

Eric HITIER

Doctorant en sociologie (Equipe de Recherche en Anthropologie et Sociologie de l'Expertise)

2L2S EA 3478/ED PIEMES

Université Paul-Verlaine, Metz, France

L'expérimentation cinématographique à l'école

Approche socio-ethnographique

Résumé : Rendre compte d'expériences de pratiques cinématographiques en milieu scolaire est une action facilement utilisable et utilisée par l'ensemble du corps enseignant. Films d'animation, fictions, clips ou encore documentaires sont les genres retenus par le public comme modes de pratiques cinématographiques scolaires. Il en est un qui, de par sa nature et ses modes de fabrication et de réception, est peu ou pas exploité en milieu scolaire : le film expérimental. L'article se penchera sur ce genre cinématographique, d'un point de vue à la fois esthétique mais également socio-ethnographique. De l'esthétique de marginalité à l'émotion comme mode de réception, il s'agira ici de construire un état des lieux des pratiques observées, du type monographique. L'élève, point fort de la pratique en tant que modélisateur de compétences artistiques ainsi que le public, grâce à ses interactions et ses modes de réception avec le support filmique, seront également convoqués.

Mots-clés : Cinéma, expérimentation, enfant, scolaire

Abstract : Account experiences of cinematographic practice school is easily usable and used by all of the faculty. Animated films, fictions, clips or even documentaries are the types accepted by the public as modes of school film practices. There is one which, by its nature and its modes of production and reception, is little or no operated school: the experimental film. The article will look at this film type, from a point of view both aesthetic but also socio-ethnographic. The aesthetics of marginality emotion as receive mode, it will be here to build a State of the premises of the practices of the monographic type. The student, strong point of practice as a builder of artistic skills and the public, through its interactions and its reception with the cinematic support modes, will be also called.

Key-words : Cinéma, experimentation, pupil, school

Introduction

Les Instructions Officielles du système éducatif français imposent d'atteindre un certain nombre d'objectifs langagiers et mathématiques à la fin du cycle 3, aussi appelé cycle des approfondissements. Mais elles offrent la possibilité de poursuivre des objectifs culturels à travers l'apprentissage de savoirs, de compétences et d'aptitudes constituant le socle commun des connaissances¹. Les enseignants ont alors la possibilité de proposer, entre autres, à leurs élèves, la conception et la réalisation de documents audiovisuels, tout en y intégrant les objectifs pédagogiques d'apprentissages. Naissent alors des dispositifs de mise en situation, qui mêlent, selon des formules variables, activités d'écriture, de lecture, et d'ateliers plus techniques (arts plastiques, mise en image). L'objectif de cet article est d'évaluer de la manière la plus précise possible les questions relatives aux relations et interactions entre les industries culturelles et les pratiques artistiques en milieu scolaire, par le biais d'éléments de mesure simples, en s'intéressant plus particulièrement à un genre peu, voire pas exploité par les enseignants dans leurs pratiques artistiques: le cinéma expérimental.

Pour ce faire, j'ai, via des réseaux sociaux, contacté trois professeurs des écoles, Pierre, Alexandre et Denis², me permettant d'effectuer cette observation³. Enseignant du cycle 3, ils réalisent dans leurs classes des films expérimentaux avec leurs élèves. L'un d'entre eux, Pierre, a acquis une solide expérience en termes d'encadrement d'expérimentations cinématographiques, ayant produit une dizaine de films sur différents supports (Super 8, 16 mm et 35 mm) avec différents niveaux de classe. Son expérience et sa propre réflexivité permettent au sociologue d'envisager une pertinence dans les propos avancés. Les deux autres, Alexandre et Denis, ne sont qu'à leurs balbutiements dans ce domaine. Concernant les « praticiens », l'étude a porté sur une classe à double niveau (9 élèves de CM1 et 16 de CM2), d'une école « rurale », située à 15 minutes de la « grande » agglomération du département⁴. Le groupe d'enfants est âgé de 9 à 11 ans, avec une proportion « équitable » entre les filles et les garçons (56% de garçons et 44% de filles).

Je m'efforcerai tout d'abord de porter une attention particulière à la définition de l'activité scolaire, dans ses multiples dimensions, avant de m'intéresser aux émotions engagées dans ce type

¹ Bulletin Officiel : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, hors-série n°3, 19 juin 2008.

² Par souci de confidentialité, tous les noms des enquêtés ont été modifiés.

³ La difficulté de mesurer précisément les activités artistiques en milieu scolaire vient, entre autres, du fait qu'il est difficile d'en proposer une description tout à la fois exhaustive (il existe une multiplicité d'expériences en cours) et objective (il s'agit d'un type d'interactions qui, du fait de leurs contenus émotionnels, ne se laissent pas facilement réduire à l'action d'une variable). Les outils d'expertises produits par les enseignants ne rendent compte que d'une partie des projets, et dressent donc un état des lieux partiel et partial des pratiques audiovisuelles à l'école.

⁴ Il s'agit de l'école de Druye, dans l'Indre-et-Loire.

d'activités manuelles et d'objectiver les sources d'expériences vécues par les enfants, véhiculées à la fois par leur propre expérience de spectateur, par la relation entre pairs et les différentes interactions avec leur environnement social. Enfin, la réception de ce genre, entendue dans la multiplicité de ses usages, sera convoquée. Le présent article tentera de répondre à la question de la construction d'ateliers d'expérimentations cinématographiques - ou plus précisément d'activités mettant en jeu l'expérience des acteurs du projet dans le but de fabriquer des images expérimentales - avec des enfants âgés de 9 à 11 ans. Coup de projecteur sur une pratique et ses modalités d'exécution et d'organisation.

I. Ecole et « cursus culturels »

Les enfants, au cours de leur scolarité dans le premier degré, sont peu voire pas confrontés à un choix culturel et artistique épanoui qui pourrait leur offrir la possibilité l'élaboration et la construction d'objets filmiques⁵. Ceci dû, en partie seulement, à la place tenue par le cinéma dans l'enseignement primaire. En effet, *a contrario* des enseignements proposés dans le secondaire, le cinéma ne constitue pas un apprentissage à part entière ; il doit le servir. Autrement dit, la conception d'images filmiques devient un prétexte à la manipulation technique et demeure ainsi une finalité à des pratiques pédagogiques « académiques », « institutionnalisées », « formalisées » qui permet l'illustration et la formalisation d'enseignements tels que le français, les mathématiques, l'histoire ou la géographie. La caméra est un outil technique au service de la classe et des apprentissages (Citterio, Lapeyssonie, Reynaud, 1995). Cette finalité est entendue ici dans un double consensus « enseignant ». D'une part, elle permet la « mise en image » d'un écrit des élèves, illustrant la mise en scène proposée par le scénario. Elle constitue la dernière étape « technique » du projet. D'autre part, l'étape de réalisation se déroule généralement au mois de mai/juin, c'est-à-dire dans les dernières semaines de l'année scolaire.

Le film scolaire est donc à la fois une finalité pédagogique et temporelle. Basée sur un schème pédagogique identique pour la fiction, le documentaire ou le clip, la production cinématographique scolaire répond à des processus de création bien établis, facilement repérables par les enfants - construction et affichage en classe d'un tableau de « suivi de réalisation » - et dont l'enchaînement chronologique est axé sur un déroulement défini au préalable par l'enseignant, sur l'année, elle-même organisée et découpée en périodes.

⁵ Nous considérerons ici la pratique artistique vécue à l'école, en excluant les ateliers extérieurs, associatifs donc « extra-scolaires », et qui, de part leurs natures, ne bénéficient pas d'un caractère obligatoire.

II. Quid de l'expérimentation cinématographique ?

Qu'entend-on par « expérimentation cinématographique » ? Dans une situation de classe, il s'agit de la production d'un objet audiovisuel sans l'utilisation de l'outil technique habituellement nécessaire à sa réalisation.

C'est donc d'un cinéma sans caméra dont il est question ici. Comment ? Les élèves manipulent et agissent directement sur la surface sensible de la pellicule à l'aide d'outils « d'écoliers » pointus (genre compas) dans le but d'y fixer des images ou, dans le meilleur des cas, des représentations d'images, contribuant ainsi à la fabrication d'une suite plus ou moins longue d'images fixes qui seront ensuite animées grâce à l'utilisation d'un projecteur - conditionné par l'acquisition ou le prêt du matériel par l'enseignant - soit à l'intérieur de l'école soit dans des salles de cinéma pour le format 35 mm. Tous les formats de pellicule sont exploités, mais la réussite de l'activité dépend en grande partie de la bonne adéquation format/âge des enfants. Pour une réussite « virtuelle » du film, la taille des photogrammes est inversement proportionnelle à l'âge des enfants (tableau 1).



Cycle et niveaux de classe	1 PS-MS	2 GS-CP-CE1	3 CE2-CM1-CM2
Format de pellicule	35 mm	35 mm 16mm	35 mm 16 mm Super 8

Tableau 1 : Formats de pellicule et niveaux de classe des enfants⁶

« Lors d'un premier projet avec des CP-CE1, je leur ai donné à gratter de la pellicule petit format, du super 8. Au bout de vingt minutes d'activités, je me suis rendu compte que ça ne fonctionnerai pas » (Pierre, classe de CM1).

Pour ce même enseignant, proposer ce format à des élèves de CM peut s'avérer intéressant, « *techniquement et pédagogiquement parlant* », dans la mesure où l'exercice contribue à un investissement corporel, cognitif important, et où la maîtrise du geste devient un facteur indispensable au bon déroulement des interventions sur le support.

⁶ Cycle 1 : Cycle des apprentissages premiers (Petite et Moyenne section de maternelle)

Cycle 2 : Cycle des apprentissages fondamentaux (Grande section de maternelle, Cours préparatoire et Cours élémentaire)

Cycle 3 : Cycle des approfondissements (Cours élémentaire 2, Cours moyen 1 et 2)

« Tout dépend ce que l'on vise comme apprentissage ... dois-je privilégier le travail du geste (j'évalue alors la motricité fine des élèves) ou plutôt la réalisation de dessins sur la pellicule (dans ce cas, j'évalue des aptitudes émotionnelles et cherche à comprendre comment l'enfant exploite la surface sensible) ? » (Denis, classe de CM2).

II.1. D'une « première approche » pédagogique ...

À l'école primaire, toute pratique disciplinaire engendre *de facto* des apprentissages, sanctionnés par une évaluation. Par voie de conséquence, l'enseignant doit, en amont d'un exercice, réfléchir aux notions d'apprentissages sous-jacentes à l'activité. Le cinéma ne constitue pas une discipline scolaire à proprement parler. D'autres critères entrent donc en considération, impliquant des valeurs sociologiques, psychologiques, environnementales, nécessairement inhérentes à l'activité du fait de l'implication des enfants.

Lorsque j'entre dans la classe pour la première fois, il m'est difficile de situer précisément l'activité du fait de la non-place qu'elle prend au sein de la géographie de la salle. De ce fait, elle devient difficilement observable ; sensée être une activité de classe, elle demeure finalement être une activité « en dehors » de la classe⁷. Choix pédagogique ? Oui et non selon l'enseignant de la classe :

« Lorsque je propose à mes élèves une activité de ce genre, il m'est impossible de banaliser une demi-journée et de me consacrer exclusivement à la production d'un film, surtout lorsque l'activité impose un roulement dans le sens où chaque élève va venir gratter, colorier, agir sur la pellicule et laisser sa place quand il aura produit un certain nombre de photogrammes. Cette activité est compliquée à gérer, pédagogiquement parlant, car un seul élève peut agir sur l'objet à la fois, donc la possibilité de faire des groupes de travail est difficilement acceptable. Du coup, il faut préparer sa journée en fonction de cette activité, en acceptant que certains enfants vont travailler dans le coin « cinéma » pendant que le reste de la classe travaille normalement et qu'il y aura une rotation permanente au cours de la journée ou de la demi-journée. C'est ce que l'on a l'habitude d'appeler une organisation au « rythme » de la classe » (Denis).

⁷ Le mot « classe » est dans ce cas entendu au sens géographique du terme. Il s'agit du lieu de production, comportant table, chaise et tout le matériel permettant le bon déroulement de la réalisation du film. Les enseignants du premier degré organisent l'espace de leur classe selon des critères précis qui permettent de structurer et de formaliser les activités en fonction d'un lieu circonscrit attribué en début d'année scolaire et qui n'évolue pas dans le temps, qu'ils nomment « coins ». Ainsi, dans une même classe, on peut trouver un coin « lecture », un coin « autonomie », un coin « projets », un coin « cinéma ». Dans le cas de cette observation, le nombre de « coins » de la classe était de 7 (lecture, cinéma, ordinateur, histoire de l'art, jeux pédagogiques, bricolage, plan de travail).

Cette pratique artistique s'érige selon une dichotomie principale. D'un côté on privilégie la classe, en tant qu'entité pédagogique, proposant une alternance « rythmée » des disciplines et des apprentissages engagés dans chacune d'elles, au cours de la journée. Dans ce cas, l'activité artistique prend alors la mesure de la vie de classe et s'adapte en s'intercalant dans l'emploi du temps. De l'autre, le traitement du projet « production cinématographique » autorise un mode de fonctionnement en décalage avec la classe. *In fine*, c'est le genre lui-même, de façon intrinsèque, qui conditionne la valeur cadencée des passages successifs sur la pellicule de la part des élèves, cautionnant ainsi les mouvements et déplacements dans la salle de classe. Double assertion, mais surtout double consensus pédagogique dans la mesure où les dispositions « morales »⁸ sont vouées à l'éclatement.

II.3. ... à une véritable « expérimentation » artistique

Penser l'expérimentation cinématographique comme un modèle de production sans caméra, c'est, pour l'enseignant, inciter les enfants « à réfléchir la fabrication des images les unes après les autres » plutôt « que l'aspect machinal et automatisé du déclencheur de la caméra ». L'élève est donc face à une situation complexe, novatrice, perturbante aussi et focalisatrice d'émotions imperceptibles. Entre perturbations cognitives et « frontières virtuelles de la réalité » dans la mesure où l'exercice de manipulation qui leur est proposé les invitent à créer un objet en totalité - objet dont ils ont d'ailleurs une certaine culture de spectateur - la réalisation s'avère, pour les élèves, plus complexe dès lors que le mode de fabrication doit s'effectuer sans l'outil technique de capture



d'images. Pour tous les acteurs du projet, ce n'est « *pas possible* », la caméra étant la condition technique indispensable à la réalisation d'un film.⁹ Cette mise en pratique est donc assez déstabilisante pour l'élève, car elle nécessite un degré d'abstraction important, lui permettant de visualiser une image quelconque en fonction de sa précédente, et de structurer les enchaînements des images entre elles

pour permettre la création du mouvement¹⁰.

⁸ Au début de chaque année scolaire, l'enseignant de la classe engage des discussions avec ses élèves afin d'adopter des règles de vie communes à l'ensemble des élèves et de l'enseignant, dans le but de créer des conditions de travail « agréables ». Pour l'enseignant, ces règles favorisent et contribuent à créer une ambiance de classe paisible, calme, sereine, propice à la concentration de tous ses élèves.

⁹ Les enfants ont une connaissance satisfaisante des modes de fabrication du film. Ils savent tous quels sont ou quels peuvent être les procédés techniques de capture d'images filmiques : caméra, appareil photographique numérique, téléphone portable.

¹⁰ Autant les élèves maîtrisent les aspects techniques, ici, dans les aspects plus esthétiques et fonctionnels du cinéma, leur degré d'expertise s'en trouve restreint, moins évolué. Ainsi, la perception du mouvement est très dure à faire expliciter par l'ensemble de l'assistance.

En observant les productions filmiques, il est possible de catégoriser deux formes de productions. La première consiste à faire figurer sur la pellicule les images extraites du story-board des enfants. Après avoir écrit leur scénario et mis en images ce texte sur une bande de papier - dont les dimensions sont identiques à la pellicule sur laquelle ils vont gratter - les élèves, chacun leur tour, « recopient » le « brouillon » sur le support. Il s'agit, à peu de choses près, de reprendre le processus de création d'un genre filmique largement utilisé et exploité dans le milieu scolaire : la fiction. La démarche n'autorise donc pas, dans ce cas-là, de création artistique de la part des élèves.



Fig.1

La seconde, forme beaucoup plus « libre » et « artistique », favorise et permet l'émergence de l'expressivité des enfants qu'ils pourront retranscrire sur la surface sensible, ceux-ci ayant comme consigne de la part de l'enseignant « *d'exploiter les caractéristiques physiques, techniques et plastiques de l'émulsion* » (Pierre). Ici, l'expérimentation est vécue, pour

les enfants, comme une expérience du geste, conditionnée à la maîtrise des mouvements et de l'outil technique leur permettant de réaliser des représentations d'images sur la pellicule. Ce choix, purement pédagogique, prend toute la dimension du terme « expérimentation », au sens propre du terme. Les élèves, au fil des tracés réalisés, posent des hypothèses d'expérience du compas sur la surface sensible dans le but de les réitérer, prenant ainsi toute la mesure de leurs gestes et de ses diverses conséquences, immédiatement visibles. Dans ce genre d'activités « haptiques » où le geste a valeur d'expérience, les représentations sont très multiformes. On retrouve des situations vécues de l'écolier dans son univers scolaire comme la partie de foot dans la cour de l'école (fig.1), mais également des situations « virtualisées » d'évènements extérieurs à l'école, plus personnels tel que le voyage à l'étranger pendant ses vacances scolaires par exemple (fig. 2).



Fig.2

II.4. Une activité « nomade » et « marginale »

Le coin est « figé » dans un espace déterminé, circonscrit - au sein de la classe - mais lorsque les conditions géographiques l'autorisent, l'activité se nomadise et apporte au projet artistique une dimension « marginalisante » forte, se situant en dehors de la classe, dans un couloir étroit de 2 mètres de large, froid, peu éclairé, passant, bruyant car de facture résonnant du fait du manque d'isolation phonique. C'est donc un déplacement « total » auquel l'enseignant doit faire face.

Pour Alexandre, par exemple, c'est quelque chose qui s'est imposé logiquement :

« L'an dernier, je n'étais pas dans cette classe. L'ancienne salle était beaucoup trop petite pour me permettre d'insérer un coin « cinéma expérimental ». J'ai donc pris la décision de placer ce coin dans le couloir. » (Alexandre, classe de CM1-CM2).

Denis, quant à lui, exprime une crainte de se voir travailler « à l'aveugle », car si l'activité ne se trouve plus dans son champ de vision il appréhende que la situation lui échappe :

« Lorsque le coin est dans la classe, je peux toujours observer de loin ce que font les enfants, les « surveiller », mais lorsque le coin est hors des murs de la classe, je ne peux plus observer le travail des enfants. Le facteur confiance entre donc en jeu. Je suis, de ce fait, totalement « impuissant » face à la tâche à effectuer. Le point positif, c'est que cela force à une certaine autonomie des élèves. » (Denis).

II.5. Une activité d'investissements

« Le cinéma expérimental, c'est beaucoup de trucs et un peu de débrouille. En Septembre, j'ai pris contact avec un laboratoire cinéma afin de me procurer de la pellicule 35 mm. Après avoir expliqué ma démarche à la personne, elle m'a fait parvenir 150 mètres de bobine. L'école n'a payé que les frais d'envoi. » (Denis).

Comme l'ensemble des pratiques artistiques enseignées à l'école, toute activité implique obligatoirement un investissement – financier, la plupart du temps. C'est d'autant plus vrai ici dans la mesure où le genre filmique exige l'acquisition de matériel que l'on trouve « rarement » dans les catalogues éducatifs spécialisés. Les enseignants doivent donc trouver d'autres marchés. Ils se rapprochent des professionnels du cinéma pour leur permettre d'acquérir les outils et supports techniques, soit achètent sur des sites d'enchères ou des sites de vente entre particuliers.

« J'ai réussi à me procurer un projecteur 16 mm, sur un site internet, afin d'être indépendant des salles de projection et de pouvoir faire l'activité à n'importe quel moment de l'année, et de pouvoir projeter sans avoir à me déplacer. Dans mon cas, j'ai tout réglé de ma poche. » (Alexandre).

Les trois enseignants questionnés avouent avoir, à plusieurs reprises, fait l'acquisition de matériel sur leur propres deniers, refusant d'imposer des achats parfois conséquents à la coopérative

de leur établissement. Pour eux, il s'agit plutôt de faire un achat personnel en vue d'une indépendance à des prestataires de services culturels extérieurs¹¹. Qu'ils soient de natures financiers, émotionnels ou pédagogiques, ces investissements demandent une capacité et un degré d'implication entiers de la part des acteurs.

II.6. Une activité de compromis

La classe, entendue dans son sens le plus large sociologiquement, est un collectif (Oury, 2005)¹². Le critère de réussite au projet réside dans l'obtention d'une qualité relationnelle qui n'est possible du fait que des jalons institutionnels ont été posés en commun pour s'entendre autour d'un centre d'intérêt, d'une production. Connus et appliqués par tous, ils sont les seuls garants d'une régularisation rapide de l'effet de « crise »¹³. Il est alors essentiel que chaque individu puisse considérer les compromis d'autrui, de natures différentes à sa conception idéalisée du rendu final. De la multiplicité des sources va générer un produit unique, emprunt d'une juxtaposition de références iconographiques, cinéphiliques, qui vont affecter l'objet filmique de codes esthétiques « riches » - car variés - selon les considérations émotionnelles, culturelles, corporelles de chaque élève.

À la différence notable de la production d'un film « classique » où toute la démarche de fabrication s'établit en groupe réduit d'élèves (4 à 5 groupes de 5 élèves selon le nombre total d'enfants de la classe), permettant ainsi une simultanéité de l'implication de tous les élèves, le projet expérimental ne peut se concevoir selon des schèmes identiques. On assiste par conséquent à un glissement invisible de la notion de « groupe-classe » vers un processus complexe « d'individualisation » au sein du groupe. L'élève, seul face à la tâche, conçoit, selon ses propres émotions, sa propre expérience de jeune spectateur, une représentation finalement de sa perception des images. De factures indélébiles, les tracés réalisés par les élèves doivent donc être acceptés dans ce qu'ils représentent par l'ensemble du groupe. L'admission des « erreurs » de compas fait partie de l'activité et celles-ci n'ont pas de valeurs de défauts mais sont des signes expérimentatoires « ratés ». On parle alors d'essais. Cette mesure de la non réussite de l'alpha par l'oméga crée une perception globale du film comme source de technicités différentes et de réussites plus ou moins partielles, entendue et acceptée par le groupe.

¹¹ Entre nostalgie et objets de curiosité, l'acquisition de matériel de cinéma argentin est aussi un prétexte à une utilisation plus personnelle.

¹² Jean Oury, psychiatre, directeur de la clinique de la Borde, est un ardent poète de la Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle.

¹³ Le mot crise désigne ici les différents et les nouvelles formes d'incompréhension qui se produisent au sein de relations et des processus éducatifs, phénomènes vécus comme déstructurant pour les personnes comme pour les institutions.

« *Quand je suis arrivée pour gratter, je me suis rendu compte que celui que je remplaçais s'était trompé. Comme je ne pouvais pas gommer, j'ai fait ma part du travail comme il avait été décidé avec la classe. C'est bête, à un moment donné, peut-être que cela se verra.* » (Marie, élève de CM2).

« *Des fois, on peut aussi tricher. En fait, si un copain a mal fait ou s'est trompé, on s'arrange pour que ça ne se voie pas trop ! On essaye de corriger les erreurs, mais c'est pas facile quand même !* » (Sam, élève de CM1).

III. Emotions, expérience, réception

III.1. Rendre « tactiles » les émotions

La démarche des enseignants du Mouvement Freinet était prioritairement de « donner des appareils pour que les enfants vivent le cinéma, la vidéo, par l'Atelier ». Elle ne consistait pas en une critique de l'image animée par l'étude didactique, le langage. Elle mettait la caméra dans les mains des enfants. Par leurs propres tâtonnements, grâce à une démarche d'appropriation collective, les enfants étaient alors en situation d'inventer, de créer, et aussi de découvrir tous les trucs, les trucages, les techniques de base de l'animation, de la prise de vue. Ils voyaient, sentaient, touchaient les choses, et ainsi devenaient plus critiques à l'égard de l'image. Comme l'écrivait Pierre Guérin « Les enfants qui, collectivement, réalisent un court film d'animation (et c'est possible dès le CP) avec ses personnages et ses décors, sauront exactement ce que sont un ralenti, un accéléré, une modification des échelles du temps et de l'espace. Ils sauront reconnaître une bonne partie des procédés les plus courants des cinéastes... »

La notion de « plaisir » est un facteur fondamental pour les filles de cette classe, qui placent ce critère de l'émotion artistique parmi les plus importants, mais qui ne l'est pas moins du point de vue des garçons. La façon dont les enfants interagissent avec l'image cinématographique est intéressante : beaucoup d'entre eux se projettent dans le film (« *je croyais que j'étais le héros* »), et ce à raison de 20% pour les garçons contre 23% pour les filles (Hitier, 2009). Même si les enfants ont encore beaucoup de difficultés à exprimer ce qu'ils peuvent ressentir face aux images, ils perçoivent certaines émotions qui leur permettent d'entrer en contact direct avec le film.

III.3. La question du public

Différents niveaux d'exposition et de diffusion des productions scolaires sont possibles. La réception du film expérimental « scolaire » par le public est un espace sociologique encore méconnu compte tenu de la faible quantité de travaux sur ce sujet. Pour tenter de répondre à cette question, j'ai questionné les enseignants en choisissant comme instrument de mesure le festival de vidéo scolaire. Lieu culturel d'échanges et d'objectivation des objets culturels de tout ordre, il permet aux élèves des classes de l'élémentaire au secondaire de présenter leurs productions audiovisuelles au public et de les confronter aux productions d'autres élèves d'autres établissements. Une catégorisation « interne » prévoit de « mettre en compétition » les fictions, les films d'animation. Les films expérimentaux entrent dans la catégorie « film d'animation ».

« À chaque fois que j'ai travaillé avec des enfants et produit un document audiovisuel, j'ai toujours souhaité le diffuser, à plus ou moins grande échelle. Pourquoi ? Tout simplement pour faire valoir le travail des enfants et montrer ce que l'on pouvait faire à l'école, qui pouvait changer des standards académiques, des conventions scolaires, qui occultent le genre expérimental » (Pierre).

Pour les enseignants, il s'agit finalement, au travers l'exploitation spectatorielle de leurs films, d'établir un processus de monstration de la marginalité : dévoiler « l'infaisable » ou le « difficilement acceptable ». Il est important pour eux de démocratiser le genre en lui enlevant tous les aprioris qui lui ont été adjoints. Autre facteur clé, et les professeurs des écoles y sont attachés, il est nécessaire de favoriser l'émotion et la récompense des acteurs du projet en le proposant à une plus large entité de spectateur, parfois à une échelle nationale.

« Lorsque j'ai proposé la première fois un film expérimental, un certain nombre de critiques nous sont parvenues. Non pas sur le genre en lui-même, mais sur ses caractéristiques propres. Beaucoup y voyaient une incompréhension dû à la « mauvaise » qualité des tracés qui contraignaient fortement à la compréhension générale de l'histoire et également provoquée par la vitesse d'enchaînement des images. Pour certains, cela allait trop vite ! » (Denis).

Cette difficulté d'acceptation de l'œuvre filmique par une communauté de critique-s nous pousse à exemplifier la notion de qualité esthétique du spectacle. Ces différenciations de points de vue proviennent des écarts de jugement esthétique et de la signification éthique qu'ils confèrent, dans un lieu, dans un environnement donné (Leveratto, 2000 : 115).

III.4. De la construction d'une compétence en art

Les images, autant que les textes, ont une puissance d'évocation, de stimulation, d'ordre émotionnel, psychique et cognitif. Or, l'image occupe, dans la relation de l'individu aux savoirs, une autre place que le texte, avec une reconnaissance sociale illégitimement amoindrie. Cette scénographie des savoirs tient au fait que l'image repose sur un processus de communication réactif et innovant, alors que le texte, lui, assure la fiabilité et la continuité du transfert des connaissances.¹⁴

Constater que les enfants sont consommateurs parfois « passifs » des images est un fait. Ils sont capables, dans une certaine mesure, de pouvoir apprécier la qualité du film au travers d'éléments esthétiques, émotionnels, ... Néanmoins, ces critères, donnés par les enfants restent très primaires et dénotent une certaine déficience dans l'éducation à l'image. Ils possèdent des outils techniques pour mesurer la qualité de l'image, mais ceux-ci ne leur assurent pas l'entrée de façon inflexible dans l'espace cinématographique. Il persiste un manque dans ce cadre interactionnel : l'enfant est certes maître du film mais n'a pas encore tous les artifices pour le rendre définitivement expert des images. D'un point de vue sociologique, l'accessibilité au film est possible, car ils possèdent les instruments techniques et émotionnels nécessaires à cette interaction.

La compétence en art, et plus précisément sa construction, est une action indélébile de l'activité. Elle s'affirme aussi bien dans l'espace « scolaire » que dans son espace « familial » : son expérience d'acteur de projet amorce le processus complexe de l'élaboration d'une compétence qui va tendre à s'affirmer grâce à son vécu de spectateur, ses relations avec ses pairs, la qualité de son environnement familial et social.

Conclusion

Marginalisée de part ses attributs, marginalisante de part sa nature, l'expérimentation cinématographique en milieu scolaire est un genre « à part » dans les pratiques artistiques. Peu utilisé comme approche esthétisante de l'image fixe, l'activité est, en définitive, victime de ses *a priori* et son histoire. Pourtant, certains acteurs pédagogique s'initient à cette pratique et en sont, d'un point de vue pédagogique, satisfaits. Ils y voient une façon « détournée » de capter l'imaginaire des enfants qui le retranscriront sur la pellicule. La fonction ontologisante du cinéma

¹⁴ Régis DEBRAY. « *Construction et effacement d'une figure intellectuelle, Romain Rolland* », colloque « Communiquer/transmettre », Cerisy, juin 2000.

selon André Bazin prend finalement tout son sens ici, une perception pourtant méconnue de la part des enseignants.

D'une manière générale, l'activité étudiée ici difficilement scolaire, et ce dans ses multiples dimensions : pédagogique, technique, didactique. Elle implique une multitude de facteurs exogènes au projet en lui-même, invisibles, mais qui, pour les enseignants, se doivent d'être objectivés et mis en lumière afin de pérenniser le projet en vue de le mener jusqu'à son terme. Investissement personnel d'un double point de vue (enfant et enseignant), implication émotionnelle forte pour l'enfant, difficulté organisationnelle importante, souvent « ingérable » en situation de classe, tels sont les caractéristiques sociologiques inhérentes à l'activité et au genre, exploité à l'école. La valorisation par l'extérieur qui propose un modèle d'organisation et de monstration du spectacle, entendu ici dans son sens sociologique, s'avère finalement devenir une vulgarisation « forcée » qui pourrait, à terme, redéfinir la place du genre dans les processus d'apprentissages pédagogique en France.



Bibliographie

Citterio R., Lapeyssonie B., Reynaud G., 1995, *Du cinéma à l'école*, Hachette, Paris

Cometti J.P., *Art, représentation, expression*, PUF, Paris

Dewey J., 2010, *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard

Hitier E., 2009, *Une approche ethnographique de la pratique audiovisuelle en milieu scolaire*, Mémoire de Master 2 recherche, Université Paul-Verlaine, Metz

Leveratto J.M., 2000, *La mesure de l'art*, La Dispute, Paris

Oury J., 2005, *Le collectif*, Nîmes, Editions Le Champ social