

## Nouvelles vues

Revue sur les pratiques, les théories et l'histoire du cinéma au Québec



# Le cinéma, cent ans de jeunesse : constitution d'une pensée didactique du cinéma entre 1994 et 2021 dans le contexte de la scolarisation du cinéma en France

Élise Tamisier

Number 23-24, Fall 2023–2024

Éducation cinématographique : trajectoires France-Québec

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1115179ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1115179ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Observatoire du cinéma au Québec

ISSN

2563-1810 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tamisier, É. (2023). Le cinéma, cent ans de jeunesse : constitution d'une pensée didactique du cinéma entre 1994 et 2021 dans le contexte de la scolarisation du cinéma en France. *Nouvelles vues*, (23-24), 1–38.  
<https://doi.org/10.7202/1115179ar>

© Élise Tamisier, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

# Le cinéma, cent ans de jeunesse : constitution d'une pensée didactique du cinéma entre 1994 et 2021 dans le contexte de la scolarisation du cinéma en France

Élise Tamisier

**Mots-clés :** scolarisation du cinéma, didactique de l'image, France

Le dispositif Le cinéma, cent ans de jeunesse (CCAJ) a été initié en France en 1994 à l'occasion des célébrations du centenaire du cinématographe. Il s'agit d'un dispositif de scolarisation du cinéma, définie en tant que processus institutionnel d'entrée du cinéma à l'école, que ce soit par le strict curriculum ou par l'intermédiaire des actions culturelles mises en place tout au long de la scolarité. Mais on l'entend aussi comme la manière dont les adultes accompagnent cette présence du cinéma, en fonction des enjeux éducatifs que les uns et les autres associent à ce médium<sup>1</sup>.

Dans ma thèse de doctorat, j'ai montré qu'une pensée du cinéma singulière, organisée autour de trois *tenseurs*, constitue la base fondamentale du dispositif CCAJ. Portée depuis 1994 par deux de ses co-fondateurs, Alain Bergala et Nathalie Bourgeois, cette pensée mouvante n'a jamais cessé d'être profondément marquée par ces tenseurs. Premier tenseur : le geste de filmer, si mimétique soit-il, ne produit jamais du même, car les contingences de celui ou celle qui filme (le lieu et l'époque dans lesquels il se trouve, la lumière, le corps des acteurs, les interférences du réel quelles qu'elles soient) produisent toujours un écart avec ce qui était attendu, ou avec ce qu'aurait filmé un autre auteur. Cette impureté ontologique du cinéma comme art de l'enregistrement du réel fonde sa spécificité. Deuxième tenseur : la conviction que le cinéma ne peut s'approcher véritablement sans se tourner vers les cinéastes et vers leurs gestes de création. Cette « analyse de la création cinéma » entre en familiarité avec la pensée d'André Bazin et celle de Gilles Deleuze<sup>2</sup>. Troisième tenseur : le cinéma montre l'être humain comme « quelqu'un qui se confronte au monde (aux plaines, aux montagnes, aux villes) et aux autres (animaux et êtres humains), avec comme mesure, celle de son propre corps<sup>3</sup> ». C'est une

conception du cinéma comme art de l'altérité, dans laquelle l'influence du cinéma de Roberto Rossellini est centrale.

Si la mise en place du CCAJ a été rendue possible par la coïncidence d'enjeux institutionnels (ceux de la Cinémathèque française [CF]) et industriels (ceux portés par le Centre national du cinéma et de l'image animé [CNC]) ainsi que par le désir d'enseignants, d'exploitants de salles de cinéma et d'acteurs de l'animation culturelle d'œuvrer à une rencontre entre enfance et cinéma, il s'est organisé à partir de cette pensée du cinéma.

Pour montrer l'émergence et les mouvements de cette pensée tout au long de l'existence du CCAJ, il faut d'abord rendre compte de ce qui fonde son existence. Il s'agit d'une conviction profonde, intime, de ses principaux créateurs. Cette conviction se situe du côté de «l'importance du cinéma», telle que la définit Stanley Cavell, en tant que double expérience de connaissance du monde et de connaissance de soi. Cette conviction est sans doute le moteur d'un engagement pédagogique continu vers les forces du cinéma<sup>4</sup>. Elle est ainsi la principale raison instituante du dispositif, dont on trouve un manifeste dans l'ouvrage collectif *Cet enfant de cinéma que nous avons été*<sup>5</sup>. Cette pensée est-elle d'ailleurs une pensée du cinéma ? Ou une pensée didactique du cinéma ? Nous pensons qu'elle est l'une et l'autre, et que les tenseurs que nous avons énoncés s'y abordent au moyen d'une méthode qui se déploie aussi bien dans les travaux didactiques d'Alain Bergala que dans ses autres écrits sur le cinéma. Cette méthode est une mise en question dialectique de la matière cinéma, ce que nous essaierons également de mettre en avant tout au long de ce chapitre, à travers différents textes d'Alain Bergala et de Nathalie Bourgeois.

Le présent article montrera comment le dispositif CCAJ s'organise autour de ces trois tenseurs tout au long de son histoire, de 1994 à 2021, année au cours de laquelle le dispositif est sorti du giron de la Cinémathèque française pour trouver une autonomie juridique et institutionnelle.

Dans une première partie, j'évoquerai les expérimentations pédagogiques menées par Alain Bergala avant la création du CCAJ, principalement au travers du récit des ateliers qu'il a menés au début des années 1970 au centre éducatif et culturel de Yerres, et à partir duquel se dessine une évolution progressive de son rapport aux images. Dans une deuxième partie (1994-2000) sera présentée la création et la structuration du dispositif, autour des trois tenseurs pédagogiques et d'une méthode dialectique de questionnement de

la matière cinéma. Dans une troisième partie (2000-2006), on rendra compte de la place centrale de la question de l'altérité et de l'identification dans le travail didactique du CCAJ. La quatrième partie (2006-2015) montrera la diffusion de la notion d'analyse de création au sein de la CF. Enfin, la sixième partie (2015-2021) abordera l'évolution de cette pensée dans le contexte de sa marginalisation au sein de la Cinémathèque française et de son internationalisation croissante.

Dans ma thèse de doctorat, j'ai tenté de rendre compte de l'entremêlement de cette constitution d'une pensée didactique avec son histoire institutionnelle<sup>6</sup>. Mais le format du présent article ne permet pas de montrer cette imbrication de manière détaillée. Je renvoie donc le lecteur à mon second chapitre, dans lequel un double paysage sert de toile de fond et donne des éléments de compréhension d'ordre politique et institutionnel : d'une part le contexte du développement de l'éducation au cinéma en France, notamment au travers des choix faits par le CNC et au sein des politiques ministérielles successives ; de l'autre le contexte de la CF, au sein de laquelle l'histoire du CCAJ s'est déroulée jusqu'à 2021. Les repères temporels, institutionnels et politiques posés au fil du présent article rendront, je l'espère, plus intelligible l'émergence, la constitution et l'évolution de la pensée que l'on cherche à décrire.

**Avant 1994 : premières expérimentations pédagogiques :  
d'une problématique des « lecteurs d'images » à celle  
de « l'importance du cinéma »**

Vingt ans avant la création du CCAJ, l'ouvrage d'Alain Bergala *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, publié en 1975, rend compte de son engagement dans le domaine de l'animation culturelle, héritière du mouvement de l'éducation populaire. Le texte relate une expérience pédagogique menée auprès de toutes les classes de sixième au centre éducatif et culturel de Yerres, collège expérimental fondé en 1968<sup>7</sup>. L'auteur y présente son travail comme le bilan d'une expérience à poursuivre, tout autant que comme un outil de réflexion pour poser les bases d'une pédagogie nouvelle des images. Il y acte son départ de l'Éducation nationale comme enseignant, pour y revenir en tant qu'intervenant extérieur, dans le cadre de ce qu'il appelle l'« animation audio-visuelle ». Il se montre convaincu de la nécessité de trouver une approche pédagogique pour aborder les images à l'école, en s'appuyant sur

des forces extérieures à l'Éducation nationale. Ce premier écrit pédagogique rend compte de l'influence des travaux de Roland Barthes et de Christian Metz, qui ont alors posé les premiers jalons d'une science des langages et du texte.

L'intention éducative qui anime ce premier texte sur la pédagogie des images, c'est celle de « consolider une relation plus lucide, plus responsable, plus maîtrisée avec les messages audio-visuels environnants, et particulièrement ceux de la communication de masse<sup>8</sup> ». Le cinéma n'est pourtant pas au centre de cette recherche pédagogique de terrain. L'auteur rejette l'idée d'une « légitimation culturelle des images » tout autant que celle d'un travail pédagogique fondé sur une méfiance de celles-ci<sup>9</sup>. Dans la partie théorique de son ouvrage, il aborde d'ailleurs ce qu'il qualifie de « refoulement de l'image » par l'école, qui se manifeste selon lui sous la forme d'une annulation des images, à l'exception de quelques images « innocentes », et surtout « stéréotypées », comme si la plupart des images constituaient une menace pour les élèves<sup>10</sup>. Cette méfiance, écrit-il, est contradictoire avec la profusion d'images existant hors de l'école, dans la vie de tous les jours<sup>11</sup>.

Alain Bergala fait un compte rendu détaillé de plusieurs ateliers audiovisuels tenus autour du roman-photo, du cinéma d'animation, du montage de diapositives, ou encore du vidéo-reportage. « La meilleure façon d'apprendre à décoder les images, c'est d'en fabriquer soi-même<sup>12</sup> », écrit-il. Mais fabriquer des images n'est pas suffisant, une ouverture aux autres images que celles que l'on produit soi-même semble nécessaire, sous peine de repli : cette première méthode combine déjà l'idée de « voir et faire » des images, idée que l'on retrouvera dans le CCAJ plus tard, avec l'idée de « voir et faire des films à l'école ».

Certains outils d'analyse sont inspirés par Roland Barthes, tels qu'un tableau élaboré à partir de la « Rhétorique des images<sup>13</sup> ». Il permet à Bergala de faire travailler les élèves sur des correspondances entre signifiant et signifié, mais aussi sur des notions issues des travaux de Roland Barthes : les différences entre dénotation (« reconnaissance objective des éléments de l'image ») et connotation (« qui est déjà sujet à variations individuelles et socio-culturelles<sup>14</sup> »). Mais bien qu'il s'appuie parfois sur l'analyse sémiotique des images, il critique aussi certains usages des nomenclatures, qui seraient trop réducteurs. Si les notions de « gros plans » ou de « plans moyens », par exemple, sont utiles pour qualifier les images et mettre en partage ce que

l'on pense, elles ne sont pas productives en termes de création, ni même « d'approche critique ». Plusieurs problèmes se posent d'emblée face à une scolarisation des images : comment éviter des nomenclatures ankylosées, qui verrouilleraient le sens des images ? Comment faire de la création d'images le moyen d'une véritable éducation aux images ? Proposant une réflexion sur le codage des images, il met en garde contre les standards, les tentatives de normalisation de l'image, car ce sont pour lui des avenues parcellaires et idéologiques, voire immobilisantes<sup>15</sup>. Il se trouve alors très proche de ce qu'écrit le philosophe Jean-François Lyotard, presque au même moment, au sujet des opérations de « mise en ordre » des images qui adviennent inéluctablement au cinéma<sup>16</sup>. Se trouve aussi mise en question la production du *sens*, par exemple une contre-plongée qui servirait à « magnifier le personnage » ou le gros plan qui servirait « à exprimer une intensité psychologique » : c'est l'idée d'une univocité des images qui est alors rejetée<sup>17</sup>. Alain Bergala affirme son attachement au travail de Christian Metz, qui a montré que, contrairement à la langue qui s'enseigne de bout en bout, le cinéma peut s'appuyer sur une « théorie pluri-codique<sup>18</sup> ».

Plusieurs stratégies peuvent permettre de se saisir des codes employés dans les images, qu'ils leur soient spécifiques ou non, écrit Alain Bergala. Parmi elles, celle du jeu<sup>19</sup>. Il donne quelques exemples de jeux possibles avec l'image : redécouper, remonter, commenter, jouer avec le sens, avec les « messages iconiques », fabriquer, détourner, prolonger, etc.<sup>20</sup>. Il décrit ainsi une foule de pratiques qui permettent de contourner le registre du langagier, d'une pure saisie par les mots. Se dessine une problématique du détournement : il s'agit d'aller vers un sens non dyadique, dans lequel l'image n'a pas d'équivalent direct dans le langage, que le spectateur contribue à créer en manipulant les images pour en créer un nouveau. Jouer avec les images est alors une voie possible de l'éducation à l'image.

Bergala ne situe pas encore son travail pédagogique dans le champ du cinéma. Il embrasse le champ global des images et se situe ainsi des deux côtés du problème de l'image<sup>21</sup> : d'un côté le décodage pour faire face aux images, et de l'autre les images en tant qu'art pour voir et pour montrer le monde. Le cinéma en tant que pratique scolaire est d'ailleurs à peine évoqué dans cet ouvrage, notamment, explique-t-il, en raison de la lourdeur technique et des coûts très élevés que le format Super 8 représente alors pour un budget d'établissement scolaire. Mais la question de l'acte de création et

de ce qu'il peut apporter aux enfants s'annonce déjà. C'est dans la pratique vidéo qu'une créativité enrichissante semble pouvoir se manifester, comme le montre ce paragraphe :

Outre la qualité des enregistrements obtenus, ce travail s'est révélé extrêmement positif et enrichissant, pour les enfants eux-mêmes, pour le groupe qu'ils constituaient et aussi pour les personnes qu'ils avaient choisi d'enregistrer (on regardait immédiatement la séquence avec les intéressés). Cet atelier vidéo a mis en évidence que les élèves, à travers cette technique d'expression nouvelle, avaient des choses à se dire (entre eux) et à nous dire (aux adultes)<sup>22</sup>.

Plusieurs années plus tard, Bergala fait un choix, lié à son travail de réalisateur, de critique et d'auteur au sein des *Cahiers du cinéma* : celui de tourner entièrement ses travaux pédagogiques vers le cinéma. Un manifeste, co-écrit avec d'autres personnes, lui sera nécessaire pour opérer cette orientation : il contiendra la formulation d'une idée très proche de celle de Stanley Cavell autour de l'importance du cinéma. C'est elle qui va rendre légitime, plus que toute autre, un plein engagement dans la transmission du cinéma.

### ***Cet enfant de cinéma que nous avons été, manifeste de l'importance du cinéma dans l'enfance, manifeste pour les passeurs***

Quand nous allons au cinéma aujourd'hui, même s'il a bien changé, et nous avec, c'est toujours accompagné plus ou moins secrètement par cet enfant de cinéma que nous avons été<sup>23</sup>.

L'ouvrage dont nous allons parler est composé d'une série d'entretiens collectés auprès de 136 personnes (des cinéastes, des artistes de différents horizons, des intellectuels, des étudiants, des citoyens ordinaires, des « gens que rien ne désignait a priori, dans leur activité sociale, comme proches du cinéma<sup>24</sup> »). L'ouvrage, préparé par Alain Bergala, Nathalie Bourgeois, Ginette Dislaire et Carole Desbarats au lendemain des premières rencontres Cinéma et enfance (Le Havre, 1992), autour d'un « désir partagé », cherchait à explorer les raisons intimes qui lient le cinéma au spectateur, tout au long de sa vie, en partant des souvenirs de cinéma qui l'habitent<sup>25</sup>. Ce même groupe, d'abord convoqué

par Ginette Dislaire autour de l'idée de cet ouvrage, se réunira ensuite pour tenter l'expérience *Le cinéma, cent ans de jeunesse*. La démarche est proche de celle que proposa Stanley Cavell à ses étudiants, quand il commença son enquête philosophique sur l'importance du cinéma<sup>26</sup>.

Au fil des questions posées, qui ont été pensées pour rendre compte de l'importance du cinéma dans la vie des personnes interrogées, des figures se dessinent : celle d'un spectateur marqué par des images d'enfance et par les émotions ressenties dans la salle de cinéma. Mais aussi celle d'un jeune spectateur confronté à la découverte, par le biais des écrans, d'un monde plus grand que celui qui l'entoure directement, dans son quotidien. Au fil de ces entretiens, on est à la recherche de films importants pour ces « enfants de cinéma », mais aussi de rituels, et de passeurs avec qui ils auraient fait cette expérience de spectateur. Enfin, il est question de savoir quels films on a envie, en tant qu'adulte, de montrer à des enfants. Tout tourne autour de la formation du regard, du goût, mais aussi de la question de la transmission, à condition bien sûr que le cinéma se soit manifesté comme quelque chose d'important.

Dans *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, Alain Bergala et Nathalie Bourgeois se prêtent aussi au jeu. « Quelle a été l'importance du cinéma dans votre vie ? », demandent-ils et se demandent-ils. Dans le texte de Bergala, le récit se révèle très imprécis. Quelques images flottantes affleurent, gravées par ses émotions de spectateur : le visage de Richard Widmarck dans *La dernière caravane* (*The Last Wagon*, Delmer Daves, 1956), la traversée de la mer Rouge dans *Les dix commandements* (*The Ten Commandments*, Cecil B. DeMille, 1956), le visage de James Stewart dévoilé à la fin de *Sous le plus grand chapiteau du monde* (*The Greatest Show on Earth*, Cecil B. DeMille, 1952)<sup>27</sup>. Ce qui demeure, c'est le souvenir, très net, de l'angoisse du jeune spectateur avant et après la séance, plongé qu'il était dans l'angoisse de la perte de sa mère<sup>28</sup>. Comme chez Stanley Cavell, la survivance la plus forte est celle de ce qui se joue autour des films, autour du rituel. Le reste, ce qui vient de l'écran, dans cet état « d'étanchéité » au monde que procure la salle, n'est que réparation, protection, conjuration de l'angoisse<sup>29</sup>. Cette mise en récit du souvenir prend dans cet ouvrage un sens fondamental : loin de nier la puissance du cinéma, il la situe dans l'ordre de la réparation et de l'intime, mais en déjouant l'idée naïve que les films et les personnages feraient directement grandir le spectateur par un pur système d'identification vertueux.



Dans la deuxième partie de son récit personnel, Bergala évoque des photographes qu'il collectionnait enfant, et qui étaient eux-mêmes des objets de réparation, quasi magiques : images isolées, réminiscences de films vus et presque oubliés<sup>30</sup>. Ces images étaient capables de lui faire se souvenir, non des histoires, mais des émotions advenues durant le film. Elles se gravent en prenant pour madeleine les visages des acteurs, qu'elles font ressurgir avec les émotions. Le goût pour le cinéma semble alors advenir dans la coexistence de deux puissances d'ébranlement – ce que je vis en dehors du cinéma, ce que je vis au cinéma. Deux mondes coexistent et le corps du spectateur est l'interface entre les deux. Et si la mise en partage des souvenirs de cinéma n'avait pour seule vocation que « la résurrection de l'enfant de cinéma que nous avons été<sup>31</sup> » ? En ce sens, le texte de Bergala est un manifeste de l'importance du cinéma.

Dans le texte écrit par Nathalie Bourgeois, une figure un peu inquiétante surgit : celle d'un adulte que l'on aime pourtant beaucoup, qui dit « Regarde, mais regarde ! » au jeune enfant, en le mettant devant des images qui le dépassent<sup>32</sup>. Comme s'il y avait parfois un peu de contrainte dans la position de spectateur de cinéma, et un peu d'inconscience de la part des adultes quand ils font des choix pour les enfants. « Pourquoi ont-ils tenu à me montrer ça ? », se demandait-elle, enfant, au sujet de films qui lui semblaient tristes ou violents. Jeune adolescente, elle voit surgir une autre figure de celui qui dit « Regarde, mais regarde ! », cette fois dans une émission, *Le ciné-club*, à la télévision. La figure se fait passeur, un goût pour le cinéma naît de l'expérience. Ainsi Nathalie Bourgeois pose-t-elle la question de la responsabilité de montrer des films, de choisir pour les plus jeunes que soi. En ce sens, son texte se présente aussi comme un manifeste, cette fois de la responsabilité de montrer.

Ces passeurs apparaissent dans de nombreux autres textes de l'ouvrage, comme dans les témoignages de Carole Desbarats et de Ginette Dislaire : tour à tour frère ébouriffé avec qui l'on joue à *La guerre des boutons*, famille en habits du dimanche, oncle distributeur de cinéma, grand-mère adoratrice de Sara Montiel. Mais dans le récit de Bergala, ces figures font défaut. Quand il parle de l'importance du cinéma, cette fois en dehors de ce livre, il l'affirme clairement. S'il est passeur, c'est peut-être parce qu'il a approché le cinéma absolument seul, explique-t-il : « Dans le milieu où j'étais, personne ne pouvait me guider sur quoi que ce soit. Tout le chemin je l'ai fait tout seul. Et du

coup je me dis quand même que s'il y avait eu quelqu'un ou quelque chose, quand j'étais petit, qui m'avait un peu montré la voie<sup>33</sup>... »

Ces passeurs, qu'ils soient maladroits, ne se perçoivent pas directement en tant que tels ou soient des figures télévisuelles, dessinent au fil de l'ouvrage la nécessité d'un autre que soi, sans lequel il est très difficile de se lier au cinéma et à sa puissance. Ce double manifeste que nous venons d'évoquer est publié un an à peine avant la première expérimentation du Cinéma, cent ans de jeunesse.

### **1994-2000 : Naissance et structuration du CCAJ, mise en place des tenseurs pédagogiques et d'une méthode dialectique**

La création du CCAJ a eu lieu « à l'occasion<sup>34</sup> » d'un événement d'ampleur nationale, la célébration du premier centenaire du cinéma, qui donna lieu à de nombreux événements (programmation de films, mission de recherche sur l'histoire du cinéma, colloque sur son avenir, publications, etc.). Mais c'est tout un contexte ainsi que des dynamiques éducatives et institutionnelles qui ont concouru non seulement à sa mise en route et à son développement, mais aussi à son institutionnalisation au sein de la CF. Le CCAJ est né à une époque singulière où le secteur industriel et institutionnel du cinéma est en grand questionnement sur son avenir, la fréquentation des salles de cinéma ne cessant de diminuer depuis le début des années 1980. Pour ceux qui se posent la question des liens entre enfance et cinéma, c'est aussi un moment particulier au cours duquel les pouvoirs publics semblent favorables à la prise en compte de ces réflexions dans l'élaboration des politiques éducatives.

Trois éléments coïncident pour qu'un tel dispositif puisse voir le jour et perdurer : le désir d'un certain nombre d'acteurs (intellectuels, éducateurs, exploitants de salles de cinéma) d'inventer une approche pratique du cinéma à l'école ; la volonté politique de faire du cinéma un patrimoine commun ; l'inquiétude d'un secteur économique quant à la désertion des salles de cinéma au profit de nouveaux supports de diffusion des films (télévision, VHS, DVD).

Deux mouvements sont à l'œuvre : d'un côté, un phénomène puissant d'institutionnalisation de l'éducation au cinéma, amorcé dès 1981 à partir de partenariats expérimentaux entre Éducation nationale et salles de cinéma, et renforcé à partir de 1987 avec la création du dispositif spectatorial Collège au cinéma, fruit d'un partenariat entre le CNC et l'Éducation nationale. Cette dynamique institutionnelle est ancrée dans une problématique qui est

presque un impératif de société : comment faire retrouver aux spectateurs (présents et à venir) le chemin de la salle de cinéma<sup>35</sup> ? De l'autre côté, on relève un phénomène d'émulation autour des questions relatives aux liens entre enfance, cinéma et transmission. Cette émulation, dont l'ouvrage *Cet enfant de cinéma que nous avons été* est une trace importante, a lieu dans les cinémathèques (Cinémathèque de Toulouse, CF, Institut Lumière à Lyon), incarnant en cela l'héritage de la cinéphilie et des ciné-clubs, mais elle se fait aussi au sein de salles de cinéma pionnières dans la prise en charge de l'action culturelle par les exploitants (par exemple au Havre avec la salle d'art et d'essai L'Éden). Ce phénomène, dont nous tâcherons de rendre compte, prend place au sein de ces institutions du cinéma qui réinventent alors leur mission éducative, en lien avec l'Éducation nationale, en premier lieu à partir d'expériences menées sur le terrain par des enseignants. Il est le point de départ d'une mouvance durable autour de l'éducation au cinéma, basée sur une préoccupation commune : comment œuvrer à une rencontre entre enfance et cinéma ?

### **La création du CCAJ, autour d'une « pensée déjà structurée »**

Le début du CCAJ est facilité par le contexte que nous venons de décrire. Mais pour Nathalie Bourgeois, comme elle l'explique en 2016 dans le cadre de ses fonctions de directrice du dispositif au sein de la CF, la création du CCAJ ne fut possible que parce qu'il existait une pensée déjà structurée<sup>36</sup>.

Le CCAJ est d'abord créé au sein d'une association du même nom, Le cinéma, cent ans de jeunesse, fondée pour l'occasion, qui réunit trois archives du film (la CF, l'Institut Lumière à Lyon, la Cinémathèque de Toulouse) et la salle L'Éden au Havre, avec sa dynamique de liens avec les classes et les enseignants<sup>37</sup>. Les films des frères et des opérateurs Lumière sont au centre des célébrations du « Premier siècle du cinéma », et ils seront aussi mis au cœur de la première expérimentation du CCAJ.

Cette dynamique portée par Carole Desbarats, Ginette Dislaire, Alain Bergala et Nathalie Bourgeois entre à la CF par le biais de cette première expérimentation. Elle prend place au sein d'une institution en pleine restructuration et en plein questionnement sur ses missions. Un lien unit alors les collections des trois cinémathèques, la réflexion pédagogique des personnes évoquées, et la question de la patrimonialité, matérielle et intellectuelle, du cinéma.

### **Autour des vues Lumière, geste matriciel du cinéma, des élèves s'initient au cinéma**

Cette première initiative s'organise autour du geste fondateur du cinéma, celui des opérateurs Lumière. Dans les classes qui participent au projet (350 élèves du primaire jusqu'à la terminale, à Paris, au Havre, à Lyon et à Toulouse), les enfants sont amenés à faire l'expérience de la prise de vue cinématographique selon un cadre technique proche de celui des frères Lumière<sup>38</sup>. Ce cadre sera composé de contraintes communes à tous les participants, qui seront l'ébauche de ce que le dispositif nommera par la suite «les règles du jeu», placées au centre de la pédagogie d'année en année. Les participants, en plus de travailler sur des thématiques communes, reçoivent des consignes les amenant à se confronter aux mêmes questions. Le principe est de reproduire les conditions techniques des origines du cinéma : durée de prise de vue restreinte, cadre fixe, prise de vue unique. Une autre contrainte est ajoutée, qui sort alors du cadre purement technique : consacrer ces vues à l'enregistrement du réel. Chaque enfant doit donc choisir un lieu, un endroit où placer la caméra, et décider du moment où il déclenchera la prise de vue, sans possibilité de filmer à nouveau. L'exercice met en tension les choix opérés par les filmeurs et la confrontation au réel par le biais de l'enregistrement. Ginette Dislaire décrit les premiers ateliers comme des processus très longs, laborieux parfois sur un plan technique, mais aussi très stimulants pour arriver à amener les élèves à se questionner sur les choix à faire. Certaines de ces «nouvelles» vues Lumière sont aujourd'hui visibles sur le site du dispositif<sup>39</sup>.

### **Un long métrage, *Jeunes Lumière*, est montré à Cannes**

Nathalie Bourgeois et la monteuse Valérie Loiseleux font une sélection parmi les 350 vues Lumière filmées par les élèves en 1994. Elles en fabriquent ensuite un long métrage, projeté dans plusieurs festivals de cinéma, auprès d'un public de professionnels du cinéma (Festival de Cannes, États généraux du film documentaire de Lussas, etc.). Dans les *Cahiers du cinéma*, Valérie Loiseleux rend compte de sa découverte a posteriori des images filmées par les élèves, sans avoir elle-même participé au processus pédagogique<sup>40</sup>. Ce geste singulier déplace le film vers un entre-deux : un film fait par des adultes, à partir de films réalisés par des élèves, dans un cadre pédagogique, ramené à un cadre du cinéma extrêmement symbolique, celui du Festival de Cannes, en présence de certains des cinéastes les plus importants de l'époque. Un film

donnant à voir le regard des enfants, mais donnant aussi à voir le regard des adultes sur celui des enfants. Alain Bergala et Nathalie Bourgeois évoquent, au sujet du film, un engouement très vif de ceux qui ont pu assister à l'une de ses projections, comme le cinéaste portugais Manoel de Oliveira. Pour lui, ce qui est le plus important dans ces images filmées par des enfants, c'est que ceux-ci « vont instinctivement vers ce qui les dépasse<sup>41</sup> », et que se donne à voir sur l'écran quelque chose qui renseigne sur le regard des enfants. Ce geste pose un principe fort du dispositif naissant, celui de montrer les films faits par les enfants dans des institutions symboliques du cinéma.

Le numéro 494 des *Cahiers du cinéma* paru en septembre 1995 donne un aperçu du ressenti d'une partie du milieu du cinéma à l'égard du mouvement de scolarisation du septième art en cours. « Le temps du cinéma "contre-culture", objet de la cinéphilie, est révolu », affirme Laurent Roth : l'entrée du cinéma à l'école en est l'un des révélateurs, ce qui coïncide dans le temps avec l'accessibilité des outils de prise de vue vidéo<sup>42</sup>. Consacrant plusieurs pages à l'expérience menée dans le cadre du CCAJ, le journal se réjouit qu'une partie des démarches soient tournées vers la pratique : « Jeunes Lumière [...] a pris le contrepied de son époque en proposant à 350 jeunes de tourner dans des conditions résolument archaïques leur "minute" Lumière<sup>43</sup>. »

Cet archaïsme est matriciel du dispositif à venir, mais il entre aussi bientôt dans la formation professionnelle des cinéastes. Il devient, à partir de 1996, un exercice obligatoire des étudiants de première année à la Fémis, au moment où Carole Desbarats y entre comme directrice d'études<sup>44</sup>.

Le dossier des *Cahiers du cinéma* de septembre 1995 s'intitule « Enfants à la caméra » et il nourrit un espoir très fort dans l'introduction de la pratique à l'école comme vecteur de transmission. Ce sur quoi insiste également Pierre Toulza dans son article<sup>45</sup>, c'est sur l'une des spécificités du futur dispositif, la formation délivrée aux enseignants en début d'année. C'est le rôle qu'occupera Alain Bergala, dès la première année du dispositif, et sans interruption jusqu'à aujourd'hui. Il y décrit la typologie première du dispositif : c'est avec le thème « Tendances Méliès/tendances Lumière » que s'amorce le CCAJ. Héritage direct de la pensée bazinienne, le thème est identifié comme familier par les *Cahiers du cinéma*<sup>46</sup>. Jean Douchet, presque au même moment, rappelle au cours du colloque « Le cinéma vers son deuxième siècle » l'importance de cette approche dans la pensée française du cinéma. « L'essentiel : le clivage, lui intangible, entre un cinéma soumis au déroulement d'un

événement qui se produit devant la caméra, et un cinéma qui prépare, dirige, oriente un événement purement imaginé. L'histoire du cinéma se divise ainsi entre ces deux axes principaux<sup>47</sup>. »

Ainsi apparaissent les prémices d'une méthode pédagogique: interroger le cinéma par une approche dialectique. L'impureté du cinéma, art de l'enregistrement, s'y présente comme matricielle, et entre en tension avec les deux autres centres du CCAJ: le cinéma comme art de l'altérité d'un côté, le geste du filmeur de l'autre.

### **Une mise en question dialectique de la matière cinéma : tendance Lumière/tendance Méliès**

L'année qui suivit les célébrations du centenaire, les fondateurs du dispositif réussirent à convaincre le CNC de maintenir son soutien. Le CCAJ amorce sa constitution en tant que dispositif pérenne. L'année initiale s'était organisée autour d'un geste individuel, celui des frères Lumière, qui allait rester central dans la pédagogie à venir. La deuxième année, dans son articulation avec la première, vit apparaître une caractéristique forte de l'approche du cinéma qui commençait à se dessiner, comme nous venons de l'évoquer: une pédagogie fondée sur une mise en question dialectique. Le clivage dont parle Douchet, c'est celui qui sépare deux gestes. Le premier, plus proche de ce que l'on associe traditionnellement à la pratique des frères Lumière, est « un cinéma soumis au déroulement d'un événement qui se produit devant la caméra »; le second, plus traditionnellement associé à Georges Méliès, « un cinéma qui prépare, dirige, oriente un événement purement imaginé<sup>48</sup> ». Cette dialectique fondatrice se retrouvera dans plusieurs sujets tout au long de l'histoire du dispositif, son ultime formulation ayant lieu en 2020-2021, avec un travail sur le temps au cinéma, organisé autour de l'idée « Entre montrer et raconter ».

### **Mise en place de trois tenseurs du cinéma**

Le tableau 1 restitue la liste des thèmes du CCAJ entre la première expérimentation menée en 1994 et l'année scolaire 2003-2004.

**Tableau 1.** Les thèmes du CCAJ entre 1994 et 2004

| Année scolaire | Thème  |
|----------------|--|
| 1994-1995      | Tendance Lumière                             |
| 1995-1996      | Tendance Méliès                              |
| 1996-1997      | L'altérité au cinéma                         |
| 1997-1998      | Filmer les gestes (1)                        |
| 1998-1999      | Filmer les gestes (2) – L'acteur et le geste |
| 1999-2000      | Le hors-champ sonore                         |
| 2000-2001      | L'espace réel ou filmique                    |
| 2001-2002      | Le temps réel ou filmique                    |
| 2002-2003      | La place de l'acteur dans la mise en scène   |
| 2003-2004      | Le plan                                      |

Les thèmes, ou « questions de cinéma », sont communs à toutes les classes. Année après année, ils sont amenés aux enseignants et intervenants sous forme de formations conçues et animées par Alain Bergala, « conseiller artistique » du dispositif, pour reprendre la terminologie du dispositif lui-même. Après le thème fondateur des vues Lumière et sa mise en tension avec le cinéma de Georges Méliès, un troisième tenseur se met en place, au travers du thème « L'altérité au cinéma » (1996-1997). « L'altérité dans la rencontre de cinéma » est le titre exact qui figure sur le compte rendu de formation de septembre 1996<sup>49</sup>. Ce sujet provient directement des travaux que menait Alain Bergala sur Jean-Luc Godard et sur Roberto Rossellini, qui dans son cinéma « met ensemble des choses qui ne devraient pas l'être, et qui regarde ce qui se passe<sup>50</sup> ». Cette question de l'altérité place au cœur de la réflexion les personnages, et ce à quoi ils vont être confrontés dans les films qu'ils habitent : le monde en ruine, chez Rossellini<sup>51</sup> ; l'autre absolu, chez Rossellini ou chez Godard. Un extrait du compte rendu de la formation de début d'année scolaire place la question du personnage au centre du travail mené par Bergala : « On choisira le support de la fiction où un personnage, foyer de l'altérité, rencontre un Autre, [comme dans] *Stromboli*, où Ingrid Bergman ne rencontre *que* de l'Autre<sup>52</sup> ». Cette question de l'altérité ne se limite pas à ce que vivent les personnages, elle se joue directement dans les raisons des cinéastes. Un autre extrait de la formation donnée en septembre 1996 permet de saisir l'articulation qu'Alain Bergala établit entre altérité vécue par les

personnages et altérité vécue par les cinéastes. Le film se fait alors autobiographie du réalisateur.

À propos de *Stromboli*: la pêche au thon, une des plus belles choses sur l'altérité; une relation naturelle, de fraternité et de tendresse s'écrit entre les pêcheurs et les thons. Ingrid Bergman assiste à la scène, mais n'est jamais dans le plan: raccord infranchissable; elle est celle qui voit. Les raccords ne sont jamais depuis un lieu physique, on ne peut jamais dire où elle se trouve par rapport à cette pêche. Des éclats de lumière sur l'eau font de plus écran devant cette scène rituelle, sacrée.

Rossellini a dû faire face à deux types d'altérité dans sa vie: l'arrivée des Américains durant la guerre, et la venue d'Ingrid Bergman (dont il ne sait que faire). On retrouve cela dans *Europe 51* (altérité sociale), et *Voyage en Italie* (altérité de la civilisation anglaise). En trois films il fait tout ce qu'il peut avec ce corps dont il ne peut faire de scénario. Sa grande force étant d'aller jusqu'au bout de cette altérité, le cinéma EST altérité. Après la guerre l'existence des camps d'extermination fait basculer l'idée d'une humanité commune. C'est le début de la modernité chez Rossellini. Il regarde l'altérité en face, cette chose dont on ne peut rien faire<sup>53</sup>.

Dans cette synthèse de l'idée que se fait Alain Bergala de la question de l'altérité chez Rossellini, une thématique à venir est déjà en germe: le corps des acteurs comme moteur du film («ce corps dont il ne peut faire de scénario<sup>54</sup>»). Alain Bergala explique également que dès les débuts du dispositif, une question se pose: comment réfléchir au jeu d'acteur, comment travailler le jeu d'acteur avec les enfants? Deux thématiques suivront en conséquence: la thématique des gestes, déployée sur deux années scolaires successives (1997-1998 et 1998-1999), puis celle intitulée «La place de l'acteur dans la mise en scène», qui sera mise en œuvre en 2002-2003. Bergala travaillait alors au Conservatoire d'art dramatique où il donnait des cours sur l'histoire du jeu d'acteur au cinéma, mais aussi à la Sorbonne Nouvelle – Paris 3<sup>55</sup>.

Le thème de l'altérité au cinéma traverse plusieurs textes d'Alain Bergala. Il remonte, sous cette formulation en tout cas, aux travaux qu'il a menés sur le cinéaste Roberto Rossellini dans les années 1980. *Païsa* (*Paisà*, 1946), *Europe 51* (*Europa* » 51, 1952) et *Voyage en Italie* (*Viaggio in Italia*, 1954) forment ainsi une trilogie dans laquelle Rossellini «regarde l'altérité en face,



cette chose dont on ne peut rien faire<sup>56</sup>». Mais ce qui est central dans ce que Bergala développe autour de cela, c'est que ce problème de l'altérité rend compte de l'expérience de Rossellini. C'est ce cœur de l'altérité, comme expérience vécue (par le cinéaste) et comme centre de la mise en scène (dans le film), qui fonde le cinéma moderne et qui influencera par la suite Jean-Luc Godard et toute la Nouvelle Vague. Dans un texte qu'il consacre au film *Inde, terre mère* (*India: Matri Buhmi*, Rossellini, 1957), il identifie deux forces qui animent le cinéma de Rossellini et qui y entrent en permanence en contradiction – d'un côté le « sentiment de familiarité », de l'autre « le sentiment d'altérité<sup>57</sup> » : « Les problèmes de couple s'imposent irrésistiblement à Rossellini pour instaurer dans ses films une triangulation avec le monde comme altérité<sup>58</sup>. » Ce qui semble fonder le cinéma de Rossellini, c'est la mise en scène de rapports de couples – le couple compris ici en tant que « binôme hétérogène » –, qui permettent « de lire toutes les situations d'altérité au monde ». Ainsi, le cinéma se présente comme un support de mise en scène de ce que vit le cinéaste (la rencontre avec des blocs d'altérité), tout autant que comme le support de lecture, pour le spectateur, de différentes expériences de l'altérité. Car pour Bergala, ce qui hante Rossellini, et qui est la puissance de son cinéma, ce sont ces deux questions : « Comment se mettre à la place de l'autre ? Peut-on arriver, par le cinéma, à adopter sur le monde le regard de l'autre<sup>59</sup> ? »

Le thème des gestes au cinéma, travaillé sur deux années successives, rend très bien compte de la méthode et de la pensée qui sont déjà en place. Au cours de la première année, consacrée aux gestes dans l'histoire du cinéma, le thème avait été abordé plutôt sous l'angle de ce que le cinéma pouvait en donner à voir, par l'enregistrement : par exemple, dans la série d'extraits consacrés aux gestes du repas, on pouvait trouver une petite galerie d'extraits de films, l'un japonais (*Voyage à Tokyo* [*Tōkyō monogatari*, 1953, Yasujirō Ozu]), le second italien (*Le voleur de bicyclette* [*Ladri di biciclette*, Vittorio De Sica, 1948]), le dernier américain (*Chasse à l'homme* [*Man Hunt*, Fritz Lang, 1941]), qui permettaient de comparer les différentes postures au cours de repas, dans différentes aires culturelles<sup>60</sup>. Mais l'idée de l'enregistrement était directement mise en tension avec les choix faits par les cinéastes, notamment dans la dimension de contrôle des gestes dont ils disposent au moment de la mise en scène. La deuxième année, placée sous l'intitulé « L'acteur et le geste<sup>61</sup> », glissait vers la notion de mise en scène, dans laquelle les choix de

cadrage, de découpage, de direction d'acteur tendaient la structure de travail vers les gestes de création.

On le voit, la triade impureté/geste/altérité n'est pas une revendication directe de la pensée que nous essayons de décrire, mais elle est toujours présente, et elle sous-tend le travail pratique et l'analyse des films qui sont choisis. Cette matière de cinéma, et ses forces, s'appréhendent au moyen d'une dialectique qui l'aide à organiser son approche. « Le temps réel/le temps filmique », en 2000-2001, puis « L'espace réel/l'espace filmique », en 2001-2002, sont deux exemples de cette organisation dialectique.

### **2000-2006 : la pensée CCAJ au cœur de la Cinémathèque française.**

#### **Corps, altérité et identification**

En 2000, les ministres Jack Lang et Catherine Tasca placent les arts et la culture au centre d'un projet de modification profonde de l'école. Leurs ministères respectifs, celui de l'Éducation nationale et celui de la Culture et de la Communication, mettent en route une mission commune, qui aboutira un an plus tard à la présentation commune du Plan pour les arts et la culture à l'école. Jack Lang missionne Alain Bergala pour prendre en charge l'élaboration des propositions relatives au cinéma. Ses propositions font une place très importante à la pratique, qui peut alors se concevoir au sein des nouvelles classes à projet artistique et culturel (PAC). On y trouve un ensemble de principes communs au CCAJ, notamment au travers de l'idée d'une « pédagogie de la création<sup>62</sup> ». Mais à peine deux ans plus tard, le plan est abandonné dans le sillage de la défaite électorale des socialistes aux élections législatives. Les classes à PAC perdurent, mais les propositions relatives à une approche pratique du cinéma sont marginalisées.

*L'hypothèse cinéma* est publié en 2002 par Alain Bergala dans la foulée de son expérience de conseiller auprès de Jack Lang, après la création de la collection de DVD « L'Éden cinéma », et près de dix ans après la mise en route du dispositif CCAJ. L'ouvrage se présente comme un bilan de ces différentes expériences. L'idée d'aborder l'ensemble du champ audiovisuel a été complètement abandonnée, au profit d'un ancrage absolu dans le champ du cinéma, inauguré en 1992 avec *Cet enfant de cinéma que nous avons été*. Plusieurs propositions sont faites en vue d'une scolarisation du cinéma, pour que celui-ci conserve ce qu'il contient, en tant qu'art, de « ferment de changement » : mettre en avant une culture alternative à la culture dominante, à la

culture de masse (une proposition que Bergala appelle « 100 films pour une culture alternative »); créer en classe ce qu'il désigne comme une « pédagogie du passage à l'acte », qui consiste à « initier plutôt qu'enseigner », et qui passe par le fait de « pouvoir expérimenter la prise de risque » que représente le choix de la place de la caméra, de l'axe, etc. Ce n'est qu'avec ce passage à l'acte que l'on peut « connaître le cinéma », écrit-il, car l'analyse filmique n'est pas suffisante, même si elle est bien conduite<sup>63</sup>. Ce qui compte, c'est « d'éprouver avec son corps et avec son cerveau ». Il donne également dans son texte une définition de ce qu'est, pour lui, un film de cinéma. « Que le temps existe, que les personnages existent » : cette proposition est centrale et programmatique<sup>64</sup>.

En 2004, un nouveau dossier des *Cahiers du cinéma* est consacré à l'enseignement du cinéma, rendant compte d'un ressenti plus sombre sur la place du cinéma à l'école. L'approche pratique du cinéma en a presque totalement disparu. Le constat principal est que le volontarisme politique en matière de cinéma a disparu lui aussi. Le CCAJ apparaît alors comme plus marginal : la scolarisation du cinéma s'est faite autour des grands dispositifs spectaculaires. Pour Léo Souillés-Debats, cette dynamique institutionnelle et scolaire s'ancre dans un impératif de société : comment faire retrouver aux spectateurs (présents et à venir) le chemin de la salle de cinéma<sup>65</sup> ? La réponse du CNC à la crise de la fréquentation des années 1980 passait par une priorisation du secteur commercial du cinéma (et notamment des salles d'art et d'essai) qui s'appuyait notamment sur la création de dispositifs scolaires de formation des futurs spectateurs (d'abord Collège au cinéma en 1987, puis « Lycéens et apprentis au cinéma » en 1993, et enfin École et cinéma en 1994). La pratique, si elle perdure, ainsi que le désir des élèves et des enseignants, n'a pas été prioritaire. Le CCAJ restera marginal au sein du mouvement de scolarisation, malgré une diffusion de certains de ses principes, notamment par la publication de *L'hypothèse cinéma*. L'avenir du CCAJ se joue donc à ce moment au sein de la CF.

Deux textes destinés à la jeunesse, publiés par la CF et écrits respectivement par Nathalie Bourgeois en 2006 et Alain Bergala en 2007, rendent compte de la manière dont la pensée déployée au cœur du dispositif CCAJ se diffuse au sein de l'approche pédagogique de la CF. Il s'agit des ouvrages *Grand/petit au cinéma* (Nathalie Bourgeois) et *Mais où je suis ?* (Alain Bergala), tous deux publiés au sein de la collection « Atelier cinéma » et co-édités par la

Cinémathèque française et Actes Sud, que nous aborderons dans le paragraphe suivant.

### **Le corps à l'épreuve du monde**

Dans le texte de Roland Barthes « En sortant du cinéma », le spectateur a deux corps : celui qui se laisse fasciner, et celui qui prend de la distance avec le film dont il tombe amoureux<sup>66</sup>. On pourrait y ajouter un troisième corps, qui émerge dans la pensée du cinéma que nous tentons de décrire : le corps à l'écran auquel le spectateur va s'identifier. C'est parce que ce troisième corps apparaît si vivant au spectateur que l'identification semble possible. Jamais la pensée du cinéma que nous décrivons ne cherche à percer le mystère de l'identification, mais elle ne peut pas faire autrement que de reconnaître que celle-ci est au centre de la notion d'importance du cinéma. La question de l'altérité et celle de l'identification se rencontrent autour de la présence du corps à l'écran. Le livre écrit par Nathalie Bourgeois, *Grand/petit au cinéma*, rend parfaitement compte de cette sensibilité : « Au cinéma comme dans la vie, c'est toujours le corps qui sert de référence. Qu'est-ce qu'un être humain sinon quelqu'un qui se confronte au monde (aux plaines, aux montagnes, aux villes) et aux autres (animaux et humains) avec comme mesure celle de son propre corps<sup>67</sup> ? »

C'est par le corps, au travers de la question « grand/petit », que Nathalie Bourgeois choisit de traverser l'histoire du cinéma, de ses trucages et de ses machines. Dans les films de George Méliès (*L'homme à la tête en caoutchouc*, 1901), de Jack Arnold (*L'Homme qui rétrécit* [*The Incredible Shrinking Man*], 1957) ou de Jan Švankmajer (*Alice [Něco z Alenky]*, 1988) qu'elle évoque, tout passe par le corps des personnages. Ces personnages sont d'abord des corps qui vont être mis à l'épreuve d'un monde trop grand ou trop petit pour eux. Les épreuves que vivent ces personnages, comment les donner à voir au spectateur<sup>68</sup> ? En truquant, en fabriquant des maquettes, mais aussi en se déplaçant pour filmer. C'est ce jeu fondé sur la distance des corps les uns avec les autres (corps du filmeur, corps de l'acteur) qui rend possibles les « variations d'échelle », par lesquelles « le cinéma fait vivre au spectateur une expérience familière : celle de la grandeur et de la petitesse. Et il l'accompagne dans ses rêves secrets : grandir encore, redevenir petit<sup>69</sup>. »

## Identification et altérité

Quitter sa maison, laisser son petit monde familier pour se retrouver soudain dans un univers inconnu, où tous les repères sont bouleversés: voilà une expérience que l'on fait un jour ou l'autre, quand on est enfant. Au cinéma, ces expériences sont encore plus incroyables! Alice découvre le Pays des merveilles; Dorothy, dans *Le magicien d'Oz*, et Chihiro, au cours de son voyage, doivent affronter sorcières et monstres. Leurs aventures, comme celles de John dans *Les contrebandiers de Moonfleet* ou de Masao dans *L'été de Kikujiro*, seraient un peu effrayantes si elles n'étaient aussi l'occasion de rencontrer de nouveaux amis et de faire des découvertes fabuleuses. Mais au fait, comment revient-on de ces étonnants voyages<sup>70</sup>?

Que font les films aux spectateurs? Cette question, Bergala ne la traite pas directement dans ses ouvrages théoriques. Pourtant, dans son ouvrage adressé aux enfants, *Mais où je suis?*, ainsi que dans certains de ses travaux destinés aux enseignants (par exemple au sujet du film *Où est la maison de mon ami?* d'Abbas Kiarostami (*Khāneh doust kojāst?*, 1987), cette question apparaît, au travers du phénomène de l'identification. Dans *Mais où je suis?*, Bergala évoque des films dans lesquels des enfants font l'expérience de s'égarer dans un lieu inconnu pour eux, et de vivre une aventure, seuls, avant de retourner à leur quotidien, mais transformés par leur aventure. Les films qu'il évoque dans son livre, par exemple *Le magicien d'Oz* (Victor Fleming, *The Wizard of Oz*, 1939), *Alice au pays des merveilles* (prod. Walt Disney, *Alice in Wonderland*, 1951), *Le petit fugitif* (Ray Ashley, Morris Engel et Ruth Orkin, *Little Fugitive*, 1953), *Les contrebandiers de Moonfleet* (Fritz Lang, *Moonfleet*, 1955), *L'été de Kikujiro* (Takeshi Kitano, *Kikujirō no natsu*, 1999) et *Un monde parfait* (Clint Eastwood, *A Perfect World*, 1993), racontent tous une expérience d'errance temporaire ou d'égarement similaire:

Cette aventure, tout le monde la connaît. On l'a forcément vécue un jour, dans l'enfance. On était bien tranquillement avec ses parents, ou avec des amis. Et tout à coup, un moment d'inattention et on se retrouve seul, perdu,

dans une rue inconnue, ou sur une plage pleine de monde. Mais où je suis ?  
On panique, on essaie de revenir sur ses pas, impossible<sup>71</sup> !

Ce « nous » autour duquel le texte s'organise, c'est un « nous » universel, celui de tous les enfants, y compris ceux « que nous avons été », dans lequel l'auteur semble s'inclure. Cette aventure universelle, comme chez Nathalie Bourgeois, passe par l'exploration d'un monde nouveau, plus grand ou différent du sien, mais aussi par des rencontres, par le franchissement d'obstacles ou de passages. Tout est organisé autour de l'expérience de l'altérité, de la plus inquiétante à la plus rassurante, que ce soit quand l'auteur s'intéresse aux espaces que l'on traverse ou aux personnages que l'on rencontre :

Dans ces films, où l'enfant se retrouve seul dans un endroit où il ne connaît personne, il y a beaucoup de scènes sans dialogues. Le cinéaste filme le personnage en train de marcher, de découvrir ce nouveau monde, de regarder. Dans ces scènes de balade, le spectateur est seul, lui aussi, avec le personnage, et il a tout le temps de le regarder avoir peur, être perdu, être triste. Il a tout le temps de s'identifier à lui et à ses angoisses<sup>72</sup>.

Cette description du phénomène de l'identification est proche de celle proposée par Christian Metz de ce qu'il appelle « identification cinématographique secondaire<sup>73</sup> ». Une fois que le spectateur s'est identifié à son propre regard (« identification primaire », pour Metz), il accède alors à de nouvelles identifications avec les personnages de fiction auquel il est confronté par le biais de l'écran de cinéma. Ce qu'ajoute Bergala, c'est que le spectateur vit ce que vit le personnage, tout en étant protégé de son monde. Il vit cette expérience, mais en retrait des épreuves que vit le personnage que le cinéaste a choisi de filmer. Une trilogie se met en place : le cinéaste est avec l'acteur, l'acteur devient le personnage, le personnage est avec le spectateur.

### **2006-2015 : l'acte de création au cœur de la méthode du CCAJ**

L'impureté du cinéma et l'altérité se présentent comme des centres importants du travail qui se met en place, et ils sont toujours mis en tension avec les gestes de création propres au cinéma. Pourtant, dans les années 2006 à 2015, ce sont ces gestes qui semblent prendre le dessus sur la structuration du travail pédagogique, en lien direct avec les écrits théoriques d'Alain Bergala.

L'ouvrage *La création cinéma*, qu'il a publié en 2015, compile un ensemble de textes et d'articles signés entre 1991 et 2014 dans différentes revues (*Cahiers du cinéma*, *Trafic*) et dans des ouvrages consacrés au cinéma. Il décrit son projet dans les pages d'ouverture, écrites pour l'occasion. Il y fait une référence directe à Paul Valéry, fondateur de la notion de poïétique – bien que Bergala n'utilise jamais ce terme : « C'est le pouvoir de faire des œuvres qui m'intrigue, m'excite, me tourmente<sup>74</sup>. » Pour Bergala, chaque film est le film « sur le travail de création qui y est à l'œuvre<sup>75</sup> ». Il évoque ainsi directement la question qui anime son travail : « les décisions à prendre, les choix à trancher, les tensions internes [...] des cinéastes au travail ». Cette approche, qu'il veut analytique, il l'oppose radicalement à l'idée d'une analyse du film comme « objet inerte<sup>76</sup> ». C'est ce qui lui permet de créer une tension avec l'impureté et l'altérité que nous venons d'évoquer. C'est ce qui met en mouvement cette pensée du cinéma, mais aussi la pédagogie du cinéma qui en découle.

Pour Bergala, il existe des « matrices de création », récurrentes chez les grands cinéastes, qui sont autant de constantes à explorer, ce qu'il fait à travers ses articles<sup>77</sup>. Il évoque des « composantes spécifiques de l'acte de création, parfois inédites avant lui, que le cinéma a engagées », et il revendique également un travail mené dans une direction « pour le moment hors du champ de l'analyse académique<sup>78</sup> ». C'est donc bien en tant que manière de penser le cinéma qu'il revendique ce travail, avec tout ce que cela implique de « spéculations invérifiables<sup>79</sup> ». Il propose une posture de travail : se mettre dans une démarche active de « cinéaste en puissance », de « faire ce film soi-même, au moins en imagination<sup>80</sup> ». Il fonde son approche dans ce qu'il appelle un « faisceau d'expériences », parmi lesquelles il fait figurer le moment du « passage à l'acte qui oblige ». C'est en tant que journaliste aux *Cahiers du Cinéma* qu'il a pu mettre en place un travail d'observation des tournages, et plus tard des lieux de tournage. Il prend pour exemple l'île de Porquerolles, où a été tournée une partie importante du film *Pierrot le fou* (Godard, 1965), qu'il a explorée, rapport de script en main. Enfin, ce qui ressort de son texte, c'est que la nécessité de fonder cette approche s'est imposée à lui dans sa pratique de la transmission : cette pensée du cinéma porte en elle les germes d'une didactique, tout autant qu'elle est le résultat d'une pratique éducative. Les auteurs de cinéma sont ainsi intégrés à tout projet pédagogique autour du cinéma.

Les gestes de fabrication du cinéma semblent dispersés. Où donc réside « le foyer de l'acte de création ? », pose-t-il comme question de travail. La

réponse est énoncée clairement : « choisir, disposer, attaquer », et cela à toutes les étapes du travail<sup>81</sup>. L'exemple que l'on peut reprendre ici pour expliquer cette trilogie est celui que décrit Bergala dans son premier article : choix de l'acteur, du « morceau d'espace » où l'on va filmer, des éléments de mise en scène ; disposition des acteurs, configuration de l'espace et de l'éclairage ; attaque de la scène, c'est-à-dire comment elle va être filmée (axe et cadrage). Ainsi crée-t-on une scène de cinéma, nous dit-il.

Si la triade impureté/geste/altérité continue d'être mobilisée entre 2005 et 2015, l'acte de création occupe une place de plus en plus grande, en particulier à partir de 2012 avec le thème « Mettre en scène au cinéma », qui fait suite à « Du réel dans la fiction ». Ce dernier thème remettait au centre un principe du cinéma rossellinien, dans lequel le réel se laisse appréhender à l'image par ce qu'il génère d'interférences avec les figures qui habitent le film. La consigne du film-essai lui-même se présentait presque comme un synopsis rossellinien : « Dans leur film, les élèves doivent imaginer comment faire interagir réel et fiction, en suivant plusieurs étapes : Le film débute comme une pure fiction/Cette fiction cohabite avec le réel/L'histoire s'interrompt pour laisser place à l'observation du réel/Retour à la fiction et aux personnages pour clore le film<sup>82</sup>. »

**Tableau 2.** Les thèmes et exercices du CCAJ entre 2005 et 2015

| Année scolaire | Thème                  | Consigne des films-essais (ou exercices préparatoires)   |
|----------------|------------------------|--|
| 2005-2006      | La lumière             | « À chaque séance d'atelier, les élèves ont réalisé une photographie depuis la fenêtre de leur salle de classe ou dans la cour de l'école. Il importait que le décor soit bien choisi et le cadre identique pour voir évoluer <b>la lumière au fil des saisons</b> . » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2005) <sup>83</sup> |
| 2006-2007      | Le rapport figure/fond | « <b>Dans le monde/dans mon monde</b><br>Pour réaliser leur autoportrait, les élèves ont pris chacun deux photographies :<br>- 1 <sup>ère</sup> photographie : “je suis dans le monde”<br>- 2 <sup>e</sup> photographie : “je suis dans mon monde”. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2006) <sup>84</sup>                  |



| <b>Année scolaire</b> | <b>Thème</b>             | <b>Consigne des films-essais (ou exercices préparatoires)</b>   |
|-----------------------|--------------------------|---|
| 2007-2008             | Le point de vue          | « Enfin, pour les films-essais, chaque classe a mis en scène le trajet aller de deux personnages dans un lieu familier, et le trajet retour d'un des deux personnages ayant appris une nouvelle troublante. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2007)   |
| 2008-2009             | La couleur               | « Imaginer un film qui passe par quatre climats colorés différents. Il faudra associer une couleur à un événement dramatique fort, qui donne une nouvelle tonalité à un univers familier et quotidien. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2008)  |
| 2009-2010             | Les mouvements de caméra | « À partir de mêmes contraintes, faire un film suppose que chacun opère des choix sur la façon dont on va bouger ou non la caméra, pour créer du sens et susciter de l'émotion. Mais pas seulement : les élèves se confrontent à bien d'autres questions cinématographiques, depuis les premiers exercices jusqu'au tournage et au montage de leur film, tout au long de l'année. En travaillant le mouvement, on réfléchit tout particulièrement à la question du rythme, et à l'association de plans fixes et de plans en mouvements dans la durée du film. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2009) |
| 2010-2011             | Montrer/cacher           | « Pour le film-essai, les élèves ont pour consigne d'imaginer un court scénario qui comportera deux secrets, dont l'un des deux demeurera non révélé au spectateur. Sujet de l'année oblige : les élèves devront se conformer à une autre indication, mais qui ne leur sera révélée qu'après l'écriture de leur scénario ! » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2010)  |

| Année scolaire | Thème                           | Consigne des films-essais (ou exercices préparatoires)   |
|----------------|---------------------------------|--|
| 2011-2012      | La part du réel dans la fiction | « Dans leur film, les élèves doivent imaginer comment faire interagir réel et fiction, en suivant plusieurs étapes : Le film débute comme une pure fiction/Cette fiction cohabite avec le réel/L'histoire s'interrompt pour laisser place à l'observation du réel/Retour à la fiction et aux personnages pour clore le film. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2011)   |
| 2012-2013      | Mettre en scène                 | « Réaliser un film qui comportera <b>deux scènes filmées dans le même site</b> : une fois avec deux personnages, une autre fois avec ces deux mêmes personnages plus un ou deux autres. <b>La situation et les enjeux seront différents</b> entre les deux fois, <b>d'où une mise en scène différente</b> .<br>Cette scène se déroulera dans un espace plutôt <b>contraint</b> , mais d'autres scènes du film devront se dérouler dans des espaces au contraire <b>ouverts</b> . » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2012) |
| 2013-2014      | Le plan-séquence                | « À un moment, le (ou les) personnage(s) fait une rencontre qui le trouble.<br>Réaliser un film (huit à dix minutes maximum) qui peut être découpé, avec montage, mais qui inclura plusieurs plans-séquences.<br>Dans un des plans-séquences, la caméra devra oublier le ou les personnage(s), devenir autonome, suivre un autre chemin, puis elle retrouvera son ou ses personnages. Ce moment engendrera une émotion ou une sensation chez le spectateur. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2013)                      |

| Année scolaire | Thème        | Consigne des films-essais (ou exercices préparatoires)  |
|----------------|--------------|---|
| 2014-2015      | L'intervalle | <p>« Introduire les étapes suivantes dans le film comme autant de moments importants du film, <b>qui pourront s'enchaîner selon l'ordre ci-dessous ou selon l'ordre de votre choix</b> :<br/> Un personnage regarde avec envie une scène mettant en jeu deux ou trois personnages, où il n'a pas sa place.<br/> On le voit qui s'éloigne.<br/> Il fait la rencontre d'un autre personnage.<br/> <i>Dans le film, l'émotion sera suscitée par les intervalles visuels et sonores entre les personnages, et entre la caméra et les personnages : rapprochement, reculs, éléments intermédiaires, masquages... »</i> (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2014)</p> |

Pour Alain Bergala, certaines questions de cinéma travaillées « s'enchaînent » en lien les unes avec les autres<sup>85</sup>, « Montrer/cacher » se présentant par exemple comme la suite logique du thème « Les mouvements de caméra », tandis que « Mettre en scène » conduisait au thème du plan-séquence, puis à celui de l'intervalle.

Dans ces années, l'approche proposée est plus que jamais de nature dialectique : dans la typologie proposée, il s'agit toujours de trouver des ensembles de films ou d'extraits de films, ou encore de cinéastes, qui procèdent « plutôt comme ceci » ou « plutôt comme cela ». Si le cinéma « tendance Lumière » se situait plutôt du côté de l'enregistrement du réel, le cinéma « tendance Méliès » était plutôt celui de l'artifice et du bricolage, du geste du créateur croyant au cinéma comme art de l'illusion. Si les cinéastes du plan-séquence croient en la continuité de l'enregistrement pour restituer le monde au spectateur, ceux du montage croient à la mise en sens par les outils du montage<sup>86</sup>. Mais si la dialectique permet de structurer le travail pédagogique, elle ne cherche pas à affirmer que les tendances s'excluent définitivement les unes les autres.

Alain Bergala développe l'idée que l'intervalle est une dimension essentielle du cinéma, et qui se joue en permanence à deux endroits : d'une part

«l'intervalle entre les figures prises dans une même scène, et d'autre part, l'intervalle que le cinéaste instaure arbitrairement entre la caméra et ses figures<sup>87</sup>». C'est une spécificité de l'acte de création, mais aussi une spécificité des figures représentées et par laquelle il explique l'importance au cinéma des figures de la rencontre, de l'annonciation, du voyeurisme, du duel, de la scène de ménage, etc.<sup>88</sup>. Ici encore, les rapports d'altérité sont directement mis au cœur du problème. De cette idée d'intervalle, des typologies émergent.

«Les cinéastes de l'aquarium sont des cinéastes de la mise en bocal des corps dans un espace-milieu limité comme le volume d'eau contenu dans les parois du verre<sup>89</sup>», écrit l'auteur à propos du travail de Jean Vigo dans *L'Atalante* (1934). De l'autre côté, il existe un cinéma des espaces dans lequel le héros modifie et renouvelle les espaces, ce que vient saisir la caméra. Ces deux tendances produisent une typologie des cinéastes et de leur rapport au monde. Le monde est-il une étendue, ou est-il un cube? Cette typologie émergera dans la thématique «Mettre en scène» en 2012-2013, au travers les deux ensembles «espaces ouverts» et «espaces contraints» que j'ai évoqués dans l'introduction de cet article. Le destin des corps est ici au centre, corps que Bergala appelle d'ailleurs des *figures*, plutôt que des *personnages*. La question du personnage n'est pas abordée par sa psychologie ni par son histoire, mais par la manière dont les cinéastes traitent les corps à l'écran.

Autour de la question «Montrer/cacher», le dispositif s'attaque cette fois à une question relative au récit, de manière très pure. Le thème se focalise sur des questions de rhétorique cinématographique, et l'aspect premier du cinéma, l'enregistrement du réel, est moins important. Cette fois, il s'agit de montrer que «raconter c'est dire des choses et en cacher d'autres», que ce soit en usant des ellipses, du dévoilement progressif de l'intrigue, de système de masquage d'objets, de la suggestion. Il est question de réfléchir à ce que le cinéaste aménage de jeu avec le spectateur lui-même, à ce que ce dernier va ressentir de surprise ou d'émotion à travers ce qu'on lui montre ou ce qu'on lui cache. Une zone est balisée autour des personnages des films à réaliser en atelier: la zone du secret, qui est au cœur des histoires à mettre en scène et dont les personnages devront faire l'expérience du dévoilement.

Autour de ces nouvelles questions, à la fois dialectiques et axées sur l'acte de création, les consignes des films-essais font émerger un objet pédagogique: le personnage de cinéma comme centre énergétique du travail. C'est autour de lui que les enfants semblent désormais être amenés à concevoir les

films-essais. Dans la pensée que nous sommes en train d'analyser, le personnage n'est pourtant pas un objet pédagogique défini. Il émerge progressivement tout au long des thèmes du CCAJ. D'abord affleurant au travers des thèmes de l'altérité (1996-1997) et des gestes (1997-1998), puis par un travail sur l'acteur comme moteur de la mise en scène (2002-2003), c'est ensuite en travaillant les notions de point de vue (2007-2008) et d'affects (2012-2013) ainsi que de mise en scène (2012-2013 et 2013-2014) que semble apparaître progressivement cet objet mouvant. Parmi les sujets que nous venons de citer, le personnage n'est jamais développé par le biais d'un travail sur la parole ou sur les dialogues. Une hypothèse peut être émise: la dimension langagière des personnages semble être confiée à un autre niveau du travail, directement en prise avec la création, dans les classes. L'enquête de terrain menée en 2016-2017 montre, dans le cas précis d'une classe de lycéens, que ce travail est pris en charge au niveau de la classe, dans un aller-retour permanent entre les enseignants, les adolescents et les intervenants<sup>90</sup>.

### **2015-2021 : vers un cinéma de l'enregistrement, des impressions et des sensations**

À partir de 2015, la coordination du dispositif CCAJ sort du service pédagogique pour constituer un bureau à part. Selon Nathalie Bourgeois, cette séparation repose en premier lieu sur le fait que le dispositif, en se développant et en grossissant de manière constante, occupait de plus en plus de place au sein des activités du service pédagogique. La mission principale du service restait néanmoins d'accompagner la programmation de la CF<sup>91</sup>. Il existait donc un problème de priorité des activités. La conséquence directe de cette séparation a été, dit-elle, que le dispositif s'est trouvé déconnecté de l'actualité de la Cinémathèque. Cette nouvelle période voit apparaître un problème de légitimité du CCAJ, alors même que son rayonnement est grandissant, comme le montre l'exemple de l'année scolaire 2015-2016 consacrée au thème du climat, et que l'approche pédagogique développée au sein de la Cinémathèque depuis 1994 est intimement liée à l'approche conçue au sein du dispositif<sup>92</sup>. Pour Henri Denicourt, intervenant du CCAJ depuis ses débuts, il existe pourtant une marginalité naturelle du dispositif au sein de la CF: «La Cinémathèque, c'est la maison du dispositif, mais cela ne lui appartient pas. Cela lui permet d'exister, depuis le début<sup>93</sup>.»

### **Comment faire bouger le dispositif?**

Lors d'un entretien mené en mai 2016, Alain Bergala évoque un sujet important pour lui : comment faire évoluer le dispositif? Comment le faire « bouger<sup>94</sup> »? Cette nécessité, il la relie au fait que le CCAJ existe depuis une vingtaine d'années et repose sur un fonctionnement très précis et récurrent :

C'est difficile de changer quelque chose qui marche bien. Et surtout qu'en plus, derrière nous, il y a plein de gens qui sont très contents de ce qu'on fait. À l'intérieur du dispositif, il n'y a aucune personne qui réclame du changement [...]. J'ai fait savoir plusieurs fois, comme ça, dans des réunions d'intervenants, que j'aimerais que ça bouge un peu. Parce que sinon, pour moi, c'est trop pareil. [...] une avant-garde, au bout de vingt ans, il faut qu'elle bouge<sup>95</sup>.

Il insistait alors sur une tension entre le fait que le dispositif fonctionnait très bien, que l'ensemble des éducateurs engagés semblaient très satisfaits, et son propre désir que les choses évoluent, dans l'approche pédagogique. Il avait envisagé de proposer un travail autour des films d'un même cinéaste, et avait même pensé à contacter Abbas Kiarostami pour lui proposer de participer à ce projet. Mais ce dernier était alors très malade et mourrait quelques mois plus tard. Ce désir de faire évoluer l'approche pédagogique provenait d'un constat formulé en ces termes : « Quand même, je trouve qu'on est très, très sérieux. [...] Quand je vois tous les films, je me dis "c'est parfait! c'est impeccable, ça marche bien" par rapport à la question, mais je trouve que c'est un peu sage... Je trouve que tout le monde, même les enfants, travaillent bien<sup>96</sup>. » Bergala évoque sa légitimité comme formateur depuis les débuts du dispositif. Elle est forte, trop forte sans doute, dit-il, et fait que les participants ont du mal à envisager qu'une autre personne puisse venir prendre le relais. Mais c'est aussi la liberté même des enfants dans le travail qui semble se poser. « Parfois, quand je vois tous les films d'une année, je suis un peu asphyxié, je me dis, pourquoi il n'y a pas de formes plus libres... Je ne suis pas du tout spontanéiste, je n'y crois pas, mais quand même, des choses un peu plus enfantines<sup>97</sup>... »

Le choix d'un thème centré sur le jeu fut une tentative de répondre à ce constat. Cette thématique inaugure, nous allons le voir, une série de « questions de cinéma » tournées vers le réel et assouplit un peu la tension avec les gestes de la création cinématographique.

### **Vers un cinéma de l'enregistrement, des impressions et de la sensation**

Altérité, impureté, acte de création. Ces trois tenseurs, mis en lien avec l'approche dialectique que j'ai évoquée, semblent avoir fait émerger au sein du dispositif un nouvel objet pédagogique, le personnage, indéterminé à l'avance et confié aux enfants des ateliers. Mais une nouvelle préoccupation émerge, celle de laisser les enfants faire advenir des choses plus enfantines dans leurs films<sup>98</sup>. Une nouvelle proposition est alors faite : que les gestes de cinéma se tendent à nouveau vers le monde autour du filmeur. L'impureté est remise au centre du dispositif, d'abord au travers des trois thèmes suivants : « Le climat », « Le jeu », « Des lieux et des histoires ». De ces trois thèmes naissent des objets qui sont concrets (la cabane, le jeu, les lieux), mais qui sont aussi peut-être spécifiques aux enfants et aux adolescents du CCAJ, en fonction de leur âge et des lieux dans lesquels ils vivent, et autour desquels ils vont pouvoir organiser leurs fictions ainsi qu'y faire vivre leurs personnages.

**Tableau 3.** Les thèmes du CCAJ entre 2015 et 2022

| <b>Année scolaire</b> | <b>Thème</b>               | <b>Consigne des films-essais</b>   |
|-----------------------|----------------------------|--|
| 2015-2016             | Le climat                  | « Réaliser une courte fiction, en prêtant une attention particulière à la météo : le scénario comportera une cabane, une scène sera improvisée en fonction du temps qu'il fait le jour de son tournage, et la fiction sera interrompue par un moment d'observation météorologique. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2015) |
| 2016-2017             | Le jeu                     | « Réaliser un film dont la narration s'interrompt, à un moment, quand le (ou les) personnage(s) fait l'expérience de sa liberté en jouant, ce qui le sort de son quotidien. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2016)  |
| 2017-2018             | Des lieux et des histoires | « Quelqu'un fait découvrir à un autre ou d'autres un lieu qu'il connaît. Cette découverte du lieu est associée à un enjeu affectif personnel pour l'un des personnages. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2017)  |

| Année scolaire | Thème        | Consigne des films-essais   |
|----------------|--------------|---|
| 2018-2019      | La situation | « Une scène initiale présente les relations entre les personnages. La situation entre ces personnages va basculer au cours du film, provoquant une modification du/des personnage(s). Le spectateur s'identifiera tantôt à l'un ou à l'autre. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2018)   |
| 2019-2020      | La sensation | <p>« L'ensemble de vos sensations personnelles composera un fantastique journal collectif du CCAJ, à travers le monde ! Avec un smartphone, tablette, ou autre, <b>chacun filme une sensation de son quotidien en tournant un ou plusieurs plans</b> au format horizontal, et fixe de préférence, pour une durée cumulée de <b>deux minutes au maximum</b>.</p> <p>On peut ajouter des éléments apportant des indications (filmer un commentaire écrit, la date du jour, une horloge, etc.).</p> <p>Pas de musique ajoutée, mais la musique "in" est possible (dont la source est dans l'espace des plans). » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2019)</p> |
| 2020-2021      | Le temps     | <p>« Réaliser un film <b>entre raconter et montrer</b>. Une attention particulière sera portée au rythme du film, comportant un ou plusieurs <b>changements de rythme</b>. Parfois, le scénario du film passe entre parenthèses et un personnage (ou le spectateur) éprouve <b>la sensation du temps qui passe</b>. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 2020)</p>   |



| Année scolaire | Thème    | Consigne des films-essais   |
|----------------|----------|---|
| 2021-2022      | Le motif | <p>« Réaliser un petit film – avec ou sans histoire – traversé par deux ou trois motifs récurrents, qui évoluent pendant le film. Le <b>filmage</b> de ces motifs, <b>leur reprise structurée</b> dans le film, doit susciter du sens et de l’émotion. Deux des motifs doivent être choisis dans la liste proposée ci-dessous.</p> <p><b>Liste des motifs:</b> escalier, ombre, arbre, fenêtre, miroir, vitrine de magasin, balançoire, parapluie, chevelure. » (CCAJ, blogue inter-ateliers, 20)</p> |

En 2015, Isabelle Bourdon, détachée par l’Éducation nationale auprès du dispositif, avait longuement présenté le thème du climat, sur un plan historique, avant qu’Alain Bergala ne commence son travail autour des extraits de films. Elle avait insisté sur le caractère sensible, au niveau corporel, de la météo, de la « météosensibilité », soit de « notre rapport intime au temps qu’il fait<sup>99</sup> ». Cette météosensibilité avait été placée au cœur du thème de l’année, au travers d’un exercice inspiré des films de Jonas Mekas. Il s’agissait de collecter, sous forme de plans courts, des phénomènes météorologiques, et d’en faire un court montage pour rendre compte de la sensation du temps qu’il fait. Un autre exercice proposait un retour aux vues Lumière. Alain Bergala avait ouvert la formation sur la question, précisément, de l’impureté, de l’enregistrement du climat sans qu’on en ait l’intention : « Pendant vingt ans, on n’a fait que filmer le climat, ici à Cent ans de jeunesse<sup>100</sup>. » Les vues Lumières météorologiques permettaient d’entrer dans le thème par le biais de l’enregistrement et de l’impureté. « Le cinéma ne peut pas faire autrement que de filmer la météo », avait-il ajouté, mais la question essentielle est ensuite « Que fait-on de ce réel ? ». Les gestes de collecte impressionniste du cinéma de Mekas avaient alors pu être amenés, à partir de son film *Walden* (1969). À l’autre extrême du cinéma évoqué, on trouve un cinéma traversé par un contrôle le plus strict possible de ce qu’il était possible de faire de la météo : le film *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942), par exemple, qui « domestiquait » la météo pour produire du sens à

partir de la pluie : dans le scénario, la pluie était alors une métaphore des larmes du personnage.

Autour de cette approche dialectique (le climat que l'on enregistre/le climat que l'on fabrique artificiellement), le thème de l'altérité avait été introduit par le motif de la cabane, « mot générique pour quelque chose qui est protecteur mais qui n'est pas une maison, qui est un peu perméable au climat, et qui a toujours à voir avec la communauté<sup>101</sup> », avait expliqué Alain Bergala. Un extrait de la fin du film *Melancholia* (Lars von Trier, 2011) avait été utilisé pour expliquer cette idée : dans la dernière scène, les trois personnages, deux sœurs adultes et le jeune fils de l'une d'elles, construisent une cabane magique pour se protéger de la fin du monde, imminente.

En 2016-2017, le thème sur le jeu avait été amené dans l'idée d'ouvrir la pratique à des approches plus libres. Il était issu d'un travail de longue date mené par Alain Bergala sur le film *Pierrot le fou*. Il prenait pour point de départ l'idée que les enfants filment, de manière documentaire, des jeux qui leur importent, puis utilisait ces jeux comme support de leur histoire. Les personnages, par le jeu, faisaient l'expérience de la liberté, et sortaient ainsi de leur quotidien. Toujours au centre, le personnage s'envisageait dans ce qu'il pouvait permettre de raconter du rapport au jeu et à la liberté des enfants. Le cinéma pourrait peut-être passer par la captation de ce réel des enfants en train de jouer et par un travail sur la sensation (sensation de vertige, de perte de repère).

Si cette problématique de l'enregistrement du réel et de la sensation semble occuper une place de plus en plus importante, comme le montrent différents thèmes (« Le climat », « Le jeu », « Les lieux », « La sensation »), elle ne cesse pourtant pas d'être mise en tension avec la question de l'altérité (« La situation » était un thème fondé principalement sur la mise en scène de situations intersubjectives et sur les choix de mise en scène à opérer autour de celles-ci). Mais très récemment, avec « Le motif » (2021-2022), la question de l'altérité s'est déplacée du corps des personnages vers le corps des filmeurs. La consigne du film-essai s'ouvre ainsi à la possibilité de films « sans histoires ». Les curseurs de l'altérité, de l'impureté et du geste sont tendus vers « le monde », directement. Ils prennent pour finalité le sens et l'émotion, comme l'évoque la consigne des films-essais. Une nouvelle possibilité apparaît : l'abandon du personnage et de la fiction, au profit d'un autre type de recherche cinématographique.

## **Conclusion**

Comment faire comprendre que l'essentiel au cinéma est le rythme, et que les personnages doivent donner l'impression d'être libres, d'échapper aux déterminations du scénario, et d'inventer ou de découvrir leur vie à chaque plan<sup>102</sup> ?

Vivre sa vie, être libre, échapper au scénario : que les « puissances du faux », telles qu'elles se définissent chez Deleuze, puissent jouer à plein, autour des personnages<sup>103</sup>. Cet aspect de la proposition pédagogique d'Alain Bergala se manifeste comme la plus centrale, et tout ce que nous venons de décrire semble se tendre vers cela : comment transmettre un cinéma qui donne à voir, sous la forme d'illusion, la vie des personnages que nous suivons dans les films ? Dans cette approche radicale du cinéma, l'enregistrement du réel et de ses infinies variations est un paramètre essentiel, qui dénote à la fois un attachement au cinéma le plus primitif, celui des frères Lumière, et un goût cinématographique proche de celui d'André Bazin. Elle fabrique progressivement un objet pédagogique autour de ses trois tenseurs, qui prend corps par l'intermédiaire d'un travail sur les personnages. Dans le dispositif CCAJ, les enfants, accompagnés par leurs intervenants et leurs enseignants, eux-mêmes formés au sein du dispositif, ont été amenés à élaborer des films imprégnés de cette sensibilité et de cette pensée. L'hypothèse que l'on peut reformuler à présent, c'est que le dispositif met en place les conditions d'une transmission organisée autour de ces personnages. Une piste de recherche émerge de la rédaction de cet article et reste à explorer : il s'agit de la manière dont la dimension langagière du personnage (ce qu'il dit et comment il le dit) est confiée à une autre échelle du travail de création, traduisant un aller-retour permanent entre les enfants et les adultes engagés dans le dispositif.

## **Notice biographique**

Après des études d'anglais et d'espagnol et un master en gestion culturelle, Elise Tamisier a co-fondé une société de production cinématographique à Marseille (2010). Elle a commencé un travail de réalisation documentaire, centré sur la création cinématographique, qui l'a amenée à filmer le travail d'Alain Guiraudie et de Karim Dridi. Son parcours est également lié à l'éducation au cinéma. À la suite d'un master en didactique du cinéma à la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (2014), elle a animé des ateliers de pratique auprès de différents publics, au sein de la Compagnie d'Avril. Après plusieurs années

sur le terrain, elle a porté sa réflexion vers la recherche universitaire, et a soutenu en 2022 une thèse sur la pédagogie du cinéma et les expérimentations menées par Alain Bergala et le programme CCAJ. Elle co-écrit depuis deux ans un film de long métrage avec le réalisateur Hugo Bousquet et vient de créer à Marseille une société de production cinématographique, Septième Lame Films.

## Notes

1. Elise Tamisier, *Devenir-personnages: les enfants et ce qu'ils créent dans les films du dispositif « Le cinéma, cent ans de jeunesse »*, thèse de doctorat (Lyon: Université Lumière Lyon 2, 2022), 18.
2. Alain Bergala, *La création cinéma* (Paris: Yellow Now, 2015).
3. Nathalie Bourgeois, *Grand/petit au cinéma* (Arles: Actes Sud junior, 2006), 57.
4. Stanley Cavell, *La projection du monde. Réflexions sur l'ontologie du cinéma* (Paris: Belin, 1999).
5. Alain Bergala, Nathalie Bourgeois et Carole Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été* (Aix-en-Provence: Institut de l'image, 1992).
6. Tamisier, « Devenir-personnages », 81-130.
7. Alain Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel* (Paris: Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1975), 9.
8. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 4.
9. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 4.
10. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 73.
11. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 73.
12. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 62.
13. Roland Barthes, « Rhétorique de l'image », *Communications* n° 4 (1964): 40-51; Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 21.
14. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 21.
15. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 73.
16. Jean-François Lyotard, *Des dispositifs pulsionnels* (Paris: Union générale d'éditions, 1994).
17. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 75.
18. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 80.
19. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 82.
20. Barthes, « Rhétorique de l'image ».
21. Tamisier, « Devenir-personnages », 294.
22. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, 54.
23. Bergala, Bourgeois et Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, 9.
24. Bergala, Bourgeois et Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, 10.
25. Ginette Dislaire, entretien téléphonique accordé à l'auteur le 28 mai 2021.
26. Cavell, *La projection du monde*, 41.
27. Bergala, Bourgeois et Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, 84.
28. Dans son texte, Alain Bergala relie de manière très précise son attachement au cinéma à son enfance. Enfant de parents divorcés, il se rendait au cinéma les dimanches après-midi, alors que

- sa mère s'absentait quelques heures pour se rendre dans sa belle-famille. Dans le souvenir décrit par l'auteur, cette absence ponctuelle de sa mère et la crainte irrationnelle qu'elle puisse avoir un accident de la route généraient une angoisse très profonde, qu'il parvenait à oublier le temps de la séance, rituelle, de cinéma.
29. Bergala, Bourgeois et Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, 85.
  30. Bergala, Bourgeois et Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, 87.
  31. Bergala, Bourgeois et Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, 10.
  32. Bergala, Bourgeois et Desbarats, *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, 87.
  33. Alain Bergala, entretien accordé à l'auteur à Marseille en avril 2016.
  34. Nathalie Bourgeois, entretien accordé à l'auteur à Paris le 13 avril 2016.
  35. Léo Souillès-Debats, « Des ciné-clubs aux dispositifs scolaires du CNC : l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France (1981-1998) », *Décadrages* n° 31 (2015) : 87-103.
  36. Bourgeois, entretien du 13 avril 2016.
  37. Le journal officiel du 15 juin 1994 rend compte d'une création le 19 mai 1994.
  38. Nathalie Bourgeois, « Cent dix ans (de jeunesse), le bel âge ? », *1895* n° 41 (2003) : 187-193.
  39. Nathalie Bourgeois et Valérie Loiseleux, « L'expérience fondatrice », <https://www.cinemacens-tansdejeunesse.org/l'experience-fondatrice.html> (dernière consultation le 24 septembre 2022).
  40. Pierre Toulza, « Des exercices profitables », *Cahiers du cinéma* n° 494 (septembre 1995) : 73.
  41. Bourgeois et Loiseleux, « L'expérience fondatrice ».
  42. Laurent Roth, « Enfants à la caméra », *Cahiers du cinéma* n° 494 (septembre 1995) : 69.
  43. Roth, « Enfants à la caméra », 69.
  44. Carole Desbarats, entretien téléphonique accordé à l'auteur le 6 juin 2021.
  45. Pierre Toulza, « Des exercices profitables », 73.
  46. Bergala, entretien du 4 juin 2021.
  47. Jean Douchet, cité dans *Le cinéma vers son deuxième siècle: Colloque international, 20 et 21 mars 1995, Odéon-Théâtre de l'Europe*, sous la direction de Jean-Michel Frodon, Marc Nicolas et Serge Toubiana (Paris: *Le Monde*, 1995), 40.
  48. Jean Douchet, cité dans *Le cinéma vers son deuxième siècle: colloque international, 20 et 21 mars 1995, Odéon-Théâtre de l'Europe*, sous la direction de Jean-Michel Frodon, Marc Nicolas et Serge Toubiana (Paris: *Le Monde*, 1995).
  49. Cinéma cent ans de jeunesse (CCAJ), compte rendu de formation (1996).
  50. Bergala, entretien du 4 juin 2021.
  51. Gilles Deleuze, *Cinéma. 1. L'image-mouvement* (Paris: Minuit, 1983).
  52. CCAJ, compte rendu de formation (1996).
  53. CCAJ, compte rendu de formation (1996).
  54. CCAJ, compte rendu de formation (1996).
  55. Bergala, entretien du 4 juin 2021.
  56. CCAJ, compte rendu de formation (1996).
  57. Bernard Bénoliel, Alain Bergala et Nathalie Bourgeois, *India. Rossellini et les animaux* (Paris: La Cinémathèque française, 1997), 52.
  58. Bénoliel, Bergala et Bourgeois, *India*, 54.
  59. Bénoliel, Bergala et Bourgeois, *India*, 62.
  60. CCAJ, compte rendu de formation (1997).

61. CCAJ, compte rendu de formation (1998).
62. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture et de la Communication, *Le plan de 5 ans pour les arts et la culture de la maternelle à l'enseignement supérieur: livre blanc* (2002).
63. Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma* (Paris: Cahiers du cinéma, 2006), 165.
64. Bergala, *L'hypothèse cinéma*
65. Souillès-Debats, « Des ciné-clubs aux dispositifs scolaires du CNC ».
66. Roland Barthes, « En sortant du cinéma », *Communications* n° 23 (1975): 104-107.
67. Bourgeois, *Grand/petit au cinéma*, 57.
68. Bourgeois, *Grand/petit au cinéma*, 29.
69. Bourgeois, *Grand/petit au cinéma*, 57.
70. Alain Bergala, *Mais où je suis?* (Arles: Actes Sud junior, 2007).
71. Bergala, *Mais où je suis?*, 8.
72. Bergala, *Mais où je suis?*, 9
73. Christian Metz, *Le signifiant imaginaire* (Paris: Christian Bourgois, 2002), 79.
74. Paul Valéry, cité dans Bergala, *La création cinéma*, 9.
75. Bergala, *La création cinéma*, 9.
76. Bergala, *La création cinéma*, 10.
77. Bergala, *La création cinéma*, 10.
78. Bergala, *La création cinéma*, 10.
79. Bergala, *La création cinéma*, 11.
80. Bergala, *La création cinéma*, 11.
81. Bergala, *La création cinéma*, 13.
82. CCAJ, blogue inter-ateliers (2012).
83. Le blogue 2005-2006 ne donne pas de détails sur la consigne du film-essai. Seule cette consigne d'exercice est donnée, avec une série de photographies de plusieurs classes. L'intitulé de l'exercice rend compte d'une direction de travail autour de la lumière naturelle et de son caractère saisonnier. Elle renvoie à la matrice « impureté du cinéma ». Les caractères gras sont présents ainsi sur le blogue.
84. Pour le thème « Figure/fond » (2006-2007), les consignes du film ne sont pas disponibles. Un libellé d'exercice du blogue a été reporté dans le tableau 2. Les caractères en gras sont mis en avant ainsi sur le site. Il renvoie à la matrice « altérité ».
85. Bergala, entretien du 4 juin 2021.
86. André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma?* (Paris: Cerf, 2011 [1958]).
87. Bergala, *La création cinéma*, 13.
88. Bergala, *La création cinéma*, 140.
89. Bergala, *La création cinéma*, 186.
90. Tamisier, « Devenir-personnages », 181-238.
91. Bourgeois, entretien du 13 avril 2016.
92. Bourgeois, entretien du 13 avril 2016.
93. Henri Denicourt, entretien accordé à l'auteur à Martigues le 4 janvier 2016.
94. Bergala, entretien du 10 mai 2016.
95. Bergala, entretien du 10 mai 2016.
96. Bergala, entretien du 10 mai 2016.

97. Bergala, entretien du 10 mai 2016.
98. Bergala, entretien du 10 mai 2016.
99. Isabelle Bourdon cité dans Elise Tamisier, carnet 1 (18 septembre 2015). Les carnets de recherche ayant permis de documenter mon travail de recherche sont numérotés de 1 à 7. Chaque carnet est organisé chronologiquement.
100. Tamisier, carnet 1.
101. Tamisier, carnet 1.
102. Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma*, 183.
103. Gilles Deleuze, *Cinéma. 2. L'image-temps* (Paris: Minuit, 1985).