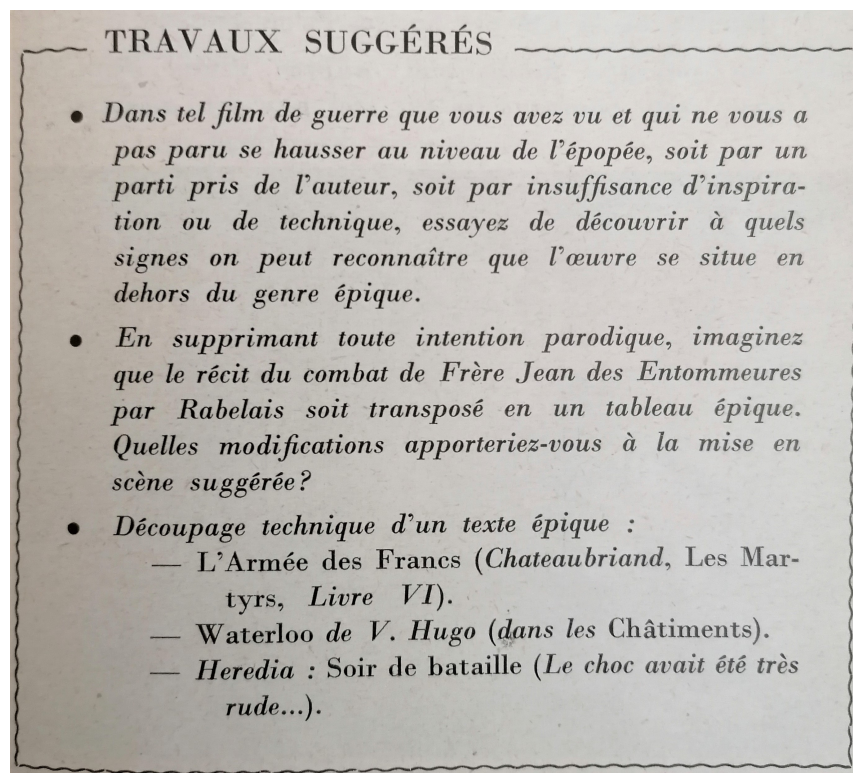


Fig. 50 : « Travaux suggérés » dans Vallet Antoine, *Les Genres du cinéma* [1958], op. cit., p. 85.

Exploration du film et Exploration de l'image font, de nouveau, bande à part dans la mesure où, s'adressant aux professeurs, les énoncés sont à l'image des ouvrages, nettement plus sobres. Le premier n'en comporte pas, à proprement parler, puisqu'il donne une vue d'ensemble du programme à appliquer et fournit des pistes théoriques, des leçons types. Les seuls travaux suggérés présents proviennent des fiches des films étudiés. Le second détaille la marche d'une leçon en fonction des différents points à aborder (échelle de plans, montage, découpage, etc.) selon le niveau des élèves et par conséquent, les exercices à dispenser. Arrêtons-nous en revanche quelques instants sur la forme d'une de ces leçons afin de mieux cerner l'importance des activités proposées.

D'après *Exploration de l'image*, l'étude de l'échelle de plans, pour les élèves du premier degré, nécessite avant toute chose une préparation en classe à l'aide du chapitre concerné dans les pages de *Philippe et Brigitte, cinéastes*. Le jour de la séance venu, le professeur interroge oralement les élèves afin de vérifier si les notions sont bien assimilées : « Quelle différence y a-t-il entre l'image vue sur une photo et celle vue sur l'écran ? Qu'appelle-t-on grammaire cinématographique ? Comment appelle-t-on les plans par rapport aux visages ? ». En faisant cela, le professeur s'assure de la compréhension des notions vues préalablement en classe. Il présente après le film d'initiation — toujours un court métrage — ici l'épisode quatre-vingt-quatorze de la série de western américaine *Fury, cheval sauvage*³¹, qui sera ensuite projeté une première fois normalement, puis une seconde sans bande sonore pour laisser au professeur le soin de commenter les images en direct. Une discussion autour du film survient généralement après. La nature de celle-ci (étude des personnages, rapprochement avec d'autres films ou livres, etc.) est laissée au choix du professeur qui décide également de la mener ou non dans la salle de projection. De retour en classe, l'instituteur est libre de faire une utilisation scolaire du film en programmant des devoirs écrits ou oraux, des jeux, etc.

La décomposition de ces exercices s'effectue en deux temps. D'abord, un « exercice de mémoire » est entamé au retour de la séance. Ici, l'entraînement au découpage technique est censé aider l'élève à se souvenir du film : en se remémorant les principaux événements du film et les actions qu'ils comportent, il va devoir retrouver plusieurs séquences et scènes qui participeront à garder une trace écrite du film. Cette dernière lui sera utile pour

³¹ Écrite par Robert B. BAILEY, Ray BERWICK, Arthur BROWNE JR. Diffusée de 1955 à 1960, la durée moyenne d'un de ses épisodes est de trente minutes.

aborder la seconde partie des exercices : l'expression personnelle. Orale ou écrite, elle prend elle aussi la forme de questions ouvertes ou bien use de l'impératif pour atteindre l'élève :

Quelle est la scène du film que vous avez préférée ? Pourquoi ? Illustrez-là.

Prendre un des principaux événements du film (séquence, cf. découpage ci-avant) et, à l'aide des différentes scènes données, reconstituer un résumé de cet événement (Sujet de rédaction)³².

Toutefois, les formes impératives convoquées restent assez scolaires et ne sollicitent presque jamais directement l'esprit critique de l'élève et encore moins sa sensibilité : « étudiez³³ », « préparez³⁴ », « rédigez³⁵ », « classez³⁶ », « comparez³⁷ », « imaginez³⁸ ». Presque, car *Initiation au cinéma*, à partir de sa réédition en 1957, est le seul à demander aux élèves :

À quelle catégorie de films va votre préférence. Pourquoi ?

Qu'est-ce qui, à votre avis, justifie la popularité de tel acteur ou actrice de cinéma ?

Qu'est-ce qui explique, à votre avis, l'importance prise par le cinéma dans la vie moderne ?

Un livre — un film. Quel plaisir vous procurent-ils³⁹ ?

Ces quatre questions ouvertes invitent l'élève à faire part de ses goûts et de son avis. Elles l'entraînent à la pratique de l'argumentation, fondamentale à l'élève dans le développement critique de son regard sur le cinéma. C'est d'ailleurs là, rappelons-le, le but du « Langage Total » : permettre l'élévation de l'esprit de l'élève en le faisant se questionner sur le monde qui l'entoure, a fortiori, le monde des images.

³² ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique*, op. cit., pp. 15-21.

³³ VALLET Antoine, *Les Genres du cinéma* [1958], op. cit., p. 94.

³⁴ COLLECTIF, *Philippe et Brigitte, cinéastes*, op. cit., p. 16.

³⁵ RAMBAUD Charles, *Initiation au cinéma* [1960], op. cit., p. 80.

³⁶ RAMBAUD Charles, *Ibid.*, p. 22.

³⁷ *Id.*

³⁸ VALLET Antoine, *Ibid.*, p. 85.

³⁹ RAMBAUD Charles, *Initiation au cinéma* [1960], *Ibid.*, p. 97.

Troisième partie :
La formation critique du spectateur

Introduction

Ces méthodes d'apprentissage nous rappellent que le déroulement d'une séance de ciné-club est elle-même semblable à un exercice puisqu'il est encadré. Codifié et divisé en plusieurs temps, le visionnage du film ne constitue qu'une petite partie dans la construction de la leçon. Le film est usuellement l'élément central d'une discussion, d'un moment d'échange où les points de vue et sensibilités se confrontent. Ici, le film est en plus prétexte à l'acquisition d'une notion. Autrement dit, l'élève regarde un film comme il lit un texte avant d'être en mesure de savoir le commenter.

La porosité entre les disciplines littéraires et l'enseignement cinématographique tel qu'il est conçu par Film et Jeunesse se retrouve également dans le contenu théorique des manuels. Les choix opérés concernant les films cités tout au long de la scolarité de l'élève — qui vont, de fait, l'accompagner — ainsi que leur méthode d'analyse révèlent une approche principalement basée sur les valeurs que peut véhiculer un film.

Nous constatons par la suite que les prises de position subjectives des auteurs à travers les manuels traduisent leur volonté de faire du « Langage Total », une méthode d'éducation générale de l'esprit. Il ne s'agit plus seulement de former les élèves à apprendre à réfléchir face à un film, il faut aussi qu'ils soient en mesure de comprendre les intentions (explicites ou non) de son réalisateur.

Pour mener à bien cette entreprise humaine, culturelle et spirituelle, l'élève est guidé par les manuels et le professeur de cinéma. Ce dernier se doit d'être correctement formé afin d'éduquer au mieux le jeune spectateur. Pour ce faire, Film et Jeunesse veille à ce qu'il ait toutes les cartes en main en mettant en place une série d'ateliers et de sessions. Les manuels ont, quant à eux, une fonction médiationnelle dans cette formation qui n'est pas sans rappeler les intentions exprimées par les premiers passeurs, comme nous avons pu le voir tout au début de ce mémoire.

Chapitre 5 : La construction d'un savoir cinématographique

Le cinéma à l'école, programme rédigé en 1957 par le Secrétariat général de l'enseignement libre, établit une filmographie comportant des œuvres « dont la qualité cinématographique est indéniable⁴⁰ ». Loin de prétendre à l'exhaustivité, les films sont principalement sélectionnés au regard de ce qu'ils mettent en lumière du cinéma : une technique spécifique, un genre particulier ou encore un thème sur lequel amener les élèves à réfléchir. Précisons, afin de ne pas heurter les plus cinéphiles de nos lecteurs, que le programme effectue un classement des films selon l'origine des réalisateurs.

France

Le Journal d'un curé de campagne
(Robert Bresson, 1951)
Juliette ou la clef des songes
(Marcel Carné, 1951)
À nous la liberté (René Clair, 1931)
La Beauté du diable (René Clair, 1950)
La Belle et la bête (Jean Cocteau, 1946)
Le Ciel est à vous
(Jean Grémillon, 1944)
Farrebique (Georges Rouquier, 1947)
Jour de fête (Jacques Tati, 1949)
Les vacances de Monsieur Hulot (Jacques Tati, 1953)

États-Unis

Donnez-nous aujourd'hui
(*Give Us This Day*, Edward Dmytryk, 1949)
Louisiana Story (Robert Flaherty, 1948)
Le massacre de Fort-Apache
(*Fort-Apache*, John Ford, 1948)
*La route est ouverte*⁴¹
(*The Overlanders*, Harry Watt, 1946)
L'Héritière
(*The Heiress*, William Wyler, 1949)

Danemark

La Passion de Jeanne d'Arc
(Carl Theodor Dreyer, 1928)

Grande-Bretagne

Brève rencontre
(*Brief Encounter*, David Lean, 1946)
Hamlet
(Laurence Olivier, 1948)
Le Troisième homme
(*The Third Man*, Carole Reed, 1949)
Huit heures de sursis
(*Odd Man Out*, Carole Reed, 1947)

Italie

Sciuscia
(Vittorio de Sica, 1946)
Le Voleur de bicyclette
(*Ladri di biciclette*, Vittorio De Sica, 1948)
Sept ans de malheur
(*Come persi la guerra*, Carlo Borghesio, 1948)
Vivre en paix
(*Vivere in pace*, Luigi Zampa, 1947)

URSS

Le Cuirassé Potemkine (*Bronenosec Potemkin*, Serguei Eisenstein, 1926)
Alexandre Nevski
(*Aleksandr Nevskiy*, Serguei Eisenstein, 1938)

⁴⁰ *Guide Programme - Le cinéma à l'école*, op. cit., pp. 20-21.

⁴¹ Inscrit dans le programme dans les films américains, *The Overlanders* est un film britannico-australien. Nous rectifions.

Élaborées à partir des copies disponibles dans les catalogues du secteur non commercial — c'est-à-dire ceux de fédérations telles que la FLECC — et facilement accessibles en 16 mm⁴², ces suggestions cinématographiques témoignent d'un déplacement des mentalités vis-à-vis de certaines œuvres. Des films comme *la Passion de Jeanne d'Arc* ou *le Journal d'un curé de campagne* sont retenus ici alors qu'ils étaient loin de faire l'unanimité au sein des sphères catholiques françaises au début de la décennie⁴³. D'autres apparaissent dans ce classement alors que leur côte morale les dessert, à l'image de *Juliette ou la clef des songes*, *Sciuscia*, *le Cuirassé Potemkine*, cotés 4 pour les deux premiers et 4bis pour le dernier d'après *Exploration du film*⁴⁴. Supposément réservés uniquement aux adultes, ils trouvent leur place au sein de ce programme d'éducation au cinéma, grâce au travail analytique mené par l'élève, jeune spectateur, qui « doit conserver ou retrouver sa liberté d'appréciation, pour profiter pleinement de l'apport culturel et moral du film, non moins que pour s'affranchir, éventuellement, d'influences malsaines⁴⁵. » Si plusieurs films abordent la question religieuse, telle que constatée à la lecture de ce panel, la culture cinématographique de ce réseau ne peut en aucun cas être envisagée comme du prosélytisme.

De plus, une fois intégrées dans un programme comme celui-ci, certaines œuvres, bien que cotées au-dessus de 4, révèlent leur « indéniable » valeur culturelle si tant est qu'elles soient « judicieusement expliquées et commentées » aux jeunes spectateurs⁴⁶. Henri Agel va dans ce sens en comparant même cette sanction envers les films dits « à déconseiller » aux textes littéraires donnés aux enfants durant leur scolarité⁴⁷ :

Rappelons que si les éducateurs s'en tenaient aux textes classiques offrant toutes les garanties de moralité et parfaitement irréprochables du point de vue des mœurs, ils ne pourraient expliquer ni Villon, ni Rabelais, ni Ronsard, ni Agrippa d'Aubigné, ni Montaigne, ni Corneille, ni Racine, ni Molière, ni La Fontaine, ni, en un mot, la quasi-totalité des auteurs qui sont au programme et qui doivent justement recevoir du

⁴² AGEL Geneviève et Henri, *Précis d'initiation au cinéma, Classes de 3^e, 2^e, 1^{er}e et Classes supérieures* [1956], Paris, Éditions de l'École, 1957, p. 6.

⁴³ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma : la construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, *op. cit.*, pp. 237-247.

⁴⁴ RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 33.

⁴⁵ *Guide Programme - Le cinéma à l'école*, *op. cit.*, p. 7.

⁴⁶ Note dans *Ibid.*, p. 24.

⁴⁷ À cet égard, la programmation de l'année 1957 est composée pour moitié d'adaptations de romans, de pièces de théâtre et même d'un conte !

pédagogue un éclairage sain et méthodique, susceptible d'éveiller, sans les troubler, de jeunes consciences⁴⁸.

Par ailleurs, la programmation proposée par le Secrétariat général de l'enseignement libre n'est pas sans rappeler, au regard des années de sorties des films, que les productions sont choisies sous le joug des inquiétudes des distributeurs et exploitants, au début des années 1950, face à l'essor des ciné-clubs⁴⁹. Les associations se trouvent en effet « interdites de projeter des longs métrages dont la date de sortie est antérieure à quatre ans, équivalente à la durée moyenne d'exploitation commerciale des films⁵⁰. » Cette restriction amène donc Film et Jeunesse à adapter sa programmation en réutilisant notamment un même film pour travailler différentes notions⁵¹.

5.1. Un discours esthétique porté par le choix des films

Charles Rambaud et Antoine Vallet jugent « suffisant » de consacrer une heure tous les quinze jours à l'étude d'un manuel⁵². Ils précisent qu'il faut même parfois ne pas suivre l'ordre des chapitres, mais plutôt préférer s'orienter vers des thématiques plus en lien avec le film présenté. Par exemple, si le premier film projeté est *Le train sifflera trois fois* (Zinneman, 1952), son étude permet une multitude d'approches qui s'adaptent au niveau scolaire. Les élèves de troisième s'aident d'*Initiation au cinéma* pour aborder le découpage et les mouvements d'appareil ; en seconde, *Les genres du cinéma* permet de se concentrer sur le western ; la classe de première parcourt le cinéma américain avec *Flashes sur l'histoire du cinéma* ; en Philosophie et Mathématiques, les élèves vont au-delà de l'image, avec le manuel du même nom, en se focalisant sur le thème de la solitude ou bien la vision pessimiste de la nature humaine⁵³.

Autre cas de figure, à propos du film *À nous la liberté* (Clair, 1931), les troisièmes ont un rappel sur l'échelle des plans et la composition, le décor, le montage et la musique quand les secondes étudient la vision comique. Les élèves de première voient la fin du muet et

⁴⁸ Avertissement dans AGEL Geneviève et Henri, *Ibid.*, p. 4.

⁴⁹ HAMERY Roxane. « Les ciné-clubs dans la tourmente. La querelle du non-commercial (1948-1955) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 115, n° 3, 2012, pp. 75-88. URL : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2012-3-page-75.htm#re32no32>

⁵⁰ LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma : la construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, *op. cit.*, p. 249.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 249-279.

⁵² RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 19.

⁵³ *Ibid.*, pp. 19-20.

les débuts du parlant en France, l'impressionnisme français et le réalisateur René Clair. Les classes de Philosophie et de Mathématiques, quant à elles, se penchent sur les problèmes humains au cinéma, ainsi que ceux du langage écrit et du langage filmé⁵⁴.

Cependant, malgré ce souci de progressivité pédagogique et bien que l'on comprenne aussi que ces déclinaisons présentent un intérêt pédagogique (une adaptabilité en fonction du film disponible), comme le redoute Maurice Pelinq⁵⁵, professeur de cinéma, cette méthode exploratoire peut réduire le film à une « fragmentation artificielle » en des thèmes d'études, qui excluent toute possibilité que seul le cinéma semble en mesure d'offrir aux professeurs : celle de « faire saisir à leurs élèves une œuvre d'art dans son ensemble et d'un seul tenant⁵⁶ ». Cette crainte de dénaturer l'objet-film est une problématique encore d'actualité puisqu'en 2000, Alain Bergala considère que :

Toute pédagogie doit être adaptée aux enfants et aux jeunes qu'elle vise, mais jamais au détriment de son objet. Si elle ne respecte pas son objet, si elle le simplifie ou le caricature à outrance, même avec les meilleures intentions pédagogiques du monde, elle fait du mauvais travail. Surtout au cinéma où les enfants n'ont pas attendu qu'on leur apprenne, comme on dit, à « lire » les films pour en être des spectateurs qui se vivent comme tout à fait compétents, et satisfaits, avant même tout apprentissage. [...] Ce qui est décisif [...], ce n'est même pas le « savoir » de l'enseignant sur le cinéma, c'est la façon dont il se saisit de son objet⁵⁷.

Un même film peut accompagner l'élève tout au long de sa scolarité. Nous avons par conséquent répertorié tous les films mentionnés dans chacun des manuels pour voir ceux qui revenaient le plus souvent. Vingt-deux ont été cités au moins dix fois, tous manuels confondus, et ont été choisis et listés dans le tableau ci-dessous (*Fig. 51*).

Ces titres procèdent d'une décision soignée et variée, afin qu'ils puissent être en mesure d'« illustrer le programme des diverses classes⁵⁸ ». La sélection opérée par les auteurs révèle une approche presque encyclopédique du cinéma : certains films sont perçus comme

⁵⁴ RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, op. cit., pp. 22-27.

⁵⁵ GILI Jean-Antoine, « L'entrée du cinéma à l'Université : l'Association pour le Développement des Études Cinématographiques (1973-1977) », *1895*, n° 83, mars 2017, pp. 128-135. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-1895-2017-3-page-128.htm>

⁵⁶ PELINQ Maurice, « Manuels et méthodes », art. cité, p. 92.

⁵⁷ BERGALA Alain, *l'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, 2002, p. 16.

⁵⁸ RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 31

des œuvres « significatives » que l'élève se doit de connaître à un moment de son apprentissage de sorte qu'il soit capable « d'aborder les films les plus récents grâce à [ses] connaissances "classiques"⁵⁹ ». La présence de réalisations plus anciennes, pouvant provenir d'autres pays comme de l'Union soviétique, participe à l'édification de quelques films au rang de « "classiques" des ciné-clubs⁶⁰ » : tel est le cas ici avec deux productions soviétiques d'Eisenstein, *Alexandre Nevski* et *Le Cuirassé Potemkine*, et de *Napoléon* d'Abel Gance.

Film	Réalisateur	Année	Pays	Total des mentions (tout manuel confondu)
<i>La Passion de Jeanne d'Arc</i>	Carl Theodor Dreyer	1928	France Danemark	45
<i>Le journal d'un curé de campagne</i>	Robert Bresson	1951	France	44
<i>Farrebique</i>	Georges Rouquier	1947	France	37
<i>Alexandre Nevski</i>	Sergueï Eisenstein	1938	Union Soviétique	30
<i>Louisiana Story</i>	Robert Flaherty	1948	USA	20
<i>Le Rythme de la ville</i>	Anne Sucksdorff	1947	Suède	19
<i>Le Fleuve</i>	Jean Renoir	1951	France	18
<i>À nous la liberté</i>	René Clément	1931	France	18
<i>Sciuscia</i>	Vittorio De Sica	1946	Italie	16
<i>Aubervilliers</i>	Eli Lotar	1945	France	14
<i>Goémons</i>	Yannick Bellon	1948	France	14
<i>La chevauchée Fantastique</i>	John Ford	1949	USA	14
<i>L'Héritière</i>	William Wyler	1949	USA	14
<i>Le Charron</i>	Georges Rouquier	1942	France	14
<i>Le Troisième homme</i>	Carol Reed	1949	USA	14
<i>Le Cuirassé Potemkine</i>	Sergueï Eisenstein	1926	Union Soviétique	12
<i>La Bataille du Rail</i>	René Clément	1946	France	12
<i>Napoléon</i>	Abel Gance	1927	France	12
<i>Les Vacances de Monsieur Hulot</i>	Jacques Tati	1953	France	12
<i>Dieu a besoin des hommes</i>	Jean Delannoy	1950	France	12
<i>Brève rencontre</i>	Coward et Lean	1945	Grande-Bretagne	11
<i>Le Voleur de Bicyclette</i>	Vittorio de Sica	1948	Italie	10

Fig. 51 : Tableau récapitulatif des films les plus cités (*tous manuels confondus)

Une majorité de films français se détache de ce panel suivi par le cinéma américain, puis soviétique et italien. Selon Philippe Bourdier, ce choix des films « témoigne d'une forme de proximité culturelle, voulue ou inconsciente, pour constituer une culture cinématographique qui ne rompt pas radicalement avec les goûts du plus grand nombre⁶¹ ». La sélection des films fait en effet écho aux autres programmations, moins scolaires, des ciné-

⁵⁹ « Programme de formation cinématographique », *L'écran et la vie*, n° 4, art. cité, p. 20.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 20.

⁶¹ BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : Film et jeunesse ou le cinéma comme "langage total" », art. cité, p. 93.

clubs d'alors⁶². Évoquer la nationalité d'un film, c'est également pour Laurent Jullier et Jean-Marc Leveratto :

Une signification affective associée à la technique cinématographique qui se transmet, un certain sens de la qualité cinématographique attribuée, à travers le film, à la communauté qu'il permet d'imaginer. [...] L'expérience d'un film singulier est interprétée comme une manière d'accéder à une culture cinématographique dont le film est le porte-parole⁶³.

Notre répertoire des productions les plus citées met aussi en lumière des œuvres « dont les auteurs ont déjà acquis une forte notoriété et surtout une grande aura artistique⁶⁴ ». Ce sont ainsi des réalisateurs très connus au sein des ciné-clubs et donc familiers des spectateurs⁶⁵. Nous l'avons vu, les films sont essentiellement utilisés pour illustrer un procédé, une thématique ou un genre en particulier dans les manuels. *La Passion de Jeanne d'Arc* de Carl Theodor Dreyer, œuvre la plus récurrente de tous les manuels confondus, illustre dans *Initiation au cinéma* le procédé du gros plan :

De même, Dreyer, dans sa volonté de nous livrer le drame intérieur de Jeanne d'Arc, n'a presque utilisé que des gros plans et très gros plans. Seul subsiste le visage ou le regard, tout le reste (temps, lieu et anecdote) est aboli⁶⁶.

Les genres du cinéma utilise, quant à lui, le film pour étudier la vision tragique :

La vie de Jeanne d'Arc nous apparaît d'abord plus épique que tragique. C'est pourquoi Dreyer laisse dans l'ombre l'aventure, la chevauchée, la bataille, pour prendre Jeanne au premier jour du procès. À ce moment, l'épopée est finie. Paul Morand parle de "l'atmosphère raréfiée qui comporte plus de gestes". Cette atmosphère raréfiée n'est-elle pas celle de toute tragédie ?

⁶² Voir la répartition des films proposés dans les catalogues de la Fédération Française des Ciné-Clubs en fonction de leur nationalité (1946-1956) en figure 15 dans SOUILLÉS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, op. cit.

⁶³ JULLIER Laurent et LEVERATTO Jean-Marc (dir.), *Cinéphilies et cinéphilies, une histoire de la qualité cinématographique*, Paris, Armand Colin, coll. « Cinéma/Arts visuels », 2010, p. 69.

⁶⁴ BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : Film et jeunesse ou le cinéma comme "langage total" », *Ibid.*, p. 92.

⁶⁵ SOUILLÉS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, op. cit., pp. 188-213.

⁶⁶ RAMBAUD Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma* [1952], 1960, op. cit., p. 31.

Si les manuels scolaires en général ne peuvent revendiquer une entière neutralité — par les choix de sujets, de mise en page, de mots, d’assemblages, d’auteurs, etc. —, les points de vue exprimés par les auteurs relèvent fréquemment d’affirmations visant à élever certains réalisateurs au rang de maîtres, sans toutefois donner lieu toujours à des analyses et interprétations permettant d’attester de ce point de vue. *Flashes sur l’histoire du cinéma* évoque la capacité qu’a le réalisateur danois de « donner des chefs-d’œuvre » à travers des « œuvres clairsemées [où] Dreyer, toujours égal à lui-même, apparaît comme un des plus puissants réalisateurs que le cinéma ait connu⁶⁷ ».

À propos des films français dans les programmations, de grands noms répondent à l’appel. Léo Souillés-Debats indique que les « héritiers du “réalisme poétique” et symboles des grands classiques français » que sont René Clair, Jean Renoir et Marcel Carné accueillent dans les programmations des ciné-clubs la nouvelle génération ayant réalisé ses films sous l’Occupation⁶⁸. Symbolisant la « “qualité” à la française⁶⁹ », des réalisateurs comme Jean Delannoy, Jacques Becker, Claude Autant-Lara, Henri-Georges Clouzot et Robert Bresson sont les « nouveaux talents⁷⁰ » d’après-guerre selon *Flashes sur l’histoire du cinéma*.

Ce dernier les réunit tous au sein d’un chapitre sur le cinéma français, dans la partie consacrée au cinéma parlant. Antoine Vallet y écrit que Delannoy réalise des « films à succès, qui “émeuvent” le spectateur moyen, qui témoignent d’un métier très sûr, mais aussi d’un manque de chaleur et d’inspiration »⁷¹ ; Robert Bresson n’a pas de son côté « ouvert une voie, car il est inimitable, mais il a réalisé une formule » : « le cinéma cesse d’être spectacle et devient méditation, exercice spirituel et, à la limite, oraison »⁷².

Les réflexions cinéphiliques de Film et Jeunesse s’inscrivent dans la lignée des débats exprimés par la critique française de cette époque. La thèse d’Antoine Vallet sur ce renouveau du cinéma français dans les années 1950 rejoint celle de la Nouvelle Vague que défend plus particulièrement François Truffaut dans son article « Une certaine tendance du cinéma français » publié dans les *Cahiers du Cinéma*, qui désire plus que tout en finir avec

⁶⁷ VALLET Antoine, *Flashes sur l’histoire du cinéma*, op. cit., p. 50.

⁶⁸ SOUILLÉS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, op. cit., p. 204.

⁶⁹ *Id.*

⁷⁰ VALLET Antoine, *Flashes sur l’histoire du cinéma*, *Ibid.*, p. 50.

⁷¹ VALLET Antoine, *Flashes sur l’histoire du cinéma*, op. cit., p. 103.

⁷² *Ibid.*, p. 106.

cette « Tradition de la Qualité » qui dessert et vieillit le cinéma français⁷³. Le cinéma serait en effet appauvri par des formules artistiques académiques toutes faites, calquées là encore sur la littérature⁷⁴.

Le manuel scolaire devient ainsi pour un temps le lieu d'une critique du travail des réalisateurs, où les avis placent au cœur les sentiments et émotions suscitées par les films. Des critiques de cinéma de métier, à l'image d'Henri Agel, participent à l'élaboration de ces manuels. *Flashes sur l'histoire du cinéma* recourt même aux *Cahiers du Cinéma* pour parler des réalisateurs et de leurs œuvres. Pour présenter Jacques Becker dans ses pages, l'ouvrage met à profit cet extrait de la revue :

Portraitiste aigu d'un univers intime et délicat, sa phrase cinématographique, sans être romantique, comporte plus d'adjectifs que de verbes. C'est volontairement qu'il délaisse souvent l'action au profit de ses personnages qu'il aime comme un père⁷⁵.

Cette démarche n'est pas sans rappeler celle d'*Initiation au cinéma* et de *Les Genres du cinéma* qui utilisent, pour leur part, des citations sous forme d'appui théorique provenant d'ouvrages d'ensemble⁷⁶. Faire appel à des revues spécialisées, des critiques de cinéma, ou à des historiens du cinéma permet au lecteur/spectateur « d'autonomiser son jugement [...] tant vis-à-vis d'un jugement de critique subordonné au marché contemporain que vis-à-vis du regard d'un réalisateur professionnel⁷⁷ ». Les années 1950 voient éclore une littérature éclectique sur le cinéma à laquelle les auteurs des manuels sont attentifs, comme l'attestent les différentes bibliographies des manuels. Ces dernières offrent d'une part, des pistes de lecture à l'élève de sorte qu'il puisse prolonger ses réflexions et étayer ses arguments et laissent entendre d'autre part, que les auteurs se sont nourris de ces différentes approches

⁷³ « “Mais pourquoi me dira-t-on pourquoi ne pourrait-on porter la même admiration à tous les cinéastes qui s'efforcent d'œuvrer au sein de cette Tradition et de la Qualité que vous gaussez avec tant de légèreté ? Pourquoi ne pas admirer autant Yves Allegret que Becker, Jean Delannoy que Bresson, Claude Autant-Lara que Renoir ?” Eh bien je ne puis croire à la co-existence pacifique de la Tradition de la Qualité et d'un cinéma d'auteurs. Au fond Yves Allegret, Delannoy ne sont que les caricatures de Clouzot, de Bresson. Ce n'est pas le désir de faire scandale qui m'amène à déprécier un cinéma si loué par ailleurs. » TRUFFAUT François, « Une certaine tendance du cinéma français », *Cahiers du cinéma*, n° 31, janvier 1954, p. 26.

⁷⁴ « En effet, la “notion d'auteur” au cinéma s'est forgée en France après la Seconde Guerre mondiale sur le modèle littéraire, et sous l'impulsion de critiques (et futurs cinéastes) qui militaient pourtant en faveur d'une autonomisation du médium cinématographique à l'égard des arts reconnus, et en priorité la littérature. » CLÉDER Jean, *Entre littératures et cinéma. Les affinités électives*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 58.

⁷⁵ BITSCH Charles, CHABROL Claude, DONIOL-VALCROZE Jacques [et al.], « Soixante metteurs en scène français », *Cahiers du cinéma*, tome 12, n° 71, mai 1957, p. 49.

⁷⁶ Rambaud Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma* [1960], *op. cit.*, pp. 122-123 ; VALLET Antoine, *Les Genres du cinéma* [1963], *op. cit.*, pp. 187-188 ;

⁷⁷ JULLIER Laurent et LEVERATTO Jean-Marc (dir.), *Cinéphiles et cinéphilies, une histoire de la qualité cinématographique*, *op. cit.*, p. 109.

du cinéma, constitutives de la richesse théorique des manuels LIGEL. Si bien qu'un titre des extrêmes Bardèche et Brasillach se retrouve aux côtés d'un ouvrage du communiste Geroges Sadoul dans la rubrique « Histoire » de la bibliographie d'*Initiation au cinéma*⁷⁸. La présence des fiches de l'IDHEC aux côtés de Télé-Ciné indique que les publications consultées ne sont pas nécessairement non plus propres aux catholiques.

Ainsi, loin de faire de longs portraits biographiques des réalisateurs, le manuel se contente d'une présentation succincte et subjective. L'abondance des références prime sur le détail de celles-ci. De plus, Philippe Bourdier précise que :

En l'absence d'une contextualisation historique de la réalisation des films, la genèse de ceux-ci apparaît comme une écriture spécifique, cinématographique, à mettre en œuvre pour donner forme à des thèmes obsédants chez un cinéaste. Ces thèmes s'incarnent dans une filiation des genres et des styles : la solitude, les préoccupations sociales chez V. De Sica, l'exaltation du patriotisme chez Poudovkine, les valeurs du groupe social, celles du rachat moral pour J. Ford⁷⁹.

Si le cas par cas est peu développé et que les manuels s'en tiennent à ce qui ressort comme essentiel à savoir, Film et Jeunesse montre dans ses ouvrages que le réalisateur vaut d'abord par ses œuvres, et le film pour les valeurs humaines qu'il porte. Le caractère subjectif des positions de l'association permet à cette figure de l'auteur de prendre, quant à elle, toute sa place.

5.2. De l'élève spectateur au « Créateur »

À l'image de la perspective auteuriste défendue au même moment par une partie de la critique des *Cahiers du cinéma*, *Initiation au cinéma* invite l'élève à prendre conscience de l'importance du rôle du metteur en scène, véritable auteur comme l'indique l'ouvrage, au sein de la conception d'un film :

Sans être absolument une œuvre collective tant le rôle du metteur en scène est prépondérant, le film demande la participation d'un certain nombre de spécialistes que le *réalisateur* doit faire concourir à un but que lui seul connaît intimement et totalement. Le metteur en scène, même travaillant sur un scénario dont il n'est pas

⁷⁸ Les bibliographies de tous les manuels de notre corpus sont reproduites dans le livret d'annexes, des pages 35 à 52. Celle mentionnée ici se trouve à la page 35.

⁷⁹ BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : Film et jeunesse ou le cinéma comme "langage total" », *op. cit.*, p. 93.

l’auteur, reste le véritable créateur, la réalisation se faisant en équipe⁸⁰. [...] Le metteur en scène est le véritable auteur du film. Il faut insister sur son rôle qui est celui du créateur⁸¹. [...] Sur le plan technique, le rôle du metteur en scène est de **substituer à la structure littéraire la structure proprement cinématographique. Il fait le découpage technique [...]. Ce travail, le plus important, la véritable création, est très long, très minutieux**⁸².

C’est à travers cette figure et la qualité de sa réalisation que l’élève doit apprendre à juger un film, en appliquant ses connaissances cinématographiques⁸³. Bien qu’il ne le justifie pas, Charles Rambaud semble préférer le terme de « metteur en scène » à celui de « réalisateur » qui n’est, en comparaison, que très peu employé dans l’ouvrage. Ce que l’on constate déjà dans *Philippe et Brigitte, cinéastes*, où le mot « réalisateur » n’apparaît tout simplement pas (*Fig. 52*) ! L’auteur Marie Thérèse Serrière va en ce sens en rappelant que :

En 1936, René Clair note que metteur en scène reste le terme usuel : Le réalisateur (rappelons qu’en France le terme le plus souvent employé au sujet de cet emploi est “metteur en scène”, appellation moins significative que le mot allemand “régisseur” ou le mot anglais “director”) dirige en principe l’ensemble de la réalisation⁸⁴.

Si les deux acceptions sont généralement considérées comme étant synonymes dans le vocabulaire courant, les définitions de chacune permettent de les distinguer :

Pour le Larousse, le réalisateur est “la personne qui réalise ce qu’elle a conçu” tandis que le metteur en scène “dirige une représentation de théâtre, un film”. On peut ainsi en conclure que le réalisateur fait passer une idée à l’état d’objet concret, une “représentation” que le metteur en scène organise et dirige. La réalisation couvre tout le champ de la fabrication d’un film tandis que la mise en scène n’est qu’une phase de ce long processus⁸⁵.

⁸⁰ Rambaud Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma* [1960], *op. cit.*, p. 9. Nous soulignons.

⁸¹ *Ibid.*, p. 11.

⁸² *Ibid.*, p. 12. Le texte est ainsi souligné.

⁸³ *Ibid.*, p. 4.

⁸⁴ SERRIÈRE Marie-Thérèse, *Le T.N.P. et nous*, Paris, José Corti, 1959, p. 168.

⁸⁵ MAGNY Joël, « CINÉMA (Réalisation d’un film) — Mise en scène », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 15 novembre 2020. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/cinema-realisation-d-un-film-mise-en-scene/>

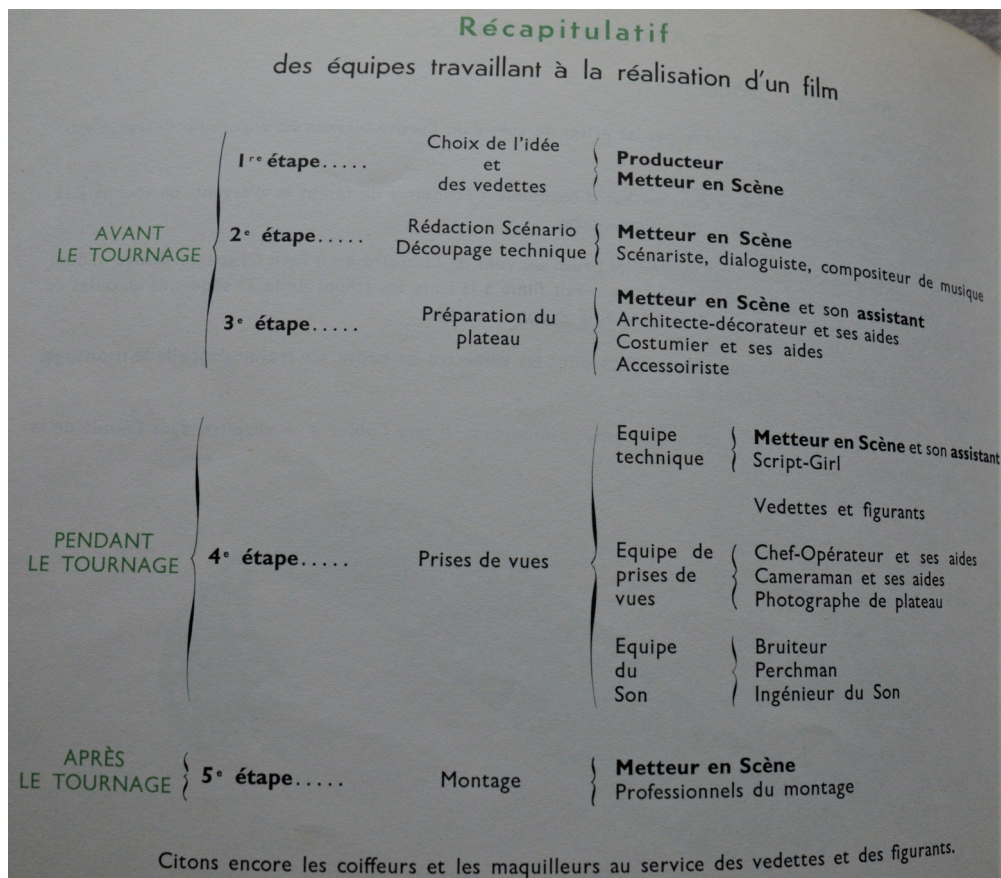


Fig. 52 : COLLECTIF, Philippe et Brigitte cinéastes, op. cit., p. 24.

Bien que le réalisateur soit à l'origine de l'idée de création, le metteur en scène est considéré dans ces deux manuels d'initiation, à destination des plus jeunes, comme celui qui fait de cette idée, une création concrète. Cette nuance a son importance dans *Initiation du cinéma* puisqu'un des termes qui y est le plus employé pour parler du film est justement celui de « création ». La première partie « Naissance d'un film » est même sous-titrée « La Création cinématographique », avec une majuscule. La dimension religieuse à laquelle nous faisons allusion, un peu plus tôt, à travers les illustrations se retrouve également dans le vocabulaire utilisé : le manuel est vu comme un « Guide⁸⁶ », le film est une « Création ». Une iconographie et des termes forts qui, dans un contexte d'enseignement privé, font écho à l'instruction catéchétique que suivent les élèves. Jean-Pierre Chartier, en référence à Pichard, fait état des similitudes existantes entre le langage biblique et le langage cinématographique du langage biblique :

⁸⁶ Avant-propos dans VALLET Antoine, *Flashes sur l'histoire du cinéma*, op. cit., p. 3.

Un religieux, le R.P Pichard, a même souligné l'étonnante parenté entre le langage cinématographique et le langage même de Dieu quand il parle aux hommes dans la Bible. Les Saintes Écritures ne s'expriment pas en termes philosophiques abstraits ; elles s'expriment par des images. Le langage de la Bible est le langage universel par excellence parce qu'il traduit la Vérité par des évocations de choses et d'êtres concrets, par des récits et des paraboles qui sont compris par toutes les générations d'hommes et par toutes les races. Chacun interprète ensuite ce langage, s'il le désire, dans les cadres de sa pensée philosophique propre. Cette universalité du langage biblique est comparable à l'université du langage cinématographique ; l'un et l'autre sont des langages concrets, des langages faits d'images ; aussi l'un et l'autre sont-ils d'un abord apparemment aisé, mais réservent-ils des possibilités indéfinies d'approfondissement⁸⁷.

Pour Antoine Vallet, le principe premier de l'attitude chrétienne réside dans le fait de regarder les hommes et les événements à travers la foi. Or, il lui semble que le cinéma s'empare du réel et tente de le restituer, en écho à l'ontologie bazinienne qui considère l'image cinématographique capable de manifester l'essence même de la réalité⁸⁸. L'activité créatrice permet, selon Vallet, de faire d'une simple image la représentation d'une idée générale à travers un personnage ou d'un fait. L'éducation chrétienne se doit, d'après le fondateur de Film et Jeunesse, de « partir du réel [pour en faire ressortir] les signes des valeurs humaines et spirituelles⁸⁹ » au lieu de « plaquer des idées toutes faites sur le réel⁹⁰ ».

Par conséquent, il souhaite faire du « Langage Total » une méthode générale d'éducation de l'esprit. L'éducation cinématographique ne se résume pas, pour lui, à un « art de curiosités⁹¹ » qui encouragerait une « érudition pittoresque⁹² » où la formation de l'esprit prime sur l'éventail des connaissances⁹³, car « *ce qui est en jeu, c'est l'éducation de l'intelligence, la sensibilité, la liberté*⁹⁴ ».

C'est de l'intérieur qu'il importe de juger un film et, pour dégager sa signification, il ne suffit pas de retenir au hasard certains de ses éléments pour les mesurer à un barème

⁸⁷ CHARTIER Jean-Pierre, DESPLANQUES François (dir.), *Derrière l'écran, initiation au cinéma*, op. cit., p. 126.

⁸⁸ GUERCINI Maurizio, « Image et réalité dans la théorie cinématographique d'André Bazin », *CiNéMAS*, Vol. 28, n° 1, automne 2017, pp. 89–105.

⁸⁹ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 148.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 150.

⁹¹ RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 15.

⁹² *Id.*

⁹³ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 80.

⁹⁴ RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, op. cit.

tout fait. La compréhension d'une œuvre suppose sans doute une analyse préalable, mais elle réclame ensuite un effort de synthèse par lequel le spectateur recrée l'œuvre pour lui-même, en retrouvant le mouvement profond qui a animé son créateur⁹⁵.

La notion de « mouvement » qu'évoque ici Jean-Pierre Chartier est au cœur de la pédagogie du « Langage Total » dont nous avons exposé les grandes lignes un peu plus tôt. Nouvel outil de compréhension du monde, qui appelle une adaptation du spectateur à son époque afin que celui-ci ne soit pas « humainement » laissé de côté, cette méthode possède en plus un aspect spirituel à l'affût du « geste » du créateur, tel qu'Antoine Vallet le formule :

La langue littéraire comporte quelques milliers de mots inventoriés dans les dictionnaires, ayant un ou des sens définis (qui, il est vrai, évoluent selon les lois de la sémantique) que les auteurs utilisent en les marquant de leur génie propre. Le cinéma n'a pas de matériel morphologique, fixe et répertorié. [...] Mais chaque *réalisateur* doit créer sa langue, morphologie et syntaxe, élaborer des images en fonction de l'ensemble de l'œuvre, grâce à un montage qui, lui aussi, est créé à chaque fois, original et adapté au thème de l'œuvre. [...] La "langue de l'image" ne peut pas, comme celle des mots, être étudiée en s'aidant autant de lois, de principes, de règles grammaticales ou stylistiques. Sans doute, toutes ces connaissances, trop négligées, s'imposent pour l'étude des films, mais il y a une large part qui est celle de l'intuition, du goût, et qui ne peut s'acquérir que par une fréquentation assidue, intelligente, amicale des chefs-d'œuvre. La langue de l'image, à chaque fois, est nouveauté, création. On comprend que, pour la connaître vraiment, pour aller jusqu'au cœur d'une œuvre, jusqu'au fond de la pensée créatrice du *réalisateur*, elle exige une préparation solide, soignée, longue⁹⁶.

Autrement dit, l'apprentissage de l'élève spectateur semble avoir une double finalité : la maîtrise du langage cinématographique (les moyens techniques) et ce qu'elle implique (les genres et son histoire) afin d'entrer en contact avec le sens profond d'un film (par les êtres et les choses qu'il représente) — mais aussi avec le créateur, l'artiste en lui-même⁹⁷. Une conception du cinéma qui résonne avec celle avancée par Maurice Bardèche et Robert Brasillach en 1935 dans leur *Histoire du cinéma*, ouvrage figurant d'ailleurs dans les bibliographies respectives d'*Initiation au cinéma*, *Les Genres du cinéma* et *Flashes sur l'histoire du cinéma*. Au-delà de la proximité avec certaines des idées défendues par la

⁹⁵ CHARTIER Jean-Pierre, DESPLANQUES François (dir.), *Ibid.*, p. 186.

⁹⁶ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, *op. cit.*, pp. 27-28. Nous soulignons.

⁹⁷ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, *op. cit.*, p. 82.

critique dans les années 1950, il existe un héritage plus lointain, chez Bardèche et Brasillach donc, auquel Laurent Jullier et Jean-Marc Leveratto se réfèrent :

Bien que le style du réalisateur se confonde, dans leur esprit, avec le génie d'une nation, Bardèche et Brasillach inaugurent incontestablement la rhétorique artistique de l'«auteur» de cinéma, c'est-à-dire la valorisation intellectuelle de l'attention particulière portée par le spectateur aux indices de la présence personnelle d'un réalisateur. [...] Le cinéma n'est donc pas affaire seulement de technique ou d'éthique, mais de réalisation personnelle. Le chef-d'œuvre véritable, ce n'est pas le film, mais le geste du réalisateur qui se construit comme créateur à travers la succession de ses films⁹⁸.

Par ailleurs, l'élève est invité à retrouver le geste, technique cette fois-ci, du réalisateur en manipulant la caméra dans le cadre de séances de « Langage Total » à propos de la télévision, comme le raconte Bernard Rivatton, ancien élève d'Antoine Vallet⁹⁹. À partir de 1965, la réalisation de films est au programme des classes de troisième. Une initiation lente est même démarrée dès la cinquième. Antoine Vallet rapporte à ce propos que :

Nous [Film et Jeunesse] avons retrouvé, d'ailleurs, le cheminement traditionnel : les élèves apprennent d'abord à écrire des phrases, puis des paragraphes, enfin toute une composition française... L'exercice de caméra pour les élèves de quatrième et de cinquième consiste donc en une série de courtes séquences, qui sont l'équivalent de phrases, chaque séquence représentant un problème d'expression cinématographique. C'est en classe de troisième qu'est réalisé un film complet¹⁰⁰.

L'ambition ultime de cette méthode pédagogique, et de Film et Jeunesse, est de faire de jeunes spectateurs d'alors, les cinéastes de demain :

Une formation au «Langage Total» telle qu'il a été défini précédemment, apprendrait aux jeunes à voir le monde et les hommes en chrétien, à voir avec leur œil, avec leur esprit, avec leur cœur de chrétien, car ces opérations sont liées au point de n'en faire plus qu'une. Et, conséquence naturelle, ils s'exprimeraient en chrétiens et, devenus réalisateurs, ils nous donneraient, dans leur œuvre une vision chrétienne du monde¹⁰¹.

⁹⁸ JULLIER Laurent et LEVERATTO Jean-Marc (dir.), *Cinéphiles et cinéphilies, une histoire de la qualité cinématographique*, op. cit., p. 89.

⁹⁹ L'interview de Bernard Rivatton est reproduite dans le volume d'annexes, des pages 53 à 55.

¹⁰⁰ « La Caméra à l'école », *L'écran et la vie*, n° 28 « Les Classiques du 7^e ar : The African Queen » de John Hudson, avril 1967, p. 1.

¹⁰¹ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 69.

Chapitre 6 : Le manuel, nouveau passeur ?

La présence du « professeur de cinéma » (généralement un professeur de lettres avant tout) s'avère « nécessaire¹⁰² » afin de garantir la parfaite insertion des études cinématographiques dans la formation générale de l'élève. Le caractère scolaire de cette figure et la collection de manuels LIGEL qu'il utilise concourent tous deux à la formation de l'esprit critique du jeune spectateur, chacun à leur manière.

6.1. La formation du professeur de cinéma

« On objecte parfois que le professeur n'a pas, dans le domaine cinématographique, la compétence requise... C'est une situation qui peut facilement être modifiée grâce aux ouvrages spécialisés et aux sessions organisées à l'intention du personnel enseignant¹⁰³ » rassure Vallet et Rambaud. En plus des manuels d'éducation au cinéma, Film et Jeunesse, qui devient au milieu des années 1960 l'Institut du Langage Total puis Recherches Éducatives et Culturelles, déploie tout un arsenal didactique d'ouvrages et de documents « dont le caractère cohérent [et] curriculaire » dénote face à la lenteur des actions, frileusement menées par l'Éducation Nationale à cette époque¹⁰⁴ : films, fiches filmographiques¹⁰⁵, livrets d'études cinématographiques, dossiers méthodologiques, diapositives, etc. Albertine Faurie, une des membres pionnières de l'association, réalise une thèse en 1981 intitulée « Un itinéraire pédagogique, Le Langage Total », proposée à l'Institut du même nom pour le doctorat en pédagogie. À cela, nous pouvons également ajouter deux revues principales : *Le Langage Total* et *L'écran et la vie*. La première est celle de l'Institut lui-même qui, de 1969 à 1977, va comptabiliser pas moins de soixante-sept numéros et s'adresser aux futurs instituteurs en les guidant au mieux dans leur enseignement (Fig. 53). La



Fig. 53 : Revue « *Le Langage Total* » dans RIVATTON Bernard, « *Du ciné-club au langage total* », art. cité, p. 32.

¹⁰² RAMBAUD Charles, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 12.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 12.

¹⁰⁴ BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : *Film et jeunesse* ou le cinéma comme "langage total" », art. cité, p. 90.

¹⁰⁵ Une reproduction d'une fiche filmographie de Film et Jeunesse est disponible dans le volume d'annexes à la page 56.

seconde est à l'initiative d'Antoine Vallet pour qui la pratique du cinéma dans l'Enseignement libre manque de « liberté d'action » et de « cohésion ».

En décembre 1958, il met en place une fédération des activités audiovisuelles de l'Enseignement libre appelée L'Écran et la vie. À travers elle, il concrétise une volonté d'« établir un lien entre les écoles, les organismes et d'une manière générale tous ceux qui s'intéressent à la formation cinématographique à l'école ». À l'été 1960, un bulletin trimestriel, éponyme de la fédération, est lancé (Fig. 54). Celui-ci annonce dans son premier numéro l'instauration d'« un programme progressif » et d'un « enseignement complet » en vue d'atteindre une véritable « pédagogie du cinéma¹⁰⁶ ». Tout en considérant la fonction esthétique qu'implique le cinéma, la revue concentre également son attention sur ce qu'il peut véhiculer : « Le cinéma ne mettrait-il pas en danger la vie morale, des jeunes surtout ?¹⁰⁷ ».



Fig. 54 : *L'écran et la vie*, n° 18, décembre 1964.



Fig. 55 : « *Les Contes de la lune vague après la pluie* de Kenji Mizoguchi », *L'écran et la vie*, « *Les Classiques de Septième Art* », n° 24, mars 1966.

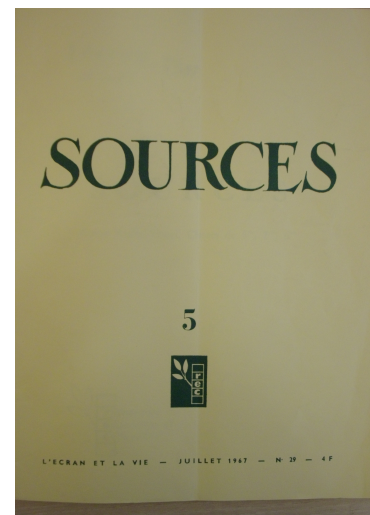


Fig. 56 : *Sources V*, *L'écran et la vie*, n° 29, juillet 1967.

L'Écran et la vie se décline en deux collections. D'une part, « Les Classiques du Septième Art » qui concentre son attention sur un seul film et s'attache à l'analyser, tant au regard de son histoire que par sa construction, tout en le situant dans la culture de son pays et de son temps. À titre d'exemple, le numéro 24 de *L'Écran et la vie*, paru en mars 1966 se focalise sur le film de Kenji Mizoguchi, *Les Contes de la lune vague après la pluie* (Fig. 55).

¹⁰⁶ « Le cinéma dans les programmes de l'Enseignement Libre », *L'Écran et la vie*, juillet 1960, p. 5.

¹⁰⁷ VALLET Antoine, *Du ciné-club au langage total*, op. cit., p. 13.

Divisé en trois parties, la première effectue un panorama du cinéma japonais (repères historiques, lien avec l'Occident, biographie du réalisateur), avant de pénétrer, au sein d'une seconde partie, dans le cœur du film (générique, scénario, sources littéraires, analyse cinématographique, liste des séquences, genre, etc.). L'étude se poursuit dans un troisième temps par quelques arrêts sur plusieurs séquences, avant de venir rattacher le film à des éléments culturels dont il s'est inspiré comme certaines peintures japonaises ou même certains poèmes. Cette formule semble venir à bout de la critique précédente sur la « fragmentation artificielle » d'un film à travers cette méthode redoutée par Maurice Pélinaq.

D'autre part, la collection « Sources » se compose de manuels pratiques de formation audiovisuelle, portant en eux la visée pédagogique du « Langage Total » (Fig. 56). Ils invitent les élèves à dégager eux-mêmes les idées générales des « matériaux bruts » mis à sa disposition, afin de « les habituer à “avoir prise” sur le réel, à élaborer leurs idées à partir du réel, bref de leur apprendre à penser¹⁰⁸ ». Durant huit ans, et en trente-quatre numéros, elle ne cesse de diffuser la pédagogie du « Langage Total », au travers des études et documents proposés, et de témoigner de l'avantage dont bénéficie l'enseignement chrétien dans la liberté d'insérer la formation cinématographique au sein du programme scolaire selon Mgr Descamps, secrétaire général de l'Enseignement Libre¹⁰⁹.

Cette indépendance se ressent aussi sur le terrain puisque Film et Jeunesse organise des séances cinématographiques à destination du corps enseignant. Le comité, composé de responsables de l'association et de professeurs, choisit six films qui permettront aux professeurs de français d'en faire l'étude en classe avant que ceux-ci ne soient projetés aux élèves¹¹⁰. D'une durée de 90 minutes environ, la séance réunit différentes classes d'un même niveau scolaire de plusieurs établissements et propose un documentaire sur une profession, un film scientifique ou bien comique.

Bien avant les dispositifs de transmission du cinéma apparus dans les années 1980 et mis en place par le CNC, comme « Collège au cinéma », Film et Jeunesse fournit une documentation pédagogique aux professeurs. Celle-ci comporte le scénario du film, le résumé des contenus, des textes d'auteurs sur le sujet abordé par le film et des suggestions pour

¹⁰⁸ Avant-propos dans *L'Écran et la vie*, janvier 1968, n° 31, p. 1.

¹⁰⁹ Milles FRÈRE, LE BOURGEOIS, MEISSONNIER, BRUANT, « Session de Brunoy », *L'Écran et la vie*, mars 1961, n° 3, p. 6.

¹¹⁰ ZARCH Frédéric, « Cinéma et pédagogie scolaire, l'itinéraire stéphanois vers un “langage total” (1945-1962) », art. cité, p. 34.

l'étude en classe, à la suite de la projection¹¹¹. Une fois les activités destinées aux écoles secondaires correctement installées, l'équipe se tourne vers les écoles primaires. La mise à disposition du catalogue de Mondial-Films-Documentaires¹¹² permet de créer une programmation basée sur un ensemble de courts métrages, documentaires scientifiques ou historiques qui serviront d'illustrations au cours¹¹³.

Le succès de ces séances est tel que les écoles des autres villes de la Loire (Saint-Chamond, Roanne, Montbrison) suivent le mouvement. Puis vient le tour de celles de la Drôme, de la Haute-Loire, de l'Ardèche, du Rhône, jusqu'à faire de « Recherches éducatives et culturelles » une référence nationale. À noter que l'association assure les frais de fonctionnement dans l'organisation matérielle des séances mensuelles, grâce à une cotisation forfaitaire demandée à chaque élève¹¹⁴.

La création, toujours à Saint-Étienne, de l'Institut du Langage Total au milieu des années 1960, hisse à l'échelle internationale les méthodes et programmes élaborés durant la décennie passée par l'association. Les locaux de l'Institut font office de lieu de stockage et de traitements des livres, revues, films, diapositives, bandes magnétiques, etc. ; un plateau de télévision et une salle d'audition y sont également aménagés. Jusqu'en 1976, professeurs, animateurs et étudiants de toute ville et tout pays peuvent suivre une formation encadrée par les membres de Film et Jeunesse, pour devenir à leur tour « Conseillers pédagogiques de Langage Total¹¹⁵ ».

Considérant, au fur et à mesure, les bilans des années scolaires, l'association stéphanoise prend en charge la formation des professeurs à travers différents événements dans toute la France. Les élèves instituteurs n'ayant pas suivi l'Unité de formation « Expression et Communication audiovisuelle », au Centre de Formation Pédagogique de Lyon, peuvent être initiés par l'Institut lors des « Journées Pédagogiques », qui ont pour but d'informer et d'offrir une première initiation ; des « Stages » de trois à six jours ainsi que des « Cycles de Stages » fournissent aux professeurs de quoi commencer des applications en classe¹¹⁶. Ces « Stages » sont au nombre de onze : Le langage de l'image, La photo, moyen d'expression et de

¹¹¹ ZARCH Frédéric, « *Cinéma et pédagogie scolaire, l'itinéraire stéphanois vers un "langage total" (1945-1962)* », art. cité, p. 35.

¹¹² ZARCH Frédéric, *Ibid.*, p. 33.

¹¹³ *Ibid.*, p. 34.

¹¹⁴ ZARCH Frédéric, *Ibid.*, p. 35.

¹¹⁵ VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », art. cité, p. 115.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 12-13.

communication, L'expression orale et la télévision, L'expression sonore et musicale, Presse, information et publicité ; Documentation, audio-visuel et mass media, Langage Total et formation humaine, Enseignement de l'histoire, audio-visuel et mass media, Musique, audio-visuel et mass media, Enseignement du français, audio-visuel et mass media, L'expression cinématographique et le cinéma¹¹⁷.

Mesdemoiselles Frère, Le Bourgeois, Meissonnier et Bruant racontent, dans les colonnes de *L'écran et la vie*, la « Session cinématographique » à laquelle elles ont participé du 23 au 30 mars 1961 à Brunoy en région parisienne. Organisée par la direction de l'Enseignement Libre de Versailles dans le cadre de l'Institution Saint-Pierre, cette formation à destination du corps enseignant se fait grâce à l'équipe de Film et Jeunesse composée, notamment, d'Antoine Vallet, d'Albertine Roudier et de Charles Rambaud. Ils ont durant cette semaine « enseigné la théorie du langage cinématographique et communiqué le fruit de leur expérience pédagogique¹¹⁸ » auprès des quelques soixante prêtres, religieuses et laïcs présents, venus de neuf diocèses différents (*Fig. 57*).



Fig. 57 : Photo de groupe prise lors de la « Session de Brunoy », L'Écran et la vie, mars 1961, n° 3, p. 6.

Le premier soir, l'équipe a diffusé le long métrage *Paris 1900* (Védres, 1946) « qui a donné lieu le lendemain matin à un échange et une étude approfondie du film, orientés sur le thème de l'objectivité du cinéma¹¹⁹ ». Ce documentaire, constitué d'images d'archives et de documents d'époque cherchant à savoir à ce que pouvait bien ressembler Paris quarante ans

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 126.

¹¹⁸ Mlles FRÈRE, LE BOURGEOIS, MEISSONNIER, BRUANT, « Session de Brunoy », art. cité, p. 5.

¹¹⁹ Mlles FRÈRE, LE BOURGEOIS, MEISSONNIER, BRUANT, « Session de Brunoy », art. cité, p. 5.

plus tôt, permet aux éducateurs stéphanois de poser cette question qui forme le cœur de leur intervention à Brunoy : « L'image est-elle nécessairement le reflet de la vérité¹²⁰ ? » L'enseignement, en vue de « désamorcer l'image¹²¹ », se poursuit avec des cours de grammaire cinématographique, dispensés par Charles Rambaud, et des exposés d'Antoine Vallet et d'Albertine Roudier sur l'organisation de l'enseignement systématique du cinéma dans les écoles chrétiennes de certaines régions, de la classe de huitième à la classe de Philosophie. Elles concluent leur témoignage sur ces mots :

Et vous, amis lecteurs, qui peut-être venez de "voir un film"... quelles réponses donneriez-vous ou donne-t-on autour de vous à ce genre de questions ? Pourquoi avez-vous choisi tel film hier soir ? Est-ce à cause de la vedette ? Du metteur en scène ? Est-ce pour le sujet traité ? Ou parce que le cinéma est à deux pas de chez vous ? Connaissez-vous la cote morale ? Réagissez-vous après la projection ? Avez-vous des discussions avec d'autres ? Si vous avez du mal à juger un film et à échapper à l'emprise de l'image, dites-vous qu'il vous manque peut-être une formation cinématographique... et alors regrettez de n'avoir pu participer à la Session de Brunoy. Grâce au Seigneur, elle fut fraternelle, joyeuse, studieuse. Nous avons quitté l'Institution Saint-Pierre, riches de l'accueil reçu, de l'enseignement dispensé, de la fraternité vécue, approfondis dans notre mission d'Enseignants chrétiens¹²².

Cette « mission d'Enseignants chrétiens » nourrit le caractère humaniste du « Langage Total ». Car en plus d'être un concept pédagogique, il porte en lui la volonté de faire du spectateur de demain, un créateur doté d'un jugement chrétien. Pour ce faire, une formation cinématographique semble plus que nécessaire d'après l'association Film et Jeunesse qui, depuis une vingtaine d'années, s'évertue à guider élèves et professeurs à travers un programme fondé sur « l'adaptation des esprits au "monde des images"¹²³ ». Les manuels élaborés en ce sens sont investis de la même mission que les enseignants : faire réfléchir l'élève.

6.2. Enseigner ou transmettre ? Le rôle du manuel de cinéma

Enseigner ? Ce n'est pas parler en l'air ; c'est parler à quelqu'un et pour lui ; ici, et bien plus qu'en amour, il n'est pas question de se regarder l'un l'autre ; il s'agit de regarder ensemble et dans la même direction. Enseigner, c'est, s'exprimant soi-même grâce à toutes ses propres ressources et dans un contexte qui favorise ou appelle

¹²⁰ *Id.*

¹²¹ *Ibid.*, p. 6.

¹²² Mlles FRÈRE, LE BOURGEOIS, MEISSONNIER, BRUANT, « *Session de Brunoy* », *Ibid.*, p. 6.

¹²³ VALLET Antoine, « L'Enfant et les Techniques audiovisuelles », art. cité, p. 21.

l'attention, préparer l'accueil chez un autre pour que celui-ci découvre et s'exprime à son tour. Le maître est une présence concrète de qui sort, non une parole devant la classe, mais une parole avec la classe, donc pour elle. À quoi sert de parler à des élèves qui attendent tout simplement la fin du discours ? Rien n'est là pour les saisir totalement, pour les accrocher¹²⁴.

Marcel Colin, qui a permis d'envisager le « Langage Total » sous un prisme philosophique, craint que la présence du maître ne soit pas suffisante pour garder l'attention de l'élève lors d'une leçon de cinéma. D'après Léo Souillès-Debats, le recours au matériel pédagogique tels les manuels et les fiches à destination des professeurs et élèves, est sans nul doute « le moyen le plus plébiscité par les différentes instances catholiques¹²⁵ ». Le manuel, déjà présent dans les cours de littérature et de catéchisme, participe désormais naturellement à la construction du savoir cinématographique tel que nous venons de le voir tout au long de ce mémoire. À travers la somme de choix et les hiérarchisations des connaissances qui lui donnent corps¹²⁶, il est un appui essentiel du professeur qui fonde ses leçons cinématographiques sur lui. Perrine Boutin pousse plus loin la réflexion en avançant que :

Le manuel, serviteur de l'instruction, premier média et objet consacré de l'école, constitue l'image même de la légitimité de la connaissance : il pointe ce que l'on doit savoir et penser à un moment donné, de manière arrêtée et souvent définitive. [...] Dans la mesure où le manuel scolaire est le serviteur de l'instruction et qu'il légitime la connaissance — même si cette idée est contestée —, la place qu'il accorde au support cinématographique lui attribue de fait un statut « scolaire et savant », cette fois-ci de l'ordre de l'instruction et du champ strictement disciplinaire. Le cinéma ne serait donc plus uniquement un moyen, un instrument d'accès à la connaissance, mais l'objet même de la connaissance¹²⁷.

Autrement dit, l'objet manuel porte en lui le rapport intime qu'ont ceux qui en sont à l'origine (les éducateurs de Film et Jeunesse) avec le cinéma, à l'origine de la connaissance qui le constitue. Les choix opérés dans sa construction sont le résultat subjectif d'une envie de partager un goût pour le cinéma. Car, au-delà de la méthode du « Langage Total », de l'élévation de l'esprit du jeune spectateur, de l'acquisition par ce dernier d'une grammaire

¹²⁴ COLIN Marcel, *À propos du langage total, simples notes philosophiques*, Paris, LIGEL, 1968, p. 25.

¹²⁵ SOUILLÈS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, *op. cit.*, p. 99.

¹²⁶ CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires. Histoire et actualité*, *op. cit.*, p. 112

¹²⁷ BOUTIN Perrine, « Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique », *op. cit.*, pp. 264-265.

cinématographique et d'une réponse didactique à une volonté souveraine, c'est surtout une communauté de cinéphiles qui habille les pages des manuels de leur vision, leur sensibilité et leur regard sur le cinéma, comme nous aident à le comprendre Laurent Jullier et Jean-Marc Leveratto :

La cinéphilie désigne la culture cinématographique, au sens de l'action de cultiver le plaisir cinématographique [et] le résultat de la ritualisation de l'expérience cinématographique, soit les "pratiques spécifiques", "presque culturelles", engendrées par l'investissement affectif dans "la vision et le commentaire des films". Le cinéphile se distingue du consommateur par son attachement à "des rites de regard, de parole, d'écriture", et par les liens qu'il va nouer, par l'intermédiaire des films, avec d'autres passionnés comme lui. [...] On entre dans une "communauté d'interprétation" qui nous stimule à réfléchir notre jugement, c'est-à-dire à examiner de manière critique nos impressions esthétiques, à peser soigneusement ce qu'un film nous fait, pour parvenir à une juste évaluation du spectacle cinématographique. [...] La cinéphilie désigne, donc, une activité consciente d'observations et d'analyses du plaisir cinématographique, et, le savoir pratique qui résulte de son exercice. Il s'agit bien d'une culture artistique, "une culture construite autour du cinéma"¹²⁸,¹²⁹.

Si la cinéphilie est entendue ici comme une affaire de rencontre avec les films qui permet à la notion de plaisir de se développer, les éducateurs de Film et Jeunesse propagent cette approche culturelle du cinéma à travers les manuels qu'ils élaborent. Cela n'implique pas, par voie de conséquence, que les élèves deviendront à leur tour cinéphiles une fois la formation scolaire terminée. Il est important de distinguer comment les auteurs ont composé les manuels (par le biais de leur propre cinéphilie, parce que leur culture personnelle s'est construite autour du cinéma) de ce qu'ils invitent les élèves à adopter, c'est-à-dire une « conduite cinéphile¹³⁰ » (par l'étude des films).

Les films cités dans les manuels constituent un échantillon cinématographique qui est le résultat des choix opérés par les auteurs, pour ainsi dire orientés. L'élève ne se dirigerait pas naturellement, dans ce contexte d'éducation au cinéma, vers des films qu'il aurait lui-même choisis. C'est là le reproche le plus courant fait aux manuels LIGEL et aux méthodes

¹²⁸ DE BAECQUE Antoine, *La cinéphilie. Invention d'un regard, histoire d'une culture, 1944-1968*, Fayard, 2003, p. 17.

¹²⁹ JULLIER Laurent et LEVERATTO Jean-Marc (dir.), *Cinéphiles et cinéphilies, une histoire de la qualité cinématographique*, op. cit., pp. 10-11.

¹³⁰ JULLIER Laurent et LEVERATTO Jean-Marc (dir.), *Cinéphiles et cinéphilies, une histoire de la qualité cinématographique*, op. cit., p. 10.

prônées par Film et Jeunesse. Maurice Pelinq, par exemple, redoute un assèchement des œuvres à travers l'approche pédagogique de l'association, à force de les « décortiquer » ainsi :

Certes, les intentions manifestées [par Film et Jeunesse] sont nobles [...]. Mais on peut se demander si les méthodes proposées sont propres à développer l'intelligence, à former la sensibilité et à donner un juste sentiment de la liberté. Car malgré les précautions prises et les sincères protestations du désir de ne pas imposer aux élèves des idées toutes faites, c'est bien le contraire qui risque de se produire avec une telle méthode. [...] Tout le problème est là, en effet : faire réfléchir les élèves, et non les faire réciter, leur faire découvrir les idées, et non emmagasiner dans leur tête des notions toutes faites ; leur faire sentir la beauté là où elle se trouve, et non pas définir à l'avance les règles d'esthétisme. Autrement, il y aura peut-être un enseignement du cinéma, il n'y aura pas de culture cinématographique¹³¹.

Francis Desbarats juge, quant à lui, *Initiation au cinéma* « assez mécanique¹³² ». Pour lui, Rambaud et Vallet « semblent rester ancrés dans les certitudes du passé concernant l'enseignement », les relayant ainsi au rang de « non-progressistes¹³³ ». Il considère également la séparation des compétences par niveau « caricaturale » que les deux auteurs « illustrent à l'excès quand ils découpent l'étude d'un film¹³⁴ ».

Le pédagogisme, tel que le définit Perrine Boutin comme un « synonyme de paresse intellectuelle pour des enfants à qui on pointe les connaissances qu'ils doivent comprendre et acquérir¹³⁵ », reproché aux auteurs et donc aux manuels n'empêche pas d'inclure ces derniers dans un processus de médiation. Mais c'est un processus particulier, car l'exercice de la transmission d'un goût pour l'art cinématographique — d'une sensibilité — se fait par l'intermédiaire d'un objet prétendu neutre, le manuel scolaire. Le maître de la classe a recours à cette culture officialisée (comme peuvent l'être les Lagarde et Michard à cette même époque du côté des disciplines littéraires), à cet objet extérieur dont les valeurs ne sont pas questionnées — c'est par ailleurs à ce niveau que notre travail de recherche se situe en montrant justement ces valeurs — qui relaye sa parole d'enseignant au second plan. Le manuel trouve sa voix à travers celle du professeur.

¹³¹ PELINQ Maurice, « Manuels et méthodes », art. cité, pp. 92-93.

¹³² DESBARATS Francis, *op. cit.*, p. 329.

¹³³ *Ibid.*, p. 334.

¹³⁴ DESBARATS Francis, *op. cit.*, p. 333.

¹³⁵ BOUTIN Perrine, « Le médiateur de cinéma : le choix de la contrebande », dans BRAEKMAN Colette, BOUTIN Perrine, BERLINER David [et al.], *Passeurs et contrebandiers*, Lansman, coll. « Rebonds », 2012, p. 18.

Peut-être faudrait-il commencer à penser — mais ce n'est pas le plus facile pédagogiquement — le film non pas comme un objet, mais comme trace finale d'un processus créatif, et le cinéma comme art. Penser le film comme la trace d'un geste de création. Pas comme un objet de lecture, décodable, mais chaque plan comme la touche du peintre par laquelle on peut comprendre un peu son processus de création. Ce sont deux perspectives assez différentes¹³⁶.

La demande formulée par Alain Bergala au début des années 2000 met en exergue les possibles difficultés qu'ont pu rencontrer les manuels à long terme. Les deux perspectives qu'il oppose prennent corps à travers deux figures, celle du passeur et celle de l'intervenant, dans la teneur des médiations qu'elles vont mener. D'après Perrine Boutin, la culture a généralement l'habitude d'être associée au travail de l'intervenant, qui se charge de façon détachée et neutre de partager une connaissance objective du cinéma, quand l'art se situe plus du côté du passeur, qui fait corps avec la pratique artistique qui l'anime. Le passeur incarne le cinéma, l'intervenant le matérialise par l'utilisation de documents pédagogiques comme des manuels ou des fiches. Perrine Boutin illustre cette "dichotomie intervenant/passeur¹³⁷ " à l'aide d'une phrase du cinéaste Jean-Luc Godard : "il y a la culture qui est de la règle, il y a l'exception qui est de l'art¹³⁸ ".

Henri Agel incarne à l'époque la figure du passeur, sa pédagogie étant un savant mélange d'action militante et d'exaltation sentimentale¹³⁹. Alain Bergala se souvient :

C'était l'époque où l'amour du cinéma passait encore par le désir et le besoin d'avoir vu tous les films, et par la pulsion prosélyte de communiquer à d'autres cette passion. Je partageais ma cinéphilie [...]. C'est au cours de cette vie d'étudiant que j'ai rencontré, tardivement, mes premiers "passeurs", à Aix-en-Provence, d'abord en la personne d'Henri Agel¹⁴⁰.

À propos de l'initiation des enfants au cinéma, Antoine Vallet ne nie pas l'importance des « impressions spontanées et du goût », mais précise que ce dernier a « besoin

¹³⁶ BERGALA Alain, « Quelque chose de flambant neuf », *Les Colloques de Cinémémoire 1991 et 1992*, éditions de la Cinémathèque de Toulouse dans BERGALA Alain, *l'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, 2002, p. 22.

¹³⁷ BOUTIN Perrine, « Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique », *op. cit.*, p. 44.

¹³⁸ GODARD Jean-Luc, *Je vous salue, Sarajevo*, Suisse, Documentaire, couleur, 2', 1993.

¹³⁹ DESBARATS Francis, *op. cit.*, p. 329.

¹⁴⁰ BERGALA Alain, *l'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, *op. cit.*, p. 10.

d’être guidé et formé¹⁴¹ ». Jean Woelffel, professeur de philosophie au lycée d’Arras, va en ce sens :

L’enfant lit ce qu’il trouve ; il regarde ce qu’on lui offre. La connaissance du passé, la vision répétée des chefs-d’œuvre est indispensable au jugement de valeur. Le goût, c’est-à-dire le sens de la qualité, exige information¹⁴².

Ici, l’information — la connaissance donc — est accessible par le manuel. Le professeur qui se laisse guider et qui, de fait, s’exprime par le livre endosse le rôle de l’intervenant, dont le travail est d’étudier le cinéma comme un « système signifiant structuré » dont Perrine Boutin précise qu’il s’agit de « permettre, par l’attention, l’écoute et la relance [à ce] que le foisonnement des échanges aboutisse à un discours identifié contenant une certaine clarté, une certaine cohérence et une certaine utilité¹⁴³ ». La figure du passeur en revanche, telle que la conçoit Alain Bergala, parle avec sa propre voix. Il se dispense du manuel lorsqu’il aborde le cinéma, sauf éventuellement pour y piocher quelques ressources techniques.

Alain Bergala ajoute même que :

Le goût, en quelque domaine que ce soit, ne peut se former que lentement, petit à petit, pas à pas. Il ne s’enseigne pas comme un dogme. Au mieux il se transmet, se désigne, mais il ne saurait se constituer que sur la base d’une fréquentation répétée d’une collection d’œuvres qui doivent être lentement assimilées et agir par imprégnation plutôt que par transmission volontariste. Le rôle de l’école, aujourd’hui, est dans un premier temps d’organiser la rencontre avec les œuvres, dont le meilleur lieu est plus que jamais la salle de cinéma¹⁴⁴.

Autrement dit, le passeur est au service du cinéma — c’est l’exaltation d’Henri Agel qui le pousse à en parler et à vouloir partager sa passion au plus grand nombre — tandis que l’intervenant se situe du côté des institutions. Si la démarche cinéphilique des auteurs tend plus à apparenter le manuel à la figure du passeur, la façon dont le professeur s’en saisit, tel un véhicule de connaissances, place le livre au même niveau que l’intervenant qui ne fait que

¹⁴¹ VALLET Antoine, *Du ciné-club au Langage Total*, op. cit., p. 79.

¹⁴² WOELFFEL Jean, « Cinéma et enseignement secondaire », *Cahiers Pédagogiques*, n° 9 « Le cinéma et l’enseignement », 15 juin 1949, p. 242.

¹⁴³ BOUTIN Perrine, « Le 7e art aux regards de l’enfance : les médiations dans les dispositifs d’éducation à l’image cinématographique », *Ibid.*, p. 50.

¹⁴⁴ BERGALA Alain, *l’Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l’école et ailleurs*, op. cit., p. 65.

le lire. Le manuel peut difficilement espérer, à lui seul, avoir une place dans la formation du goût de l'élève. Le manuel le guide, l'accompagne et le renseigne « à partir de concepts déjà répertoriés et définis¹⁴⁵ ».

Ainsi, à la façon dont Perrine Boutin compare la fonction de l'intervenant à la perspective sémiologique que Jacques Piette, professeur au département des lettres et communications à l'université de Sherbrooke, développe à propos des médias en général, nous comparons le rôle du manuel à celui de ce même intervenant :

Ce courant de conception médiationnelle qui s'apparente au décodage¹⁴⁶, visant à enseigner aux enfants la manière dont les médias, le cinéma en l'occurrence, s'y prennent pour "imposer" aux "récepteurs" certains cadres impératifs déterminés, certaines connotations particulières. Par le biais d'exercices centrés sur l'analyse d'images, on les amène à réaliser le caractère polysémique des messages et la manière dont le cinéma réussirait à cadrer ce caractère polysémique.

À partir des années 1960, plusieurs modèles d'enseignants de cinéma vont s'opposer : celui du passeur est désormais davantage valorisé, sans pour autant chasser celui de l'intervenant. Le colloque d'Amiens du 15 au 17 mars 1968 marque un tournant important dans cette médiation particulière. Proposant un vaste programme de réformes pédagogiques pour le second degré, il traduit un désir profond de la société française de libérer l'école du carcan disciplinaire et pour le dire grossièrement, d'axer l'école un peu plus sur la vie et ses plaisirs¹⁴⁷.

Les livres scolaires se retrouvent alors tiraillés entre les deux modèles de médiation. La conception de l'enseignant de cinéma présente dans les manuels n'est plus vraiment privilégiée. Alors qu'il a fallu, au départ, rapprocher le cinéma des lettres pour que l'enseignement soit accepté — des méthodes et des outils sont pensés dans ce sens à l'image de la collection LIGEL —, la figure du passeur finit de s'imposer au début de la décennie

¹⁴⁵ *Id.*

¹⁴⁶ L'auteur précise que « La notion de "décodage" repose sur celle de "code". C'est pourquoi on retrouverait ici la logique communicationnelle du processus codage/décodage (chère à Stuart Hall par exemple), et en amont de cela, la vision linéaire d'un procès mécaniste de communication. [...] le décodage relèverait plutôt d'une transmission qui tend vers la transparence de la conventionnalité. » Aim Olivier, « Les médias saisis par le "décryptage". Diffusion ou diffusionisme des SIC ? » *Actes du XV^e Congrès des sciences de l'information et de la communication*, Université de Bordeaux, 10-12 mai 2006, p. 22 dans BOUTIN Perrine, « Le médiateur de cinéma : le choix de la contrebande », art. cité, p. 27.

¹⁴⁷ ROBERT André D, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, mars, 2008, pp. 27-45. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-3-page-27.htm>

suiuante et relègue par conséquent le modèle de l'enseignant « intervenant », du professeur de lettres, utilisant les manuels pour parler du cinéma, au passé. Une école sur la vie est désormais réclamée, où ce n'est pas à la vie de s'adapter à l'école, mais bien à cette dernière de faire l'effort de comprendre le monde qui l'entoure. Il en va de même pour le cinéma comme le décrit Alain Bergala :

Lorsqu'il prend le risque volontaire, par conviction et par amour personnel d'un art, de se faire "passeur", l'adulte change lui aussi de statut symbolique, abandonne un moment son rôle d'enseignant tel qu'il est bien défini et délimité par l'institution, pour reprendre la parole et le contact avec ses élèves depuis un autre lieu de lui-même, moins protégé, celui où ses goûts personnels entrent en jeu, ainsi que son rapport plus intime à telle ou telle œuvre d'art, où le "je" qui pourrait être néfaste dans son rôle d'enseignant devient pratiquement indispensable pour une bonne initiation. C'est toute la différence entre ce que l'institution est en droit d'attendre d'un enseignant [...] et ce que ce même enseignant peut trouver comme place "autre" [...] pour se faire "passeur", initiateur, dans un domaine de l'art qu'il a choisi volontairement parce qu'il le touche personnellement. [...] C'est toute la différence entre les enseignements artistiques et l'éducation artistique, entre enseignement et initiation. Godard dirait : entre la règle et l'exception¹⁴⁸.

Antoine Vallet ne cesse de répéter, tel un leitmotiv, que « le cinéma est dans la vie ; il doit être à l'école¹⁴⁹ ». L'écart entre la volonté pédagogique de Film et Jeunesse et sa mise en pratique à travers les manuels LIGEL est alors d'autant plus flagrant que l'élève se retrouve comme contraint dans sa découverte du cinéma par les recommandations filmographiques, mais aussi par la vision que les auteurs attendent qu'il ait d'un film. En d'autres termes, les manuels disent à l'élève quel film aimer, comment l'aimer et pourquoi l'aimer. Ils se retrouvent en contradiction avec la recherche de plaisir précédemment mentionnée.

Finalement, les manuels sont tirillés par un problème qui ressurgira comme un serpent de mer de la pédagogie des images, entre transmission cinéphilique et apprentissage du langage audio-visuel en vue d'une éducation aux images, destinée à former l'esprit critique des élèves vis-à-vis des médias de masse.

¹⁴⁸ BERGALA Alain, *l'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, op. cit., p. 43.

¹⁴⁹ VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », art. cité, p. 6.

Conclusion générale

Au début des années 2000, Alain Bergala postule au regard de plusieurs décennies de tentatives de transmission du cinéma que :

L'art, sans être amputé d'une dimension essentielle, ne saurait relever du seul enseignement, au sens traditionnel de discipline inscrite au programme et dans l'emploi du temps des élèves, confiée à un enseignant spécialisé recruté par concours. [L'hypothèse qu'il émet] tire sa force et sa nouveauté de la conviction que toute forme d'enfermement dans cette logique disciplinaire en réduirait la portée symbolique et la puissance de révélation, au sens photographique du terme. L'art, pour rester art, doit rester un ferment d'anarchie, de scandale, de désordre. L'art est par définition semeur de trouble dans l'institution. Il ne peut se concevoir pour les élèves sans expérience du "faire" et sans contact avec l'artiste, l'homme de métier, comme corps "étranger" à l'école, comme élément heureusement perturbateur de son système de valeurs, de comportements et de ses normes relationnelles. L'art ne doit être ni la propriété ni la chasse gardée d'un prof spécialisé. Il doit être une expérience d'une autre nature, dans l'école, que celle du cours localisé, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants¹.

À travers ses propos — caractéristiques de la recherche de l'auteur en général — se décèle l'écueil du « trop scolaire » qui a pu faire défaut à Film et Jeunesse et, de fait, à la collection de manuels scolaires dont elle est à l'origine.

Pour répondre à la volonté formulée en 1952 par le congrès de l'OCIC, à Madrid, d'intégrer le Septième art en tant qu'objet d'étude au sein des horaires scolaires, le premier réflexe de l'association est de fournir aux élèves de Saint-Étienne des manuels scolaires d'initiation au cinéma, et ce dès le plus jeune âge. Ils lui permettent d'accéder, tour à tour, à la connaissance des procédés, des thématiques, mais aussi des films et des auteurs. L'élève doit désormais « apprendre à regarder » afin d'être en mesure de « voir et [de] juger tout à la fois² » un film. Il apprend le monde qui l'entoure à travers sa représentation.

Le « Langage Total », dont les manuels se réclament, œuvre effectivement en ce sens en lui permettant d'accéder à la compréhension et à l'utilisation de chacun des moyens

¹ BERGALA Alain, *l'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, op. cit., p. 20.

² LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, op. cit., p. 98.

de communication alors à sa disposition, dont le cinéma. La formation cinématographique dispensée à travers la collection LIGEL ambitionne une élévation de l'esprit de l'élève, tant culturelle que spirituelle, tant morale qu'humaine.

La conversion du discours de Film et Jeunesse sur le cinéma — discours qui est lui-même la conversion de la cinéphilie propre de chacun des membres de l'association — en un capital pédagogique se fait sur le modèle des disciplines littéraires. Le « langage cinématographique » est à la base de cet enseignement et devient la cible des critiques récurrentes qu'essuient les manuels.

L'historien Marcel Martin considère que le cinéma ne doit pas être enseigné comme un « langage qui transmet des informations », mais entendu « avant tout et surtout [comme] *un élément même de la culture*, une activité formatrice de la sensibilité et du goût³ ». Andrée Tournès, professeur de lettres au lycée de Montmorency et figure majeure de la Fédération des ciné-clubs de jeunes (FFCCJ) — qui deviendra la Fédération Jean Vigo dans les années 1960 —, ne cache pas non plus sa crainte de voir le goût des élèves contraint et restreint : « Puissent ceux qui seraient chargés d'élaborer un projet théorique d'enseignement du cinéma, ne pas redonner vigueur aux vieilles routines scolastiques au moment où l'enseignement des lettres commence tout doucement à s'en dégager ! »⁴. Cinquante ans après la première publication d'*Initiation au cinéma*, le reproche fait à ceux qui exploitent le modèle d'un enseignement du cinéma à partir de ce concept de langage persiste : « Le cinéma n'est pas une langue qu'il suffirait d'apprendre. Il est essentiel de faire comprendre qu'il s'agit d'un art⁵ », estime pour sa part l'historienne Carole Desbarats.

Bien qu'ils aient été délaissés au regard de l'histoire, les actes pédagogiques menés par Film et Jeunesse, à travers la formation des enseignants, la constitution d'un matériel didactique (manuels scolaires et fiches), la méthode du « Langage Total » et son approche humaniste, ont leur importance et leur place dans la généalogie de l'éducation aux images. Les manuels, puisque c'est à eux que nous avons consacré notre recherche, s'inscrivent dans cette lignée en faveur d'une transmission du cinéma, au même titre que toutes les autres tentatives de pédagogie de l'image. En témoigne le numéro spécial de la

³ MARTIN Marcel, « Faut-il enseigner le cinéma », *Cinéma* 63, n° 76, p. 47, cité dans DESBARATS Francis, *op. cit.*, p. 335. Le texte est souligné ainsi.

⁴ TOURNÈS Andrée, « Ce que pourrait être une classe de cinéma », *Cahiers pédagogiques*, n° 26 « La culture cinématographique et l'enseignement », 15 mars 1961, p. 96.

⁵ « Premiers tours de manivelle pour l'enseignement du cinéma à l'école », *Le Monde*, 17/02/2001, p. 27.

revue *CinémAction*, dirigé par Monique Martineau et consacré à l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, paru en 1987⁶. Reconnu pour la qualité et la précision avec lesquelles il s'est attaché à recenser toutes les formes d'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, allant de la maternelle à l'université⁷, Gilles Ciment dresse en fin de numéro une bibliographie massive comportant tous les ouvrages français de référence en la matière à cette période. Y figure, en ce qui nous concerne, le seul ouvrage d'Antoine Vallet paru en 1968, *Du ciné-club au langage total. Pédagogie et culture pour notre temps*, classé dans la section « ciné-club » de la bibliographie. Nous nous demandons s'il ne serait pas plus à sa place dans la rubrique « pour l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel » au regard de tout ce que nous venons de mettre en lumière à propos des intentions et des actions d'Antoine Vallet.

On retrouve d'ailleurs dans celle-ci le *Précis d'initiation* d'Henri Agel, édité pour la première fois en 1956. Ce manuel d'initiation au cinéma se divise en deux parties qui traitent respectivement de la façon dont on réalise un film, en abordant sa production, son découpage, son tournage, et du moyen d'expression que constitue le cinéma à travers le montage, les genres qu'il représente, des noms de grands créateurs et la question de l'adaptation. Il fournit également une vingtaine de fiches filmographiques ! Ainsi, en un peu moins de quatre cents pages, Henri Agel a le mérite de proposer une synthèse en un seul volume d'un enseignement du cinéma.

Il faut toutefois, en comparaison, reconnaître l'entreprise ambitieuse dans laquelle s'est lancée Film et Jeunesse en ayant créé une formation cinématographique censée accompagner l'élève tout au long de sa scolarité. Ils ont été les premiers à mettre en place un programme et à élaborer des manuels scolaires en ce sens, pour chacun des niveaux, avec des objectifs spécifiques afin de le servir. Le caractère pionnier des méthodes de Film et Jeunesse a probablement inspiré Henri Agel, qui rappelons-le, a travaillé à leur côté dans la composition des manuels LIGEL.

Si l'ouvrage d'Antoine Vallet n'est pas associé à la catégorie des méthodes d'enseignement du cinéma, c'est peut-être aussi le signe qu'à la fin du vingtième siècle, la période s'étend de l'après-guerre jusqu'aux années 1960 est encore perçue comme celle des ciné-clubs. Le recul n'est pas assez important pour avoir une pleine conscience et

⁶ « L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel », *CinémAction*, numéro spécial, Paris, Éditions du Cerf, CFPJ, 1987, pp. 237-249.

⁷ JACQUINOT Geneviève, « L'Enseignement du cinéma et de l'audiovisuel », *Revue française de pédagogie*, vol. 85, 1988, pp. 94-97.

connaissance de toutes les données de l'époque. Il est admis que les enfants, à cette époque, découvrent les films par le biais de ce dispositif. La postérité semble, en tout cas dans ce volume, avoir retenu l'initiative d'Antoine Vallet et sa méthode du « Langage Total » comme une expérience de ciné-club plus que comme une tentative d'institutionnalisation scolaire.

Aussi, s'il fallait répondre à Antoine Prost, cité au début de ce mémoire, qui se refuse à toute direction de recherches sur des manuels scolaires « précisément parce que nous ignorons tout de leurs usages effectifs, et que par conséquent ils ne peuvent rien nous apprendre de fiable sur l'enseignement effectivement dispensé⁸ », nous dirions qu'au terme de cette étude, nous n'en savons certes pas nécessairement plus sur la façon dont les manuels ont pu être employés par les professeurs et par les élèves. Nous ne sommes pas en mesure non plus d'affirmer ce que les élèves ont pu en retenir ou non, ni même près de prouver que la méthode de Film et Jeunesse a bel et bien donné lieu à une pédagogie progressive. Nous pouvons cependant attester que ces manuels ont été une ressource pédagogique et cinématographique importante pour les enseignants qui les ont utilisés, et que le fait même qu'ils aient donné lieu à des critiques assez nombreuses montre qu'ils ont en tout cas activement participé à penser la question de l'enseignement du cinéma et de ses modalités pédagogiques.

Pour conclure, nous avons tenté, tout au long de notre étude, de pointer que les manuels LIGEL tracent l'esquisse des dispositifs actuels d'éducation à l'image, bien que ces derniers aient considérablement évolué par rapport aux manuels. La décennie 1990 témoigne de l'apparition de programmes tels que « Collège au cinéma », à l'initiative du CNC et en partenariat avec l'Éducation nationale. Il s'agit là aussi de transmettre à un jeune public « une culture cinématographique par la découverte des œuvres et de leurs créateurs⁹ ». Bien que cette méthode soit effectivement moins « scolaire », l'association Film et Jeunesse porte en germes les prémices de ce système qui est encore à l'œuvre aujourd'hui.

⁸ PROST Antoine, « L'image à l'école », art. cité, p. 22.

⁹ Voir sur le site du CNC : https://www.cnc.fr/cinema/college-au-cinema--organisation-et-mode-demploi_143086

Sources et bibliographie

Sources

Sources Primaires

Archives nationales - Bureau de Paris

Bureau de la famille (direction de l'action sociale) : 19 760 173/37

Sources Imprimées

Ouvrages, brochures, catalogues

AGEL Henri, *Le Cinéma a-t-il une âme ?*, Édition du Cerf, coll. « 7^e art », 1954 [1952].

AGEL Henri, *Le Cinéma*, Paris, Casterman, coll. « Synthèses contemporaines », 1954.

BERTHOMIEU André, *Essai de grammaire cinématographique*, Paris, La Nouvelle Édition, coll. « Bibliothèque du cinéma », 1946.

CENTRALE CATHOLIQUE DU CINÉMA, *Répertoire général des films 1952-1953*, Éditions « Pensée vraie », Paris, 1953.

CHEVASSU François (dir.), *Le Guide du cinéma culturel*, Paris, Ligue française de l'enseignement, coll. « Cahiers de l'éducation permanente », 1961.

COHEN-SÉAT Gilbert, *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma*, Presses Universitaires de France, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine », 1958.

COLIN Marcel, *À propos du langage total, simples notes philosophiques*, LIGEL, 1968.

LAHY-HOLLEBECQUE Marie, *L'enfant au royaume des images*, Paris, Union nationaliste, 1956.

MARTIN Marcel, *Le langage cinématographique*, Paris, Édition du Cerf, coll. « 7^e art », 1955.

PARKER Daniel, *Puissance et responsabilité du film*, Paris, Ciné-France/Cartel d'action morale, 1945 (nouvelle édition revue et augmentée).

POULAIN Édouard, *Contre le cinéma, école du vice et du crime, pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*, mars 1917.

PINEL Vincent, *Introduction au Ciné-Club, Histoire, Théorie et pratique du Ciné-Club en France*, Paris, Les Éditions Ouvrières, coll. « Vivre son temps », 1964.

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE, *Le cinéma à l'école. Guide-programme*, Paris, Septembre 1957.

VALLET Antoine, *Du ciné-club au langage total*, Paris, LIGEL, 1968.

Périodiques, numéros spéciaux de revues

ALLOMBERT Guy, CHEVASSU François, LEUTRAT Paul (dir.), *Image et Son*, n° 142, « L'enseignement du cinéma », juin 1961.

Cahiers Pédagogiques, n° 9, « Le cinéma et l'enseignement », juin 1949.

Cahiers Pédagogiques, n° 26, « La culture cinématographique et l'enseignement », mars 1961.

Éducateurs, n° 37, « L'éducateur chrétien en face du cinéma », janvier-février 1952.

Enfance (1950-1970)

Image et son, « Apprendre le cinéma », n° 194 bis, 1966.

Les Cahiers du Cinéma (1951-1979)

L'Écran et la Vie (1960-1968)

Revue Internationale du Cinéma, n° 12, 1952.

Encycliques, décrets conciliaires

Pie XI, *Vigilanti Cura*, 19 juin 1936.

Pie XII, *Miranda Prorsus*, 8 septembre 1957.

Inter Mirifica, Décret du concile Vatican II, 4.12.63, Rome, 1963.

Études et rapports

AGEL Henri, *Perspectives d'intégration du cinéma dans l'enseignement supérieur*, Contribution de l'UNESCO à la Table ronde de la Mendola, organisée sous les auspices de l'Université catholique de Milan, du 17 au 19 août 1962, Paris, 30 juillet 1962.

BESSOU Auguste, Commission extraparlamentaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement :

rapport général présenté par M. Auguste BESSOU, Paris, Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Imprimerie nationale, 1920.

GEORGIN Bernard, *L'enseignement de l'art cinématographique aux différents niveaux scolaires et perspectives d'un enseignement visuel en dehors du cinéma*. Milan, Communication présentée à la table ronde de La Mendola, août 1962.

GEORGIN Bernard, *Enquête sur l'enseignement du cinéma dans les écoles normales supérieures et dans la formation des instituteurs et professeurs du deuxième degré en France ; contribution aux travaux de la table ronde de Rome, organisée par l'UNESCO avec la collaboration du Centre européen de l'éducation*, Paris, avril 1966.

PETERS Jan Marie Lambert, *L'Éducation Cinématographique*, Paris, UNESCO, 1961.

VALLET Antoine, FAURIE-ROUDIER Albertine, « Langage total : expérience internationale d'éducation à la communication et aux mass media », *Communication and Society*, n°9, UNESCO, 1983.

Articles et contributions

« Le cinéma et l'œuvre de rénovation physique et sportive », *Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale*, jeudi 11 octobre 1945, n° 49, p. 7.

AGEL Henri, « Cinéma et enseignement (Le point de vue du professeur Henri AGEL) », *Séquences*, n° 9, 1957, pp. 41-42.

AGEL Henri, « Cinéma vérité ou cinéma imposture ? », *Études*, juin 1963, pp. 377-384.

FRÈRE PRALONG, « Pour un langage total à l'école et au catéchisme », *L'école Valaisanne : Bulletin mensuel du personnel enseignant du Valais romand*, Mars 1969, n° 7, pp. 6-12.

GEORGIN BERNARD, « Éducation cinématographique et cercles d'études du cinéma dans les établissements d'enseignement du Second degré », *Image et son*, n° 50, février 1952, pp. 13-14.

JALABERT Louis, « Le film corrupteur », *Études*, tome 169, octobre 1921, pp. 16-40.

POITEVIN, J. & COUSINEAU, J., « La classification morale des films », *Séquences*, n° 28, 1962, pp. 4-5.

VALLET Antoine, « Du ciné-club au langage total », *Études*, juillet-août 1966, pp. 31-45.

Manuels

AGEL Geneviève et Henri, *Précis d'initiation au cinéma, Classes de 3^e, 2^e, 1^{re} et Classes supérieures*, Paris, Éditions de l'École, 1956, réédité en 1957, 1961 et 1963.

- BATICLE Yveline, ROUGE Alain (dir.), *Manuel d'initiation au cinéma*, Paris, Éditions Magnard, coll. « Information communication », 1968.
- CHARTIER Jean-Pierre, DESPLANQUES François (dir.), *Derrière l'écran, initiation au cinéma*, Paris, Éditions Spes, 1950.
- COLLECTIF, *Philippe et Brigitte cinéastes*, Paris, LIGEL, n° 462, 1958.
- LAGARDE et MICHARD, *Le Moyen Âge : les grands auteurs français*, Éditions Bordas, coll. « Textes et Littératures », 1950.
- RAMBAUD Charles (avec la collaboration de Henri AGEL, F. LOUIS et Antoine VALLET), *Initiation au cinéma*, Paris, Ligel, coll. « Perspectives » n° 460, 1952. Réédité en 1955, 1957 et 1959.
- RAMBAUD Charles, *Initiation Cinéma, Presse, Télévision*, Paris, LIGEL, 1966.
- RAMBAUD **Charles**, VALLET Antoine, *Exploration du film, guide de formation cinématographique pour l'enseignement secondaire*, Paris, LIGEL, 1960.
- ROUDIER Albertine, *Le Langage du cinéma*, Paris, LIGEL, coll. « Film et Jeunesse », n° 467, 1962.
- ROUDIER Albertine, PLOTON Madeleine, DELIMARD Raphaël, *Exploration de l'image, guide des premières années de formation cinématographique*, Paris, LIGEL, 1959.
- VALLET Antoine (avec la collaboration de Charles RAMBAUD), *Au-delà de l'image*, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 466, 1960.
- VALLET Antoine (avec la collaboration de Charles RAMBAUD et F. LOUIS), *Les Genres du cinéma*, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 461, 1953. Réédité en 1958, 1963.
- VALLET Antoine, *Flashes sur l'histoire du cinéma*, Paris, LIGEL, coll. « Perspectives » n° 463, 1959.
- VALLET Antoine, ROUDIER Albertine, *La Photo à l'école*, Paris, LIGEL, 1965.

Bibliographie

Histoire de l'enseignement en France

- BENTOUHAMI Hourya, CHASSAIN Adrien (dir.), « Éducation : émancipation ? », *Tracés*, n° 25, automne 2013. URL : <https://journals.openedition.org/traces/5772>
- CADOLLE Sylvie, « Les mutations de l'autorité familiale », *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, mars 2009, vol. 42, pp. 55-80.

- CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, pp. 59-119. URL : https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593
- GUTIERREZ Laurent, « La formation pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur catholique questionnée par l'Éducation nouvelle », *Histoire de l'éducation*, 2014, pp. 175-192. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-histoire-de-l-education-2014-1-page-175.htm>
- GUTIERREZ Laurent, BESSE Laurent, PROST Antoine (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2012.
- LAGRÉE Michel, « L'histoire de l'enseignement primaire catholique. Le problème des sources », *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 81, n° 206, 1995, pp. 25-34. URL : https://www.persee.fr/doc/rhef_0300-9505_1995_num_81_206_1171
- POUCET Bruno, « L'enseignement privé en France au XX^e siècle », *Carrefours de l'éducation*, janvier 2002, n° 13, pp. 152-171. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-1-page-152.htm>
- PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1968.
- PROST Antoine, *Petite histoire de la France au XX^e Siècle*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1992.
- PROST Antoine, *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « XX^e siècle », 1997.

Histoire de la cinéphilie en France

- ALBERA François, « Notes sur les rapports entre l'Office catholique international du cinéma et la filmologie », *CiNéMAS*, n° 19, n° 2-3, « La filmologie de nouveau » sous la direction de ALBERA François et LEFEBVRE Martin, 2009, pp. 103-112. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/037549ar>
- ALBERA François et LEFEBVRE Martin, « Présentation. Filmologie, le retour ? », *CiNéMAS*, vol. 19, n° 2-3, « La filmologie de nouveau » sous la direction de ALBERA François et LEFEBVRE Martin, 2009, pp. 13-56. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/037546ar>
- [Anon.], « Objet de collection », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, n° 251, « Acteurs du Cinéma stéphanois » Septembre 2013, p. 51.
- BAZIN André, *Qu'est-ce que le cinéma ?* [1958], Paris, Éditions du Cerf, coll. « 7^{ème} art », 1976.

- BAZIN André, *Redécouvrons le cinéma. Le cinéma de l'Occupation et de la Résistance*, [préface de François Truffaut] [1943], Paris, Union générale d'éditions, 1975.
- DE BAECQUE Antoine, *La cinéphilie. Invention d'un regard, histoire d'une culture 1944 – 1968*, Paris, Fayard, coll. « Histoire de la Pensée », 2003.
- DE BAECQUE Antoine, FRÉMAUX Thierry, « La cinéphilie ou l'invention d'une culture », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 46, avril-juin 1995, pp. 133-142. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-1995-2-page-133.htm>
- HAMERY Roxane, *Ténèbres empoisonnées ? Cinéma, jeunesse et délinquance de la Libération aux années 1960*, Paris, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma (AFRHC), coll. « Histoire culturelle », 2017.
- JULLIER Laurent, LEVERATTO Jean-Marc (dir), « Cinéphiles et cinéphilies : “le jugement esthétique ne s'apprend pas” », *1895 Revue d'histoire du cinéma*, n° 70, 2013. URL : <http://journals.openedition.org/1895/4749>
- JULLIER Laurent et LEVERATTO Jean-Marc (dir.), *Cinéphiles et cinéphilies, une histoire de la qualité cinématographique*, Paris, Armand Colin, coll. « Cinéma/Arts visuels », 2010.
- LE FORESTIER Laurent, « Connaissance par le cinéma/connaissance du cinéma », *La transformation Bazin*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, pp. 243-321.
- SOUILLÉS-DEBATS Léo, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, [préface de Fabrice MONTEBELLO], Paris, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma (AFRHC), coll. « Histoire culturelle », 2017.
- ZARCH Frédéric, « Les films de la cinémathèque », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, n° 251, « Acteurs du Cinéma stéphanois », Septembre 2013, pp. 5-15.

Les catholiques et le cinéma en France

- ANDRÉ Jacques, ANDRÉ Marie, « Le rôle des projections lumineuses dans la pastorale catholique française (1895-1914) », dans COSANDEY Roland, GAUDREAU André, GUNNING Tom (dir.), *Une invention du diable ? Cinéma des premiers temps et religion*, Sainte Foy et Lausanne, Éditions Payot, coll. « Les Presses de l'Université Laval », 1992, pp. 50-56.
- BONNEVILLE Léo, *Soixante-dix ans au service du cinéma et de l'audiovisuel/Organisation catholique internationale du cinéma*, Éditions Fides, coll. « Beaux Arts Hc », Montréal, 1998.

- BONAFoux Corinne, « Les catholiques français devant le cinéma entre désir et impuissance », *Cahiers d'études du religieux, Recherches interdisciplinaires*, Numéro spécial « Monothéisme et cinéma », 2012. URL : <http://journals.openedition.org/cerri/1073>
- CHOLVY Gérard, « Patronages et œuvres de jeunesse dans la France contemporaine », *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 68, n° 181, 1982, pp. 235-256. URL : https://www.persee.fr/doc/rhef_0300-9505_1982_num_68_181_1700
- DAGNEAUX Leslie, « Église catholique et cinéma : une possible conciliation ? Étude des cinémas paroissiaux à Rennes dans l'Entre-deux-guerres », Mémoire de Master 2 en Études cinématographiques sous la direction d'HAMERY Roxane, 2011. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00732156>
- HENNEBELLE Guy (dirigé par), « Christianisme et cinéma », *CinémAction*, n° 80, Éditions Charles Corlet, 1996.
- LABORDERIE Pascal, « Les Offices du cinéma scolaire et éducateur à l'épreuve des publics », *Conserveries mémorielles*, n° 12, 2012. URL : <https://journals.openedition.org/cm/1230>
- LABORDERIE Pascal, « Les Offices du cinéma éducateur et l'émergence du parlant : l'exemple de l'Office de Nancy », *1895 Revue d'histoire du cinéma*, n° 64, 2011, pp. 30-49. URL : <https://journals.openedition.org/1895/4373>
- LAGRÉE Michel, « L'encyclique Vigilanti Cura sur le cinéma (1936) », Actes du colloque de Rome (15-18 mars 1989), *Publications de l'École française de Rome*, n° 223, Rome, 1996, pp. 839-853.
- LEVENTOPOULOS Mélisande, « Une Église moderne en images : la cause cinématographique du père Raymond Pichard (1947-1955) », *1895 Revue d'histoire du cinéma*, n° 63, 2011, pp. 70-89. URL : <https://journals.openedition.org/1895/4325>
- LEVENTOPOULOS Mélisande, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », *Mise au point*, n° 7, 2015, p. 3.
- LEVENTOPOULOS Mélisande, *Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 2015.
- LEVERATTO Jean-Marc, MONTEBELLO Fabrice, « L'Église, les films et la naissance du consumérisme culturel en France. Les Fiches du cinéma », *Le Temps des médias*, vol. 17, n° 2, 2011, pp. 54-63.
- PIETTRE Pauline, « Catéchèse et instruction religieuse en France depuis le XIX^e siècle », *Transversalités*, n° 115, mars 2010, pp. 27-40. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-transversalites-2010-3-page-27.htm>

SAINT-MARTIN Isabelle, « Sermons lumineux et projections dans les églises, 1884-1912 », *Revue des Sciences Religieuses*, tome 78, fascicule 3, « Prédication et prédicateurs -XIXe-XXe siècles », 2004, pp. 381-400. URL : https://www.persee.fr/doc/rscir_0035_-2217_2004_num_78_3_3730

SENTILHES Armelle, « L'audio-visuel au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940 », *La Gazette des archives*, n° 173, 1996, « Le cinéma et les archives », pp. 165-182.

VEZYROGLOU Dimitri, « Les catholiques, le cinéma et la conquête des masses : le tournant de la fin des années 1920 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 51-4, n° 4, 2004, pp. 115-134. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2004-4-page-115.htm>

Enseignement du cinéma, éducation populaire

BERGALA Alain, *l'Hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, 2002.

BOURDIER Philippe, « Le cinéma et l'enseignement du français dans les établissements secondaires en France : constitution et implications idéologiques », Thèse de doctorat en Cinéma et Littérature comparée sous la direction de MURCIA Claude, Université Paris 7, 2004.

BOURDIER Philippe, *Éducation et formation par le cinéma, Ufocel informations, revue professionnelle des enseignants projectionnistes*, Connaissances & Savoirs, coll. « Histoire culturelle des médias », 2017.

BOURDIER Philippe, *Un grand écran pour les lettres : le cinéma et l'enseignement du français*, Paris, L'Harmattan, coll. « Nouvelles pédagogies », 2008.

BOURDIER Philippe, BRON Jean-Albert, LABORDE Barbara (dir.), « Les enjeux des études cinématographiques et audiovisuelles », *Mise au point*, n° 7, 2015. URL : <https://journals.openedition.org/map/1826>

BOURDIER Philippe, « Les enseignants de français face au cinéma : un problème de représentation ? », *Le français aujourd'hui*, n° 165, 2009, pp. 51-61. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-51.htm>

BOURDIER Philippe, « L'enseignement du cinéma dans les années 1950 : Film et jeunesse ou le cinéma comme "langage total" », dans BOURDIER Philippe (dir.) *Images à l'école, image de l'école, 1880-1960*, Chartres, IUFM Orléans-Tours, 2011, pp. 87-100.

BOUTIN Perrine, « Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique », Thèse de doctorat en Sciences de

- l'Information et de la Communication sous la direction de JEANNERET Yves, Université d'Avignon, 2010. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00556657>
- BOUTIN Perrine, « L'éducation au cinéma : un état des lieux », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 40, 2007, pp. 95-104. URL : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2007_num_40_1_1396
- BOUTIN Perrine, « Le médiateur de cinéma : le choix de la contrebande », dans BRAEKMAN Colette, BOUTIN Perrine, BERLINER David [et al.], *Passeurs et contrebandiers*, Lansman, coll. « Rebonds », 2012, pp. 16-33.
- CHAPELAIN Brigitte, « Deux expériences scolaires de formation à l'audiovisuel : Icav et Jta », *Hermès, La Revue*, 2007, n° 48, pp. 53-60. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-hermes-la-revue-2007-2-page-53.htm>
- CHARTIER Anne-Marie, « Former la jeunesse par la culture littéraire : le projet des cahiers pédagogiques (1945-1958) », *Hermès La Revue*, n° 20, février 1996, pp. 205-211. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1996-2-page-205.htm>
- DAGNEAUX Leslie, « Les techniques Freinet ou le cinéma scolaire autrement : l'émancipation comme maître-mot. Retour sur quarante ans d'expérimentations (1927-1968) », Thèse de doctorat en Études cinématographiques sous la direction d'HAMERY Roxane, Université Rennes 2, 2017.
- DESBARATS Francis, « Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées », Thèse de doctorat en Études cinématographiques sous la direction de CHAPOUILLIÉ Guy, Université de Toulouse, 2001.
- DEGRYSE Camille, « L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à l'école de 1945 à nos jours », Thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction de CHERVEL André, Université de Lyon, 2019. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02466656>
- FRELAT-KAHN Brigitte (dir.), « Éducation et cinéma », *Le Télémaque*, n° 53, janvier 2018.
- GIMELLO-MESPLOMB Frédéric, LABORDERIE Pascal, SOUILLÈS-DEBATS Léo (dir.), *La Ligue de l'Enseignement et le cinéma : l'éducation cinématographique dans le réseau de l'UFOLEIS (1945-1989)*, Paris, AFRHC, 2016.
- HAMERY Roxane, « Les ciné-clubs dans la tourmente : La querelle du non-commercial (194-1955) », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, n° 115, mars 2012, pp. 75-88. URL : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2012-3-page-75.htm>
- LABORDERIE Pascal, *le Cinéma éducateur laïque*, Paris, L'Harmattan, coll. « Champs visuels », 2015.

- MARTINEAU Monique (dossier réuni par), « L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel », *CinémAction*, n° 45, 1988.
- METZ Christian, « Images et pédagogie », *Communications*, n° 15, 1970, pp. 162-168. URL : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1970_num_15_1_1220
- MITRY Jean, « De l'origine des Ciné Clubs », *1895 Revue d'histoire du cinéma*, n° 3, 1987, pp. 7-14. URL : https://www.persee.fr/doc/1895_0769-0959_1987_num_3_1_888
- NOURISSON Didier et JEUNET Paul (dir.), *Cinéma et école : aller-retour, actes du colloque de Saint-Étienne, novembre 2000*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, coll. « IUFM », 2001.
- PORCHER Louis, « Audiovisuel et formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, volume 10, n° 197, pp. 16-22.
URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1970_num_10_1_1782
- POURQUIER JACQUIN Stéphanie, FERYN Mathieu, « La Ligue de l'Enseignement et le cinéma : l'éducation cinématographique dans le réseau de l'UFOLEIS (1945-1989) », *1895 Revue d'histoire du cinéma*, n° 78, 2016.
URL: <https://journals.openedition.org/1895/5131>
- RANCIÈRE Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique Éditions, 2008.
- RIVATTON Bernard, « Du ciné-club au langage total », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, septembre 2013, n° 251, pp. 30-33.
- SEVILLA Nathalie, « La ligue de l'enseignement et le cinéma éducatif dans l'entre-deux-guerres : à la croisée de l'associatif et du politique », *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze* [en ligne], n° 75, 2015.
URL : <http://journals.openedition.org/1895/4958>
- TARDY Michel, *Enseigner le cinéma*, Caen, CRDP, coll. « Annales du CRDP de Caen », 1963.
- TARDY Michel, *Le Professeur et les images*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « L'Éducateur », 1966.
- VIGNAUX Valérie, « Léon Moussinac et L'Humanité du cinéma. Cinéma militant et militantisme culturel dans l'entre-deux-guerres en France », *Études photographiques* [en ligne], n° 27, mai 2011.
URL : <http://journals.openedition.org/etudesphotographiques/3180>
- ZARCH Frédéric, « Cinéma et pédagogie scolaire, l'itinéraire stéphanois vers un "langage total" (1945-1962) », *Bulletin du Vieux Saint-Étienne*, mars 1995, n° 179, pp. 2—37.

Le manuel scolaire : Histoire, théorie et pratique

- BALDNER Jean-Marie, « La délicieuse achronie du document photographique. À la découverte de quelques manuels d'histoire », dans BRUILLARD Éric, *Les manuels scolaires questionnés par la recherche, Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Éditions SCEREN-CRDP Basse-Normandie, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2005, pp. 155-180.
- BENHAMOUDA Kheira, « Le manuel scolaire, hyperstructure d'un espace pour une hospitalité pédagogique », dans *Le livre et ses espaces*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2007, pp. 631-646.
- CHARTIER Anne-Marie, HÉBRARD Jean, « Lire dans les manuels de lecture. Lire pour lire, ou lire pour apprendre la langue écrite ? Les choix difficiles de la démocratisation », *Discours sur la lecture (1880-1960)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou/Fayard, coll. « Nouvelles études historiques », 2000.
- BERRIER Astrid et NOËL-GAUDREAU Monique, « Du bon usage des manuels scolaires », *Québec français*, n° 113, 1999, pp. 32-33.
URL : <https://id.erudit.org/iderudit/56214ac>
- BORNE Dominique, « Le manuel scolaire : programme de travail 1997-1998 », *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale sur le manuel scolaire*, Paris, Documentation française, juin 1998.
URL : <https://oreorgpt.files.wordpress.com/2018/08/lemanuelscolaire.pdf>
- BOUVIER Michel, CHARTIER Roger, VIARDOT Jean, VIGARELLO Georges, « Le livre, un patrimoine méconnu », *Esprit*, n° 5, mai 2011, pp. 137-156. URL : <https://www.cairn.info/revue-esprit-2011-5-page-137.htm>
- CHARTIER Roger, « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des lumières et réalités numériques », *Le français aujourd'hui*, n° 178, mars 2012, pp. 11-26.
URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page11.htm>
- CHARTIER Roger, « Du livre au livre », *Réseaux*, volume 6, n° 31, 1988, pp. 39-67. URL : https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1988_num_6_31_1288
- CHOPPIN Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 1-25.
URL : https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017
- CHOPPIN Alain, « Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. De 1940 à nos jours », *Histoire de l'éducation*, n° 34, 1987, pp. 3-36.
URL : https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1987_num_34_1_1492
- CHOPPIN Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992.

- CHOPPIN Alain (dir.), « Manuels scolaires : États et sociétés, XIX^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai 1993. URL : https://www.persee.fr/issue/hedu_0221-6280_1993_num_58_1
- CHOPPIN Alain, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, 1998.
- CHOPPIN Alain, « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », dans BRUILLARD Éric (dir.), *Les manuels scolaires questionnés par la recherche, Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Éditions SCEREN-CRDP Basse-Normandie, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2005, pp. 39-53.
- GÉRARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, « Chapitre 5. Les fonctions d'un manuel scolaire », dans GÉRARD François-Marie, ROEGIERS Xavier (dir), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 2009, pp. 83-106.
- GÉRARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, « Fiche 14. Les facilitateurs techniques et pédagogiques », dans GÉRARD François-Marie, ROEGIERS Xavier (dir), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 2009, pp. 233-242.
- PERRET Lætitia, *Analyser les manuels scolaires : questions de méthodes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Paideia. Éducation, savoir, société », 2015.
- RENONCIAT Annie (dir.), *Voir/Savoir. La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé, du XVI^e au XX^e siècle*, Futuroscope, Editions SCÉRÉN-CNNDP-CRDP, coll. « Patrimoines références », 2011.
- RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*, Paris, UNESCO, 1979.
- VÉZIN, Jean-François, « Schématisation et acquisition de connaissances », *Revue française de pédagogie*, n° 77, 1986, pp. 71-78. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_77_1_1495

Table des matières

Principaux sigles	1
Avant-propos	2
Introduction générale	3
Héritage académique et historique de l'enseignement du cinéma	4
Des manuels scolaires de cinéma méconnus	7
Une approche didactique inexplorée	9
PREMIÈRE PARTIE - Les débuts de la scolarisation du cinéma dans les écoles privées	15
Introduction à la partie I	16
Chapitre 1. Un regard cinéphilique	17
1.1. La lutte contre le mauvais cinéma	17
1.2. Les ciné-clubs : une initiative essentielle	24
1.3. La volonté vaticane	29
Chapitre 2. Intégrer le cinéma à l'école	36
2.1. L'association Film et Jeunesse	36
2.2. Du modèle associatif au cadre scolaire	39
2.3. Le manuel scolaire, l'outil familial	42
DEUXIÈME PARTIE - La conception d'une pédagogie du cinéma	47
Introduction à la partie II	48
Chapitre 3. Développer un programme scolaire	49
3.1. "Plaire et instruire"	54
3.2. De l'initiation à l'élévation	63
3.3. Aider l'élève à se dépasser	67
Chapitre 4. Légitimer la scolarisation du cinéma	75
4.1. Une mise en page traditionnelle	75
4.2. Le recours à l'illustration	79

4.3. S'exercer pour maîtriser	89
TROISIÈME PARTIE - La formation critique du spectateur	96
Introduction à la partie III	97
Chapitre 5. La construction d'un savoir cinématographique	98
5.1. Un discours esthétique porté par le choix des films	100
5.2. Du spectateur au « Créateur »	106
Chapitre 6. Le manuel de cinéma, nouveau passeur ?	112
6.1. La formation du professeur de cinéma	112
6.2. Enseigner ou transmettre ?	117
Conclusion générale	125
Sources et bibliographie	129
Sources	129
Bibliographie	132