

Nouvelles vues

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



Les ciné-clubs : lieux d'incubation de l'éducation cinématographique en France (1945-1968)

Roxane Hamery

Numéro 23-24, automne 2023–2024

Éducation cinématographique : trajectoires France-Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1115173ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1115173ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Observatoire du cinéma au Québec

ISSN

2563-1810 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hamery, R. (2023). Les ciné-clubs : lieux d'incubation de l'éducation cinématographique en France (1945-1968). *Nouvelles vues*, (23-24), 1–36.
<https://doi.org/10.7202/1115173ar>

© Roxane Hamery, 2024



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

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

Les ciné-clubs : lieux d'incubation de l'éducation cinématographique en France (1945-1968)

Roxane Hamery
Université Rennes 2

Mots-clés : ciné-clubs, pédagogie du cinéma, jeunes cinéphiles, France

La récente pandémie qui, entre les printemps 2020 et 2021, a occasionné à plusieurs reprises la fermeture des salles de cinéma en France, a révélé l'importance du jeune public pour l'écosystème du cinéma. Si le succès exceptionnel de l'activité de visionnage à domicile sur les plateformes de *streaming* a montré que le désir de cinéma est bel et bien vivace chez les jeunes, ceux-ci n'ont cependant pas repris l'habitude de se déplacer dans les salles depuis leurs réouvertures. Ce phénomène contribue à accentuer les effets de la crise de la fréquentation, comme le montre un récent dossier de la revue *Télérama*¹. Dans une logique de préservation du marché, séduire les jeunes semble donc une question de survie pour les professionnels, au premier rang desquels se trouvent les exploitants.

La France n'est pourtant pas restée inactive en matière de formation du jeune public, plaçant la salle au cœur des dispositifs d'éducation à l'image. Le dossier de *Télérama* susmentionné met en évidence cette situation paradoxale: « À la pointe en matière de programmes d'éducation à l'image et de formation cinéphile du “jeune public” (5-15 ans), la France a longtemps délaissé le “public jeune” (15-30 ans) en particulier les jeunes adultes, plus rétifs que leurs parents à s'asseoir dans le noir à heure fixe². » Il s'agit là d'un aveu d'échec. L'affirmation porte en effet à croire que le public jeune d'aujourd'hui, pourtant sensibilisé à l'importance de la salle et formé au cinéma dès l'école, ne reste pas fidèle au grand écran une fois parvenu à l'adolescence. Témoignages à l'appui, le même article montre que les exploitants du circuit Art et essai sont particulièrement touchés par ce phénomène, qui pointe les ratés d'une formation à la cinéphilie largement orientée vers le cinéma d'auteur³. Face à ce constat, au début de l'été 2021, le Centre national du cinéma (CNC), un service administratif de l'État en charge du secteur du cinéma et

dépendant du ministère de la Culture, a réagi en annonçant la création d'un fonds dit «Jeunes cinéphiles», lequel permet l'obtention d'une subvention pour «tous les cinémas s'engageant dans un programme d'action hors temps scolaire d'animation, de communication, d'éducation et de programmation, destiné au public âgé de 15 à 25 ans, et s'appuyant sur une programmation de films principalement, mais non exclusivement, recommandés art et essai⁴». Les effets n'en sont pas encore connus.

A priori très contemporaines et motivées par les effets conjugués de la crise sanitaire et de la concurrence des plateformes, ces problématiques mettent en jeu un certain nombre de préoccupations qui sont en réalité anciennes. Ainsi, c'est bien parce que le public juvénile représente, depuis les débuts du cinéma, une portion importante de ses spectateurs qu'il a constitué une cible privilégiée de l'industrie, qui était désireuse de satisfaire cette large clientèle, mais aussi des éducateurs, pour leur part investis d'une mission sociale de préservation. Marquée en profondeur par des tensions idéologiques opposant art et industrie, l'histoire de l'éducation cinématographique en France est caractérisée par une forte dimension militante qui s'exprime tant dans le choix des films valorisés et dans les modalités d'organisation des séances que dans les pédagogies mises en place. C'est sur cette histoire que le présent article entend revenir en insistant sur le caractère fondateur des années 1945-1968, qui marquent l'invention d'un modèle d'éducation cinématographique prônant une cinéphilie savante dont les valeurs irriguent encore partiellement aujourd'hui les dispositifs existants.

Un paysage associatif dense

Si la période 1945-1968 est décisive pour l'invention d'une pédagogie du cinéma, il est toutefois nécessaire de remonter un peu plus loin dans le temps pour comprendre les fondements sur lesquels elle repose. Le projet d'encadrer les loisirs cinématographiques de la jeunesse apparaît en effet dans les années 1910, lorsque les premiers patronages catholiques commencent à organiser des séances de projection à destination des enfants. Leur but est double: en plus de servir les actions prosélytes de l'Église, ces projections ont vocation à éloigner les jeunes spectateurs des salles commerciales, perçues comme des lieux de perte. La pénombre, qui favorise le rapprochement des corps, la teneur de certains programmes pouvant heurter la morale poussent en effet les protecteurs de l'enfance à demander des mesures

d'interdiction et à prendre eux-mêmes des initiatives pour proposer une offre de films jugés sains dans des environnements plus contrôlés. Très tôt portée par les catholiques, cette entreprise de moralisation n'est pas non plus étrangère aux laïques, qui organisent, à partir des années 1920, des séances éducatives par le biais des Offices régionaux du cinéma éducateur dépendant de la Ligue de l'enseignement⁵. Ces actions sont très diversement implantées sur le territoire et ne répondent encore à aucun enjeu d'éducation cinématographique. Elles sont cependant importantes à mentionner car elles imposent l'idée qu'il est possible de concevoir des séances alternatives pour la jeunesse. Conscients des critiques à l'égard des films du tout-venant et de la piètre moralité des établissements, des professionnels tentent par ailleurs d'organiser des projections spécialement conçues pour les plus jeunes. C'est le cas, par exemple, de Charles Gallo et de Jean de Rovera, les directeurs de la société de distribution Star Film, qui inaugurent un Cinéma des enfants à Paris en avril 1925⁶. L'animatrice de ces séances, organisées le jeudi (jour de congé scolaire) et le dimanche en matinée, n'est autre que madame Charles Gallo. Sa présence indique le rôle central que joueront les femmes dans les premiers temps de cette histoire.

Quelques années plus tard, un pas supplémentaire est franchi par deux autres femmes: Sonika Bo et Marie Lahy-Hollebecque. La première est la fondatrice et l'animatrice du club Cendrillon, destiné aux enfants de 6 à 12 ans, qui ouvre ses portes à l'automne 1934 et qui connaîtra un franc succès jusqu'aux années 1980. Le jeune âge de son public explique la vocation principalement récréative de ce club, mais l'infatigable animatrice instille tout de même quelques rudiments de culture cinématographique dans son esprit lors des séances, en l'instruisant sur les noms des créateurs et en le familiarisant avec les coulisses de la fabrication des films. Franchement rétive à la fréquentation des cinémas par les tout petits, Marie-Lahy Hollebecque souhaite, quant à elle, toucher les 9-15 ans par l'intermédiaire de clubs qu'elle nomme les Ciné-Jeunes. Leur naissance, annoncée par la presse comme une initiative conjuguée de ses efforts personnels en faveur de l'éducation de la jeunesse et de l'investissement de la Ligue de l'enseignement, semble concrétiser certains espoirs du Front populaire⁷. Dans ses mémoires, elle note que l'association Ciné-Jeunes avait pour ambition de faire porter son action sur: l'organisation de séances; l'appel à la « promulgation d'une loi protégeant les enfants contre les films nocifs »; la création de cercles de « jeunes amis du

cinéma» proposant des visites de studios pour renseigner sur la technique ; la pratique amateur des jeunes (photo et cinéma) ; le soutien à une production spécialisée ; et l'organisation d'enquêtes sur les goûts des jeunes spectateurs⁸. Militante communiste investie dans la cause de l'enfant, Marie Lahy-Hollebecque dénonce, selon une vision marxiste du phénomène médiatique, l'aliénation de l'enfant par le cinéma⁹. Son exemple montre que les pédagogies nouvelles peuvent être mises au profit d'une théorie critique. Aussi expérimentales qu'elles puissent paraître par le rôle actif qu'elles confèrent aux jeunes, les activités proposées puisent en effet leur origine dans une posture défensive visant à les protéger de l'influence jugée délétère de l'industrie et à leur permettre de reconnaître les mauvais films. Est-ce en raison de l'échec du Front populaire ou de sa trop grande ambition ? L'activité de Ciné-Jeunes ne semble en tout cas pas s'être développée en dehors de quelques séances¹⁰.

Il faut attendre l'après-Seconde Guerre mondiale pour voir se développer un réseau associatif dynamique et dense dont l'activité s'inspire autant qu'elle s'émancipe des modèles précédents. Dès la Libération, des ciné-clubs d'éducation populaire se créent un peu partout en France et portent les espoirs d'un renouveau politique, social et culturel. Cet engouement est rendu possible par la légitimité grandissante dont jouit le cinéma auprès des élites. La reconnaissance de sa valeur artistique doit beaucoup aux textes et aux films produits dans l'entre-deux-guerres par un réseau d'intellectuels assimilé aux avant-gardes, mais c'est bien dans les années 1940 et 1950 que la cinéphilie connaît son âge d'or, prenant des formes diversifiées et gagnant un public beaucoup plus vaste. Organisés dans les entreprises, les amicales, les écoles, etc., les ciné-clubs figurent parmi les lieux d'expression de cette cinéphilie. Prenant modèle sur le système des Beaux-Arts et sur la littérature, ils entendent proposer un apprentissage au goût qui repose sur des critères de valorisation et de hiérarchisation entre les œuvres.

Les clubs s'affichent comme des lieux de sociabilité organisés selon les sensibilités idéologiques ou confessionnelles de leurs fondateurs. Les fédérations de rattachement sont diverses : sympathisante de la cause communiste (Fédération française des ciné-clubs [FFCC]), laïque (Union française des Offices de la Ligue de l'Enseignement par l'image et le son [UFOLEIS]), catholique (Fédération loisir et culture cinématographique [FLECC]), protestante (Film & Vie), etc.¹¹ Toutes proposent des séances jeunesse pour leurs clubs et, en 1950, une fédération s'autonomise même de sa structure-mère :

c'est la Fédération française des ciné-clubs de jeunes (FFCCJ), qui changera de nom en 1964 pour devenir la Fédération Jean Vigo.

Le partage des publics n'est pas aussi clair que cette répartition peut le laisser supposer. Beaucoup de fondateurs et d'animateurs sont des enseignants bénévoles (le plus souvent de lettres). Pour les clubs d'établissement fonctionnant dans le périscolaire (le jeudi, le soir pour les internes, sur les temps libres de la journée de travail), le choix de la fédération dépend du milieu scolaire. Les affiliations confessionnelles et laïques y sont reconduites, cependant qu'une concurrence entre l'UFOLEIS et la FFCCJ existe dans l'école publique. Dans les cas des clubs indépendants, le choix de la fédération dépend sans doute partiellement des convictions personnelles de l'animateur – le catalogue est aussi un critère essentiel –, mais il n'est pas forcément perçu par le public, sans doute peu informé de ces subtilités dès lors qu'aucun message politique n'affleure vraiment. Les frontières sont parfois brouillées et plusieurs groupements défendent une laïcité inclusive. L'exemple d'Henri Agel, critique de cinéma et enseignant catholique au lycée public Voltaire de Paris, le montre, puisqu'il fut membre du conseil d'administration de la FFCCJ tout en travaillant avec la FLECC pour développer l'insertion du cinéma dans l'école libre. Ces précisions sont essentielles: elles montrent la diversité des enjeux que recouvre l'éducation cinématographique à une période où les clivages idéologiques sont marqués, sans être toutefois réductibles à des oppositions franches. Ainsi, comme l'écrit Léo Souillès-Debats:

Qu'elles soient d'obédience laïque, communiste, catholique ou protestante, les fédérations de ciné-clubs affichent toutes le même objectif: élever le spectateur par et pour le cinéma. Cette élévation se veut culturelle, politique, sociale ou spirituelle mais pointe vers le même but: armer le spectateur contre la fascination qu'exerce le cinéma [...]¹².

Il serait illusoire de viser un panorama exhaustif de ce réseau, si divers qu'il suscite des critiques jusqu'au CNC. L'une des missions de cet organisme consiste en effet à soutenir le non-commercial, mais, au milieu des années 1950, il estime qu'il y a «trop de dispersion parmi les organismes susceptibles de fournir des films de court et long métrage¹³» pour la jeunesse, ce qui rend toute gouvernance impossible. Cette difficulté s'explique par le fait que l'État a choisi de déléguer l'action d'éducation et de culture

cinématographiques au secteur associatif, qu'il soutient financièrement par des subventions, sans pouvoir agir en retour sur son organisation. La situation s'avère plus complexe encore quand on sait que les clubs ne sont pas les seuls investis sur ce terrain. Deux autres cadres d'expériences doivent ainsi être mentionnés afin de rendre compte de la diversité des formes et des enjeux que revêt cette action naissante en faveur de l'éducation cinématographique.

Le Cinéma scolaire de l'Académie de Paris est une « institution officielle¹⁴ », créée à la demande de Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, et placée sous l'autorité du recteur dans le but de « contribuer à la culture générale des élèves » et d'« apporter un complément intéressant à l'enseignement des différentes disciplines¹⁵ ». Bien qu'affilié à l'Office régional des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son (une antenne de l'UFOLEIS) pour le prêt des films, il revendique une place à part, différente des clubs classiques. Soutenu par sa hiérarchie comme une œuvre expérimentale destinée à légitimer la présence du cinéma dans l'institution et la culture scolaires, il est dirigé par Bernard Georgin, président de l'Association nationale des professeurs pour la promotion des arts de l'écran dans l'université et ancien proviseur, en collaboration avec l'Institut des hautes études cinématographiques (IDHEC) pour la programmation et l'animation des séances. Le Cinéma scolaire développe son activité en lien direct avec les cours, Georgin n'hésitant pas à le qualifier d'enseignement¹⁶. Comme nous le verrons dans la suite de ce texte, son programme est en effet défini en fonction des âges scolaires et il est évolutif, selon une continuité pédagogique d'une classe et d'une année à l'autre.

Une expérience de cinéma scolaire encore plus poussée a lieu du côté de l'école libre par l'intermédiaire de l'association Film et jeunesse, basée à Saint-Étienne. Comme tient à le rappeler son fondateur, le frère mariste Antoine Vallet, « [i]l ne s'agit pas exactement de Ciné-Club mais d'une formation cinématographique dans le cadre de l'enseignement scolaire traditionnel¹⁷ ». De fait, la dynamique qui gagne le réseau catholique est profonde. Alors qu'en 1952 les journées de l'Office catholique international du cinéma (OCIC) sont l'occasion de réfléchir aux manières d'intégrer le cinéma à l'enseignement¹⁸, la très active association stéphanoise, en accord avec les directeurs de l'enseignement secondaire, inaugure un dispositif qui permet immédiatement « d'intégrer la culture cinématographique dans les heures et les programmes¹⁹ ». La formation concerne les élèves du secondaire, depuis la

classe de troisième jusqu'en terminale. Un premier manuel paraît cette même année, rapidement suivi par d'autres, afin de proposer un accompagnement pédagogique tant aux élèves qu'aux professeurs. Comme l'explique Mélanie Leventopoulos, autrice d'un ouvrage sur les catholiques et le cinéma, même si les choix de programmation de ses animateurs se recoupent, l'association s'émancipe de l'action périscolaire de la FLECC par le fait de « considérer la formation au cinéma comme relevant d'une initiation disciplinaire au même titre que la littérature, à laquelle elle doit d'ailleurs être mêlée²⁰ ».

Les archives étant très lacunaires, il est impossible de dénombrer les écoles et les élèves touchés par ces différents dispositifs éducatifs aux cours des années 1940-1960. Si l'on recoupe les sources écrites existantes, on peut toutefois estimer que le nombre de jeunes qui bénéficièrent d'une formation continue, depuis l'enfance jusqu'à 17 ans, âge limite aussi bien pour les clubs que dans le système scolaire, est, en réalité, très peu élevé. À défaut de pouvoir quantifier précisément les populations concernées et de pouvoir juger et comparer l'efficacité des nombreux dispositifs qui existaient à cette époque d'expérimentations tous azimuts, il est possible d'analyser les partis pris pédagogiques des pionniers dans et hors l'école.

Le cinéma, un loisir culturel

À l'époque, le fait qu'un enseignant choisisse de se dédier à la formation cinématographique des jeunes n'a rien d'une évidence. Sur le plan pratique, nous avons déjà dit que cette activité, quand elle est organisée sur le temps périscolaire, relève du bénévolat des enseignants. Il faut attendre une circulaire de 1963 pour qu'une rémunération soit mise en place, au titre des travaux dirigés²¹. Sur le plan culturel, le cinéma a certes gagné ses lettres de noblesse auprès d'une partie de l'intelligentsia, mais il est encore largement perçu comme une source d'abêtissement, voire comme un danger moral. Les enseignants investis dans la formation cinématographique sont donc, le plus souvent, des partisans du septième art. Leur cinéphilie les porte à valoriser certains chefs-d'œuvre, ce qui n'a rien de contradictoire, chez eux, avec la persistance des discours sur les effets délétères du cinéma. Les textes qui tentent de convaincre du bien-fondé de ces actions oscillent continuellement entre une posture amoureuse et une posture défensive, entre des arguments en faveur d'une ouverture vers la culture cinématographique et l'idée qu'il faut apprendre aux jeunes à se défendre contre l'influence des mauvais films²².

Ce dernier motif constitue d'ailleurs bien souvent un élément de conviction avancé par les militants de la cause du cinéma face aux résistances exprimées par les tenants de la culture traditionnelle. Organiser la rencontre des jeunes avec le cinéma permettrait a minima de les soustraire aux mauvaises influences [Figure 1].

Parce qu'il est synonyme de modernité et que son insertion dans l'offre des loisirs dirigés déstabilise les fondements de la culture dite cultivée, le cinéma ne pouvait que rencontrer les préoccupations de pédagogues eux-mêmes sensibilisés à des méthodes pédagogiques novatrices. C'est pourquoi, parmi les acteurs de cette histoire, se comptent plusieurs adeptes de l'Éducation nouvelle, tels Marie Lahy-Hollebecque et Gustave Monod que nous avons déjà cités ou encore Jean Michel, professeur de lettres au lycée de Valence, créateur d'un club de jeunes dans cette ville et fondateur de la FFCCJ, dont il sera le président entre 1950 et 1957. Rappelons que les loisirs dirigés dans l'enseignement du premier et du second degrés ont été institués par Jean Zay en 1937 et qu'ils constituent, selon Jean-François Condette, « un espace de liberté pédagogique qui doit permettre aux élèves et aux enseignants de



Figure 1. Radio-Cinéma-Télévision, *Alerte au cinéma* [années 1950].

travailler différemment, en s'inspirant des idées de l'Éducation nouvelle et des méthodes scoutées²³ ». Après-guerre, le plan Langevin-Wallon reprend certaines des préconisations de Zay, dont l'encouragement à développer les activités coopératives et les pédagogies actives. Bien que non adopté, ce plan contribue à diffuser des valeurs et des méthodes qui se trouvent précisément au fondement de l'activité des ciné-clubs²⁴.

Cette influence est très directement perceptible dans les écrits du chef de file de la FFCCJ, qui est certainement aussi le plus important théoricien des séances jeunesse de la période. Fort de son expérience au ciné-club de Valence, créé dès 1946, Jean Michel est la figure la plus reconnue et la mieux respectée du mouvement jusqu'à son décès accidentel en 1957. En dix ans, il publie plusieurs textes fondateurs qui assoient les grands principes de l'organisation des séances et des méthodes d'accompagnement du film. Le club, pour lui, est un lieu d'éveil à la culture cinématographique, mais il est aussi un lieu de formation à l'être social. Ouvert indifféremment aux jeunes des écoles libres et laïques, son entrée est formellement interdite aux adultes, car leur présence risquerait de briser la spontanéité des réactions des spectateurs, dont les âges vont de 9 à 17 ans²⁵. Michel milite pour développer l'auto-gestion, c'est-à-dire la prise en mains par les adhérents des principaux postes inhérents à cette activité, allant jusqu'à comparer le fonctionnement du club à une « république d'enfants²⁶ ». À Valence, le conseil d'administration et le bureau sont ainsi constitués de jeunes, en plus de quelques membres adultes qui doivent nécessairement être présents pour des raisons légales. Ces mêmes jeunes animent les réunions de ces instances. Ils assurent la vente des cartes d'adhérents, le contrôle de la sécurité et ils sont investis dans la préparation des programmes et des séances. Michel sait qu'il est impossible de leur confier le choix des films puisque cette tâche nécessite un niveau de culture cinématographique qu'ils n'ont pas acquis à ce stade de leur formation, mais chaque programmation est tout de même discutée en groupe et doit être validée par eux. Très tôt, il est aussi prévu que la présentation des séances soit assurée par des jeunes²⁷. Les témoignages qui subsistent laissent penser que cette pratique ne fut pas généralisée, mais qu'elle eut lieu quand l'âge et la maturité des jeunes le permettaient²⁸. Une commission-débat existe aussi dont le rôle consiste à préparer la discussion d'après projection. Mais la complexité de cet exercice d'animation, régulièrement soulignée par les responsables des clubs, toutes fédérations confondues, en limite vraisemblablement la pratique aux adultes²⁹.

La présentation et le débat, outre le fait qu'ils sont des obligations légales pour profiter du statut d'activité non commerciale, représentent le cœur du travail d'accompagnement du film et ne se laissent pas appréhender facilement. Dans les propos des animateurs, les mots « difficile » ou « difficulté » sont couramment employés pour les qualifier³⁰. La présentation, qui doit être courte de l'aveu général (5-10 minutes), nécessite de cerner les informations utiles. Les fédérations aident les clubs dans cet exercice en publiant des fiches dites culturelles ou filmographiques. Il peut s'agir de donner des explications pour permettre une bonne compréhension du film, notamment pour les plus jeunes ; d'avertir le public de la présence de scènes violentes ou inquiétantes ; d'apporter des informations sur la carrière du réalisateur ou sur le genre du film ; ou encore de présenter des points qui seront discutés après la séance afin d'y préparer les spectateurs [Figure 2].

Les mêmes fiches proposent ensuite des cadres de discussion à partir des thématiques des films. Selon les fédérations, des différences importantes peuvent s'exprimer dans la manière de concevoir et d'organiser le débat. Jusqu'aux années 1960, l'UFOLEIS propose un cadre d'analyse quasiment invariable autour de trois grands axes, ceux de la « valeur dramatique », de la « valeur cinématographique » et de la « valeur humaine » des œuvres. Cette formule, qui distingue le fond et la forme, constitue une sorte de cadre interprétatif auquel les films de la production sont soumis avant de rejoindre le catalogue de la fédération. Tous doivent en effet présenter des qualités répondant à ces trois prismes de lecture³¹. Sous cette forme, l'exercice de la discussion s'apparente à l'analyse de textes littéraires telle que la pratique l'école³². Les textes des grands auteurs du répertoire servent alors de supports pour des exercices de grammaire ou d'analyse stylistique tout comme ils peuvent être les sources de dissertations sur un thème donné.

Plus souple et adaptative est la proposition formulée par la FFCCJ. Dans la fiche culturelle consacrée au film *Nous les gosses* (1941) [Figure 3], de Louis Daquin, la première ligne du paragraphe mentionnant le débat indique : « Le plus simple consiste à partir des réactions certaines de la salle³³. » La proposition est une application directe de la méthode préconisée par Jean Michel, pour lequel le film doit d'abord être appréhendé depuis l'expérience sensible du spectateur. Dans un article paru dans *L'Éducation nationale*, en 1956, Michel distingue en effet fondamentalement le rapport au film du rapport au texte littéraire :

“ LA MARSEILLAISE ”

Fiche complémentaire U. F. O. C. E. L.

par J. CHEVALLIER

A. PRÉSENTATION

● **Remarque préliminaire.** — « La Marseillaise » est universellement considérée comme un des meilleurs film français réalisés entre 1920 et 1939, tant en raison de ses qualités humaines que de ses qualités techniques. La simplicité du film, son ton direct, font qu'il est capable (comme tous les véritables chefs-d'œuvres du cinéma) de toucher immédiatement tous les publics, même les moins avertis. Une brève présentation, puis un débat, permettront cependant de mieux détailler les qualités du film.

● **Les films historiques français.** — On fera tout d'abord remarquer que les films historiques français (cf. Fiche complémentaire « Du Guesclin », « Image et Son » n° 46-47) sont extrêmement rares et, le plus souvent, manqués, voire odieux ou ridicules (cf. « Echec au Roi »). Ils s'abritent le plus souvent derrière le prétexte d'une « vie exemplaire », et, multipliant les détails particuliers, négligent l'Histoire et sa continuité politique, économique et sociale, au profit d'une histoire, individuelle celle-là. (1)

● **D'où la valeur de « La Marseillaise »** effort sincère pour dépasser les individus (sans les négliger pour autant, au contraire), et traduire une continuité historique, pour montrer l'Événement, non pas les événements. Et valeur d'autant plus grande que cette tentative louable en soi :

1° se solde par une réussite véritable ;

2° choisit pour objet la période la plus remarquable de l'histoire de notre pays.

● Réalisé au moment du *Front Populaire*, à un moment d'étroite union des forces démocratiques de notre pays, financé (grâce à un système de souscription) par « l'argent du peuple », « La Marseillaise » reflète les préoccupations, les goûts et les sentiments de celui-ci, et les idées de progrès, de liberté et d'égalité de celles-là. Sa valeur de témoignage est donc évidente : elle est à la fois universelle et toujours actuelle.

● On rappellera enfin que J. Renoir est avec René Clair le plus grand des réalisateurs que la France ait donné à l'art cinématographique. Sur sa nature généreuse, sur son amour de l'homme, sur la spontanéité d'un style dont la tendresse et la fraîcheur rappellent les caractéristiques de la peinture d'Auguste Renoir, père du cinéaste, on reviendra au cours de la discussion, sans oublier une dizaine d'œuvres remarquables : « La Petite Marchande d'Allumettes » (1928), « La Chiennette » (1931), « Bondu sauvé des Eaux » (1932), « Toni » (1934), « Le Crime de M. Lange » (1935), « Les Bas-Fonds » (1936), « La Grande Illusion » (1937), « Une Partie de Campagne » (1937), « La Marseillaise » (1938), « La Bête Humaine » (1938), « La Règle du Jeu » (1939). Les films que Renoir a tournés à Hollywood, où il séjournera durant la guerre, sont de moindre importance : citons « Le Journal d'une Femme de Chambre » et « L'Homme du Sud ». Signalons enfin que « Le Fleuve » (1951, film qui, pour notre part, nous a déçus, comparé aux œuvres françaises de Renoir) a été très bien accueilli.

B. DISCUSSION

Le contenu humain de « La Marseillaise » nous paraît beaucoup plus important que sa valeur technique ; nous conseillons d'étudier rapidement celle-ci, pour consacrer l'essentiel du débat à la signification profonde du film.

I. VALEUR TECHNIQUE.

● **Morcellement et (pourtant) continuité de la construction.**

Il saute aux yeux que le film est une suite de courtes scènes, de brefs tableaux dont la continuité peut échapper quelquefois (d'où l'apparente lenteur et indécision de la première bobine du film). Ce procédé cher à Renoir sera repris systématiquement par son élève J. Becker.

Ces scènes sont elles-mêmes réparties autour de deux thèmes :

(1) ou même de « petites histoires » !

— la naissance de la révolution en 1789.

— son développement en 1792 jusqu'à la veille de Valmy.

Malgré quelques ellipses trop apparentes (mais peut être inévitables en raison de la difficulté à peindre une fresque aussi vaste), malgré ce morcellement, le spectateur est très rapidement dominé par le mouvement général du film et par sa continuité d'inspiration. Il relie entre elles les scènes, sans en avoir conscience. Demandez-lui d'énumérer les séquences de la première bobine (qui pourtant lui a paru très fragmentée), il y parviendra difficilement ; poursuivez l'expérience pour les suivantes, il en sera incapable. C'est la preuve de la réussite finale de Renoir.

La raison en est qu'il existe entre chaque scène un lien logique, dialectique, diront certains. Malgré les apparences, la scène I explique la scène II, etc... Les causes de II sont dans I. (Chose rare au cinéma, où, pour des raisons commer-

Figure 2. Jacques Chevallier, « La Marseillaise. Fiche complémentaire UFOLEIS », *Image et son*, n°s 57-58 (novembre-décembre 1952) : 19-20 (suite sur la page suivante).

ciales, il est habituel de ne jamais expliquer les événements et déjouer sans cesse sur l'effet de surprise. Bien sûr Renoir ne renonce pas aux effets spectaculaires qu'il peut tirer, par exemple, de l'émotion des Marseillais, mais il prend soin, auparavant, de l'expliquer par la trahison des émigrés de Goblentz.

● **Profondeur et réalisme du « champ ».** — Bien avant O. Welles et W. Wyler (cf. « Image et Son » N° 51). — « Evolution du langage cinématographique », par B. Amengual, Renoir sur utiliser la profondeur du champ (cf. « Toni » et surtout « La Règle du Jeu »).

Si l'on accepte certains travellings et panoramiques d'exposition, « La Marseillaise » est faite de plans fixes, dont certains très longs sont découpés « en profondeur » : la même image contient un plan rapproché, un plan moyen et un plan d'ensemble.

La scène magistrale de la séparation du maçon Bonnier et de sa mère au début du film (avec un arrière-plan fouillé avec précision) annonce les meilleures réussites d'un Luchino Visconti (cf. « La Terre Tremble »), qui fut d'ailleurs assistant de Renoir.

On soulignera que ces recherches de style ne sont pas, chez Renoir, gratuites, mais nécessitées par la perspective réaliste de l'auteur (personnages situés à chaque instant dans le décor réel et significatif).

II. VALEUR HUMAINE.

La valeur dramatique de cette fresque populaire, composée de courts tableaux, se confond étroitement avec sa valeur humaine : le Drame, c'est l'Histoire, et l'Histoire dans « La Marseillaise » ce sont les Hommes.

● On reviendra tout d'abord sur la *valeur historique* de « La Marseillaise ». Les problèmes du film historique (voir « Cinéma et Histoire », par F. Laurent, « Image et Son » N° 51, p. 21) seront tout d'abord évoqués. Sans retenir certaines trahisons (cf. « Marie Antoinette », 1938, de Van Dyke qui présente les révolutionnaires de 1789 comme de vulgaires assassins), on posera notamment la question : une certaine « stylisation » de l'Histoire ne sert-elle pas plus celle-ci qu'une fidélité absolue à des détails, discutables d'ailleurs, quelquefois, dont l'examen nuit à la continuité historique ? L'image donnée par « La Marseillaise », de la Première Révolution Française n'est-elle pas plus fidèle (malgré certaines inexactitudes) que tel film qui ne l'aurait saisie qu'à travers des détails biographiques (la vie de Robespierre par exemple).

● On remarquera que si la Noblesse est caractérisée par des *personnages historiques* (Louis XVI magistralement interprété par Pierre Renoir, frère de Jean Renoir), ceux-ci ne sont pas des fantoches. Le peuple, malgré la mise en évidence de quelques individualités, n'est pas représenté par ses chefs, mais par un très grand nombre de personnages, formant en fin de compte une « masse » dont la signification est évidente.

Voici les précisions apportées par Renoir sur ce point :

« ... En étudiant l'histoire de ces hommes qui prirent une si grande part à l'assaut des Tuileries et par conséquent à la chute de la royauté, nous avons trouvé parmi eux des personnages très simples, très humains, très normaux. Bien sûr, ils sont avant tout des révolutionnaires, mais cela ne les empêche ni de manger, ni de boire, d'avoir trop chaud ou d'avoir trop

froid. Ils ont des métiers : il y a un artiste peintre, un commis aux douanes, un maçon, un portefaix. Ils sont aussi vivants que si nous les avions découverts de nos jours dans une quelconque rue de Marseille. »

« ... En face d'eux, nous avons présenté le roi, la reine et des personnages de leur entourage. Nous avons fait tout notre possible pour que ceux-ci échappent également à l'asphyxie des conventions ; Louis XVI est un homme et non pas seulement un symbole. »

« Entre les adversaires, s'agitent des gens du peuple, des bourgeois, des nobles, des militaires, des émigrés, des magistrats comme Roederer, procureur syndic du département de la Seine. Tous ces gens-là sont authentiques, et nous espérons que cette authenticité même les rendra vivants. Ils sont, au milieu d'événements qui ont transformé les destinées du monde comme des fêles de paille dans la tempête. Mais n'oublions pas que cette tempête qui les emporta était leur œuvre. »

● Sur la *tendresse humaine* de Renoir, sur son goût de la vie, on retiendra les lignes suivantes, où il rapporte quelles furent ces impressions lors de la projection à Paris, vers 1921, du chef d'œuvre de Stroheim « Folies de Femmes » :

« Ce film me stupéfia. J'ai dû le voir au moins 10 fois. Brûlant ce que j'avais adoré, je compris combien je m'étais fourvoyé jusqu'alors. J'entrevis la possibilité de toucher le public par la projection de sujets authentiques dans la tradition du réalisme français. Je me mis à regarder autour de moi, et, émerveillé, je découvris des quantités d'éléments purement de chez nous, tout à fait transposables à l'écran. Je commençai à constater que le geste d'une lavasse de linge, d'une femme qui se peigne devant une glace, d'un marchand de quatre-saisons devant sa voiture, avaient souvent ici une valeur plastique incomparable. Je rejetai une espèce d'étude du geste français à travers les tableaux de mon père et des peintres de sa génération. Puis, fort de mes nouvelles acquisitions, je tournai mon premier film qui vaille la peine qu'on en parle. »

On complètera ce portrait en évoquant l'évolution actuelle de Renoir, marquée surtout par l'abandon de préoccupations sociales, pour des spéculations métaphysiques, voire mystiques (cf. « Le Fleuve »). On utilisera utilement à ce sujet un numéro spécial des « Cahiers du Cinéma » consacré à Renoir (N° VIII), ainsi que l'excellente fiche F. F. C. G. « Jean Renoir ».

● On montrera enfin comment la *valeur sociale* de « La Marseillaise » se confond avec sa valeur humaine, comment le triomphe des forces de Progrès sur celles de Réaction (leçon historique selon Renoir) prend une valeur qui transcende singulièrement la marche des Marseillais ou la prise des Tuileries, jusqu'à atteindre un humanisme optimiste et généreux dont les leçons ne sont pas prêtes d'être épuisées.

● On soulignera enfin et on étudiera l'effort de stylisation extrêmement intelligent de Jean Renoir. Cet effort, dont on trouvera le meilleur exemple dans la séquence du 10 août participe à la fois des qualités humaines et des qualités techniques du film, puisqu'il plie les personnages et les événements selon une ligne esthétique choisie par l'auteur.

GENÉRIQUE. — Réal., Scén., Dial. : Jean Renoir. — Prod. Coopérative 1938. — Musique : Mozart, Gretry, Kosma, Décors : L. Barsaeg, G. Wakhewitch. — Images : Bourgoïn. — Montage : Marguerite Renoir. — Interp. : P. Renoir, L. Jouvet, Andrex, Lise Delamare, Nadia Sibirskaïe, Aimé Clariond, Escande, Ardisson, J.-L. Allibert, Delmont.

NOUS, LES GOSSSES

Film français réalisé par Louis DACQUIN (1941)

Situons l'œuvre et son auteur

« 1941 ne devait pas s'achever dans le désespoir. Quelques jours avant le troisième Noël de guerre, un jeune homme nous livra son premier film, et c'était comme un cri joyeux qui retentissait dans les salles obscures. Ce film était d'une fraîcheur, d'une spontanéité, d'un élan délicieux... Immédiatement s'éleva un concert de louanges unanimes. » C'est en ces termes — entre autres — que Roger Régent parle de « *Nous les Gosses* » dans « *Cinéma de France* ».

Ce film qui donnait ainsi le signal de la renaissance du cinéma français était dû à Louis Daquin, ancien assistant d'Abel Gance, Pierre Chenal et Jean Grémillon, et qui devait brillamment justifier les espoirs que cette première œuvre permettait de fonder sur lui. Citons simplement à son sujet les deux titres inscrits au catalogue de la Fédération : « *Premier de Cordée* » (1943) et « *Le Point du Jour* » (1948).

Résumé

Un élève maladroit casse une grande verrière en jouant au ballon dans la cour de l'école. Le directeur le menace de renvoi si le dommage n'est pas réparé. Mais la famille est pauvre et d'ailleurs le malheureux n'ose même pas avouer la chose à un père irascible. Pour le tirer d'affaire, ses camarades décident de mettre à profit les vacances (de Pâques, selon toute vraisemblance) pour réunir la somme en travaillant. Malgré des démêlés initiaux avec la police, ils y réussissent. Mais un mauvais garçon vole la caisse. Du coup les enfants se muent en détectives et ils retrouvent et l'argent et le voleur, lequel sera remis aux mains de la police, non sans avoir été quelque peu « arrangé » au préalable. A la rentrée, la menace du directeur est d'ailleurs oubliée et l'argent servira à une excursion, malgré une nouvelle maladresse qui — point final humoristique — brise à nouveau la verrière réparée aux frais de l'administration.

Pour la présentation

Elle pourra être très brève puisqu'aussi bien le film ne comporte aucune difficulté sérieuse quant à sa compréhension. Cependant, il nous paraît utile d'attirer l'attention des spectateurs sur deux détails :

a) *le coût de la verrière* : il est de 1.800 francs. Cette somme risque d'apparaître à nos jeunes comme importante, certes, mais nullement dans la mesure où elle l'était en 1941. Il serait bon, pour en situer l'importance réelle, de dire par exemple qu'elle dépassait nettement ce qu'un ouvrier parisien pouvait gagner à cette époque en un mois. Cela permettrait de mieux apprécier l'ampleur de la tâche entreprise et réalisée par les gosses et, en même temps, de comprendre leurs hésitations initiales à s'y lancer.

b) *la fausse pièce de 20 francs* : elle apparaît pour la première fois vers le milieu du film et une seconde fois quelque temps après et permet d'identifier le voleur. Or, nos jeunes ne peuvent savoir que ces fausses pièces — d'un type d'ailleurs retiré de la circulation depuis un certain nombre d'années déjà — se reconnaissent



à leur tintement. Et aussi qu'il était possible de les « marquer » (avec un objet dur ou les dents). Or, c'est précisément grâce à cela que le voleur sera reconnu. Il paraît donc indiqué de donner ces deux précisions et de dire de prendre garde aux apparitions de cette pièce, sans cependant dire pourquoi, car on risquerait de déflorer l'histoire. (1)

Éléments pour un débat

Le plus simple consiste à partir des réactions, certaines, de la salle. Par exemple en demandant pourquoi, surtout dans la seconde moitié du film, la salle a chahuté — bavardages ou rires — dès que les acteurs adultes paraissent sur l'écran. Est-ce parce qu'ils jouent mal? Certes non. La véritable réponse ne tardera pas à venir, formulée d'une manière ou d'une autre : « Leur histoire (c'est-à-dire l'intrigue amoureuse) ne nous intéresse pas. » Et encore : « Ça n'a rien à voir avec la véritable histoire. » Ce qui est rigoureusement exact. L'épisode sentimental est plaqué sur le reste et aboutit surtout à rompre le rythme du film et aussi à provoquer chez les jeunes les réactions déjà mentionnées. Il ne faudrait cependant pas quitter cette question sans profiter de l'occasion pour faire toucher du doigt les servitudes commerciales qui pèsent sur l'auteur de films, lequel accepte tel ou tel élément de scénario ou le scénario tout entier ou encore la présence de telle ou telle vedette propre, estime le producteur, à assurer de substantielles recettes. Seuls, des réalisateurs de grande renommée peuvent se soustraire

(1) Les précisions au sujet de cette pièce me paraissent d'autant plus nécessaires qu'il m'a bien semblé que la bande actuellement en circulation était affectée d'une courte coupure à l'endroit où le « donateur » voit revenir la pièce entre ses mains et la reconnaît. D'où une certaine difficulté de compréhension.

Figure 3. Georges Winterhalter, « Nous, les gosses », Fédération française des ciné-clubs, Archives nationales, fonds Bureau de la réglementation et de la protection des mineurs, 19860430/6 (suite sur la page suivante).

à de semblables servitudes; et encore... (il suffira de se rappeler que de Sica dut se faire son propre producteur pour tourner le « *Voléur de bicyclette* »). Ce n'était évidemment pas le cas de Daquin en 1941 qui n'avait obtenu la possibilité de mettre en scène cette histoire écrite dès avant la guerre par Maurice Hiléro et Gaston Modot, qu'à condition d'en faire un petit film (et à la réussite duquel il fut l'un des rares à croire, nous apprend Régent).

Le terrain étant ainsi déblayé, on peut passer au véritable sujet du film, à la seule histoire vraiment digne d'intérêt : celle des gosses.

Une première question : *semble-t-elle possible?* En tout état de cause, cette question permet de noter que le film comprend en fait deux parties; d'abord le ramassage de l'argent, ensuite la recherche de l'argent volé et du voleur. Peut-être fera-t-on, à la réflexion, la remarque que la seconde est moins convaincante que la première. Car si, pour gagner les 1.800 francs, seules l'initiative et l'action des gosses assurent le succès, la découverte du voleur est due dans une large mesure au hasard. En fait, durant la projection, ceci passe inaperçu tant est vif le désir de tous de voir les voleurs pris et tant est étroitement assurée, par le rythme du film sur lequel on reviendra, la liaison entre les deux parties.

Quelle que soit la réponse donnée à la première question, un fait est certain : pendant la projection, « on y croit ». Ce qui nous amène à poser la seconde question : *pourquoi y croit-on?* (ce qui revient, en fait, à partir à la recherche des mérites du film).

On y croit à cause de la qualité de la réalisation, laquelle tient essentiellement dans le rythme du film et la valeur des gags. Pour ces derniers, les exemples abondent et il suffira de lancer la discussion sur ce sujet pour que chacun tienne à apporter son exemple. Quant au rythme du film, un des meilleurs exemples de ce mouvement incessant, dans lequel les événements se succèdent, se déclenchant l'un l'autre, se bousculant presque, est certainement cette longue séquence au cours de laquelle on voit les différents gosses découvrir, les uns après les autres, les divers moyens de gagner de l'argent et dans laquelle les trouvailles — celles des gosses et celles du réalisateur — se chassent littéralement l'une l'autre de l'écran. Ou encore, lorsque le commissaire a promis de fermer les yeux, cette récapitulation de toutes leurs occupations qui défile sur l'écran sans qu'on entende une parole, mais « enlevée » par la musique dans laquelle reviennent en leit-motiv les six notes du signal de la bande et que, en surimpression, pièces d'argent et billets tombent en pluie. Ce qui fait que dans son fauteuil le spectateur se frotte les mains de satisfaction en se disant : maintenant, ça marche!

On y croit enfin à cause de l'extraordinaire naturel des gosses : sur une gamme qui va des jeux et agaceries d'enfants à la crâne attitude face au commissaire — et aussi aux voleurs — ils apparaissent par leurs attitudes, leur langage, leur ingéniosité, mais aussi l'esprit qui les anime, comme les indiscutables frères de Gavroche ou de ce « *Gamin de Paris* » que chante Montand. Là encore, comme pour la recherche des gags, les exemples à l'appui seront fournis facilement et en abondance.

On y croit enfin à cause de l'idée généreuse qui anime les protagonistes de l'histoire. Si les gosses avaient accompli exactement les mêmes faits et gestes, mais avec, dès le début, l'intention de ramasser de l'argent pour eux, pour faire, par exemple, cette excursion dont ils accueilleront la proposition avec transport, on ne prendrait certainement pas à leurs efforts le même intérêt. Car il nous plaît, et il plaît aux jeunes, qu'on se dépense pour une bonne cause; et celle-ci s'appelle ici la solidarité.

Ce qui nous amènera tout naturellement à poser la question : *était-il dans les intentions de l'auteur de faire la leçon aux spectateurs de son film?*

Il suffit de penser à la date de la réalisation : 1941. Il y avait alors bien des choses qui ne pouvaient se dire à haute voix. Mais la leçon, pour être faite indirectement — à l'image de celle que l'instituteur Gilbert Gil fait à ses élèves — n'en fut pas moins fort bien comprise par les Français de l'époque. Elle signifiait en clair : « Non, le peuple de France n'est pas un peuple fini », et encore : « La solidarité humaine peut triompher de tous les obstacles. La preuve? Voyez nos gosses. »

C'était donc, en même temps, une leçon de confiance envers la jeunesse, en particulier, et les hommes, en général, et une grande bouffée d'optimisme.

Ce qui permettra deux remarques supplémentaires :

La première, c'est qu'il faut distinguer entre ce qu'on appelle : des films optimistes. Car la leçon d'optimisme dispensée par « *Nous les Gosses* » n'a rien de commun avec les « *happy ends* » des films américains. Alors qu'il s'agit dans ce dernier cas d'un optimisme de commande, souvent gratuit (car rien dans le film ne le justifie), il s'agit chez Daquin d'un optimisme qu'on respire à travers tout le film, optimisme fondé sur la majorité des hommes.

La deuxième, c'est que les servitudes commerciales ne sont pas les seules à peser sur les réalisateurs de films. Il y a encore les interdits de toutes sortes, variables selon les pays et les époques, que les censures — officielles ou privées — ne cessent d'opposer au cinéaste. Cependant, quand celui-ci a vraiment quelque chose à dire et qu'il y est décidé, il y parvient, malgré tout, à condition d'allier le talent au courage. « *Nous les Gosses* » en est un bon exemple.

Le débat pourra se poursuivre par des comparaisons de film à film, selon l'acquis du Ciné-Club.

1. — Avec d'autres films de Daquin : rechercher, par exemple, comment, à travers des sujets divers, toutes ses œuvres importantes sont parentes par l'inspiration, cet optimisme raisonné dont il a été parlé plus haut, ou encore, dans le domaine de la réalisation, l'effort constant pour être « vrai ».

2. — Avec des films mettant, eux aussi, un ou des groupes d'enfants en mouvement (ex. : « *Ces sacrés gosses* », « *A cor et à cri* », « *Trois télégrammes* », etc...). Comparaison qui pourrait se faire du triple point de vue de la vraisemblance de l'histoire, de l'interprétation et aussi de l'inspiration du film.

Conclusion

« *Nous les Gosses* » est un film que tout Ciné-Club de Jeunes se doit d'inscrire une fois à sa programmation. Très facile à suivre dans son déroulement, facilement accessible aussi dans ses intentions, il est le type même du film à recommander à un Ciné-Club débutant. Cependant que la matière qu'il renferme est, en même temps, assez riche pour qu'un Ciné-Club plus ancien le projette avec profit (les éléments ci-dessus proposés pour un débat en témoignent).

Ajoutons qu'aucune réserve d'ordre moral ne saurait être formulée à son sujet. Que, bien au contraire, les leçons de confiance et d'optimisme qu'il dispense sans le moindre discours moralisateur, et qui n'ont rien perdu de leur valeur, ni même de leur actualité, malgré les années et les circonstances changées — et ce n'est pas là un mince mérite! — sont de celles qu'on ne répètera jamais trop. Et, pour finir, que, devant n'importe quel public, les qualités de sa réalisation en feront toujours un succès certain.

Georges WINTERHALTER.

Ciné-Club de Jeunes de Guebwiller.

L'enseignement traditionnel du français est fondé sur la connaissance de l'histoire littéraire et sur le système des « extraits ». Ici, c'est par les œuvres que nous commencerons. Et ces œuvres sont vues intégralement par tous les jeunes spectateurs, qui en parleront donc en connaissance de cause, selon leurs seules réactions personnelles, sans référence à qui que ce soit, sans garantie, ni préjugé livresque³⁴.

Ailleurs, Michel qualifie le moment du débat d'« exercice de traduction », lequel consiste à comprendre comment les émotions ont été provoquées par les moyens du cinéma :

Il [le spectateur] voudra comprendre parce qu'il aura, non pas subi mais vécu le film. Il lui faudra donc, dans certains cas, se livrer à un véritable exercice de traduction, dans lequel prendra place, sans même qu'il s'en doute une analyse, analyse des images, du montage, des mouvements d'appareils, de l'interprétation, des bruits, de la musique [...]³⁵.

Si l'exemple du ciné-club de Valence et de son fonctionnement en auto-gestion reste sans doute assez exceptionnel par sa radicalité, il semble néanmoins que cette manière de concevoir la discussion comme un moment d'échange libre basé sur les réactions spontanées des jeunes soit une particularité propre à l'ensemble de la fédération, ce que confirme l'exemple de la fiche de *Nous les gosses*. Il faudrait toutefois nous garder de penser que les membres de la FFCCJ ont l'exclusivité de l'innovation pédagogique. Nous avons en effet déjà signalé plus haut la porosité existante entre les fédérations. Il est donc tout à fait vraisemblable que cette conception soit à l'époque partagée par des animateurs d'autres fédérations, bien que les outils pédagogiques dont ils disposent entraînent des différences dans leurs méthodes. N'oublions pas, par exemple, que l'UFOLEIS est aussi très liée aux Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), lesquelles méthodes sont défendues notamment par Gustave Monod.

Par ailleurs, il peut paraître paradoxal que ces formes expérimentales d'éducation soient mises au service d'une conception de la culture cinématographique qui repose sur la découverte et la valorisation des grandes œuvres. Le modèle des lettres est prégnant dans ce rapport sacralisé à l'œuvre, ce qui nuance le caractère novateur que nous avons précédemment reconnu aux

méthodes prônées. Le problème ne vient pas du fait que les clubs choisissent de montrer de bons films – c'est là leur raison d'être –, mais d'un certain hiatus dans leur posture qui oscille entre réfutation de la tradition pédagogique scolastique et reproduction de certaines de ses caractéristiques. Les chefs-d'œuvre présentés dans leurs catalogues correspondent aux titres que la critique savante et les historiens du cinéma qualifient d'incontournables, dans une volonté de représentativité qui allie des films anciens ou plus récents issus des principales cinématographies nationales. Ce respect d'une certaine doxa se retrouve dans les clubs catholiques, qui programment eux-mêmes les grands films soviétiques de la période du muet ou encore ceux de certains cinéastes anticléricaux, dont Charlie Chaplin et Luis Buñuel³⁶. Si le club a vocation à développer la culture générale de ses spectateurs en donnant accès aux grandes œuvres qui ont traversé l'histoire du cinéma mondial, la dimension internationale est aussi un critère axiologique central de la constitution des catalogues. Les films sont perçus comme des fenêtres ouvertes sur le monde offrant l'opportunité d'aller à la rencontre de l'Autre, selon une sensibilité et un projet humanistes communs aux fédérations.

La forte exigence exprimée dans cette manière de concevoir la culture cinématographique explique par ailleurs la méfiance vis-à-vis de la production spécialisée pour enfants. Parmi tous les acteurs mentionnés ici, seule la FLECC programme par exemple les films de la production anglaise Rank, cette fédération ayant un rapport nettement plus protecteur vis-à-vis du très jeune public que les autres organismes. Ses catalogues montrent que l'accueil des enfants s'y fait d'ailleurs à partir de huit ans alors que le club Cendrillon – rattaché à la FFCCJ – leur ouvre ses portes à partir de six ans.

Des écarts existent cependant entre les discours et les pratiques. Ainsi, à côté des classiques, les catalogues des fédérations ont soin de proposer des films d'un accès aisé qui circulent certainement beaucoup plus que certaines copies de films anciens ou trop lointains des préoccupations de la jeunesse. Pour tout programmateur, la règle de la variété prévaut, comme le note Marcel Chantry, du ciné-club de jeunes d'Arras, dans un document-guide édité par la FFCCJ³⁷. Le ciné-club doit en effet rester un lieu de loisir et de plaisir et ne pas rebuter par un programme jugé trop austère ou pointu. Faute de place, on ne définira pas plus avant ici les critères de la qualité cinématographique tels qu'ils s'expriment au sein des fédérations, mais la reproduction des programmes des séances organisées au club de Morlaix (FFCCJ)

montre clairement que cette règle de la variété est appliquée. Quant aux films réputés (*Le million* [René Clair, 1931], *Le cuirassé Potemkine* [Sergueï Mikhaïlovitch Eisenstein, 1925], *Alexandre Nevsky* [Sergueï Mikhaïlovitch Eisenstein, 1938], *Miracle à Milan* [Vittorio De Sica, 1951], *L'homme d'Aran* [Robert Flaherty, 1934], *Jules César* [Joseph L. Mankiewicz, 1953], *Henry V* [Laurence Olivier, 1944]), leur classement par succès remporté laisse deviner un nouvel écart manifeste entre les buts affichés de ces associations de culture cinématographique et les pratiques avérées [Figure 4].

La disciplinarisation du cinéma

Comme le montre ce qui précède, dans le cadre des loisirs, l'éducation cinématographique n'est pas réductible aux discours et aux préconisations des cadres des fédérations. Les catalogues comportent jusqu'à plusieurs centaines de titres, ce qui laisse aux animateurs une grande liberté dans le choix de la programmation. Les conseils prodigués dans les fiches culturelles et autres documents-guides ou articles peuvent être suivis à la lettre ou pas du tout. Mais qu'en est-il des clubs implantés dans les établissements, qui fonctionnent sous la houlette des dirigeants de l'institution scolaire ? Les exemples du Cinéma scolaire de l'Académie de Paris et de l'association Film et jeunesse montrent que ces contextes engagent de réelles différences au niveau de la programmation ou de l'accompagnement des films mais que certains points de convergence subsistent aussi.

Il existe tout d'abord une certaine concordance dans les délimitations d'âges. Dans ou hors l'école, les ciné-clubs sont en effet pris en charge par des enseignants qui ont naturellement tendance à reconduire des divisions correspondant peu ou prou aux répartitions par classes : enfants jusqu'au certificat d'étude, auxquels sont destinés des séances récréatives ; jeunes à partir de 11-12 ans, à qui s'adressent plus spécifiquement le projet d'éducation cinématographique³⁸. Plus le contact avec l'école est étroit, plus les divisions sont affinées. Le Cinéma scolaire de l'Académie de Paris s'adresse ainsi aux jeunes à partir de 11-12 ans jusqu'à la fin du secondaire. Une « initiation » est prévue pour les plus jeunes et se poursuit jusqu'à la fin de la troisième (15-16 ans), puis débute l'« éducation » proprement dite. Film et jeunesse va encore plus loin avec un programme conçu par classes, de la troisième aux classes supérieures (17-18 ans), auquel correspondent différents manuels publiés à partir de 1952 aux éditions LIGEL [Figures 5 et 6]. Au

C. — PROGRAMMES ANNUELS.

Les films sont classés dans l'ordre des préférences des jeunes (referendum).
Les notes obtenues ont été arrondies (notes sur 20).

1951-1952	Section « JUNIORS »	1953-1954	« JUNIORS » jeunes filles
1 —	<i>Prélude à la gloire</i> 17	1 —	<i>Au nom de la Loi</i> 19
2 —	<i>La Souricière</i> 15	2 —	<i>Voleur de bicyclette</i> 17
	— <i>Vivre en Paix</i> .	3 —	<i>Quelque part en Europe</i> ... 16
4 —	<i>Le ciel est à vous</i> 15	4 —	<i>Réka</i> 15
	— <i>Amiral Nakhimov</i> .		— <i>Le mystère Barton</i> .
6 —	<i>Fantôme à vendre</i> 13	6 —	<i>Whisky à gogo</i> 14
	— <i>Jour de fête</i> .	7 —	<i>Francis</i> 13
8 —	<i>Le million</i> 9	8 —	<i>Au cœur de l'orage</i> 11
9 —	<i>La symphonie des brigands</i> . 8		— <i>Poignée de riz</i> .
		10 —	<i>Verts pâturages</i> 9
1952-1953	« JUNIORS »	1954-1955	« JUNIORS » garçons
1 —	<i>Eskimo</i> 19	1 —	<i>Les marins de l'Orgueilleux</i> . 16
2 —	<i>La bataille de l'eau lourde</i> .. 18		— <i>Goupi mains rouges</i> .
3 —	<i>Marie-Louise</i> 17	3 —	<i>La perla</i> 15
4 —	<i>Le point du jour</i> 16	4 —	<i>La poursuite infernale</i> 14
5 —	<i>Espoir</i> 15	5 —	<i>Alexandre Nevsky</i> 12
6 —	<i>Gunga Din</i> 14		— <i>Le grand Bill</i> .
7 —	<i>Passport pour Pimlico</i> 12		— <i>Miracle à Milan</i> .
8 —	<i>L'Homme d'Aran</i> 11	8 —	<i>Les enfants d'Hiroshima</i> ... 11
9 —	<i>Le cuirassé Potamkine</i> 9	9 —	<i>L'Homme au complet blanc</i> .
		10 —	<i>Prince Bayaya</i> 4
1952-1953	« CADETS »	1954-1955	« JUNIORS » jeunes filles
1 —	<i>Eskimo</i> 19	1 —	<i>La Perla</i> 18
2 —	<i>La cage aux rossignols</i> 18	2 —	<i>Marins de l'Orgueilleux</i> ... 17
	— <i>Marie-Louise</i> .	3 —	<i>Goupi mains rouges</i> 15
	— <i>Bataille de l'eau lourde</i> .	4 —	<i>Poursuite infernale</i> 14
5 —	<i>Massacre de Fort-Apache</i> .. 17		— <i>Enfants d'Hiroshima</i> .
6 —	<i>Gunga-din</i> 15	6 —	<i>Alexandre Nevsky</i> 13
7 —	<i>Winslow contre le Roi</i> 14		— <i>Le grand Bill</i> .
8 —	<i>Passport pour Pimlico</i> 11	8 —	<i>Miracle à Milan</i> 12
9 —	<i>Louisiana Story</i> 10	9 —	<i>L'homme au complet blanc</i> . 9
		10 —	<i>Prince Bayaya</i> 8
1953-1954	« JUNIORS » garçons	1954-1955	« CADETTES » (9-15 ans)
1 —	<i>Quelque part en Europe</i> ... 19	1 —	<i>Le ciel est à vous</i> 19
2 —	<i>Au nom de la Loi</i> 17	2 —	<i>Les marins de l'Orgueilleux</i> . 18
3 —	<i>Voleur de bicyclette</i> 16		— <i>Le jeune Tom Edison</i> .
4 —	<i>Le mystère Barton</i> 15		— <i>Disparus de Saint-Agil</i> .
5 —	<i>Au cœur de l'orage</i> 14	5 —	<i>Poursuite infernale</i> 17
	— <i>Francis</i> .	6 —	<i>Elephant boy</i> 16
	— <i>Whisky à gogo</i> .		— <i>Overlanders</i> .
8 —	<i>Réka</i> 13	8 —	<i>Le grand Bill</i> 14
9 —	<i>Poignée de riz</i> 11	9 —	<i>L'homme au complet blanc</i> . 8
10 —	<i>Verts pâturages</i> 3	10 —	<i>Prince Bayaya</i> 4

Figure 4. J. Grissolange, «Sept ans de ciné-club de jeunes à Morlaix», *Enfance*, numéro spécial «Les ciné-clubs de jeunes» (1957): 271-272 (suite sur la page suivante).

« JUNIORS »

1955-1956	jeunes filles	1955-1956	garçons	
1	— <i>Visiteurs du soir</i>	18	1 — <i>Une femme disparaît</i>	15
2	— <i>Une femme disparaît</i>	15	— <i>Le petit fugitif</i> .	
	— <i>Le sorcier noir</i> .		3 — <i>Le sorcier noir</i>	14
	— <i>Jules César</i> .		— <i>Ma femme est une sorcière</i> .	
5	— <i>Le petit fugitif</i>	14	5 — <i>Dernière barricade</i>	13
6	— <i>Ma femme est une sorcière</i> .	13	6 — <i>Visiteurs du soir</i>	13
7	— <i>M. Fabre</i>	12	— <i>Jules César</i> .	
	— <i>Chevalier à l'étoile d'or</i> .		8 — <i>Oh ! Quel Mercredi !</i>	11
9	— <i>Dernière barricade</i>	11	9 — <i>M. Fabre</i>	10
10	— <i>Cette sacrée jeunesse</i>	8	10 — <i>Cette sacrée jeunesse</i>	8
11	— <i>Oh ! Quel mercredi !</i>	6	— <i>Le chevalier à l'étoile d'or</i> .	

« CADETS »

1955-1956	filles	1955-1956	garçons	
1	— <i>Horizons sans fin</i>	19	1 — <i>Horizons sans fin</i>	19
2	— <i>Le poney rouge</i>	18	2 — <i>Dernière barricade</i>	17
3	— <i>Le sorcier noir</i>	17	— <i>Premier de cordée</i> .	
	— <i>La dernière chance</i> .		4 — <i>Dernière chance</i>	16
	— <i>Le chevalier à l'étoile d'or</i> *		5 — <i>A cor et à cri</i>	15
	— <i>Premier de cordée</i> .		— <i>Le sorcier noir</i> .	
7	— <i>Le petit fugitif</i>	14	7 — <i>Le poney rouge</i>	14
8	— <i>A cor et à cri</i>	13	— <i>Le petit fugitif</i> .	
	— <i>Dernière barricade</i> .		9 — <i>Chevalier à l'étoile d'or</i>	13
	— <i>M. Fabre</i> .		10 — <i>M. Fabre</i>	12

« JUNIORS »

1956-1957	garçons (17-20 ans)	1956-1957	garçons (15-16 ans ¹)	
1	— <i>Antoine et Antoinette</i>	16	1 — <i>Quand les vautours</i>	17
1	— <i>Qu'elle était verte ma vallée</i> .		— <i>Deux hectares de terre</i> .	
3	— <i>La chevauchée fantastique</i> ..	15	— <i>La chevauchée fantastique</i> .	
	— <i>Deux hectares de terre</i> .		4 — <i>C'est arrivé demain</i>	16
5	— <i>Quand les vautours ne volent plus</i>	14	— <i>Qu'elle était verte ma vallée</i> .	
	— <i>C'est arrivé demain</i> .		6 — <i>La Cage aux rossignols</i>	15
7	— <i>De l'or en barres</i>	11	— <i>De l'or en barres</i> .	
	— <i>Bonjour éléphant</i> .		8 — <i>Tortillard pour Titfield</i>	11
	— <i>Tortillard pour Titfield</i> .		— <i>Sadko</i> .	
	— <i>Sadko</i> .		10 — <i>Bonjour éléphant</i>	10
11	— <i>Henry V</i>	10	11 — <i>Henry V</i>	6

1. Pour les 15-16 ans, *La cage aux rossignols* a remplacé *Antoine et Antoinette*.

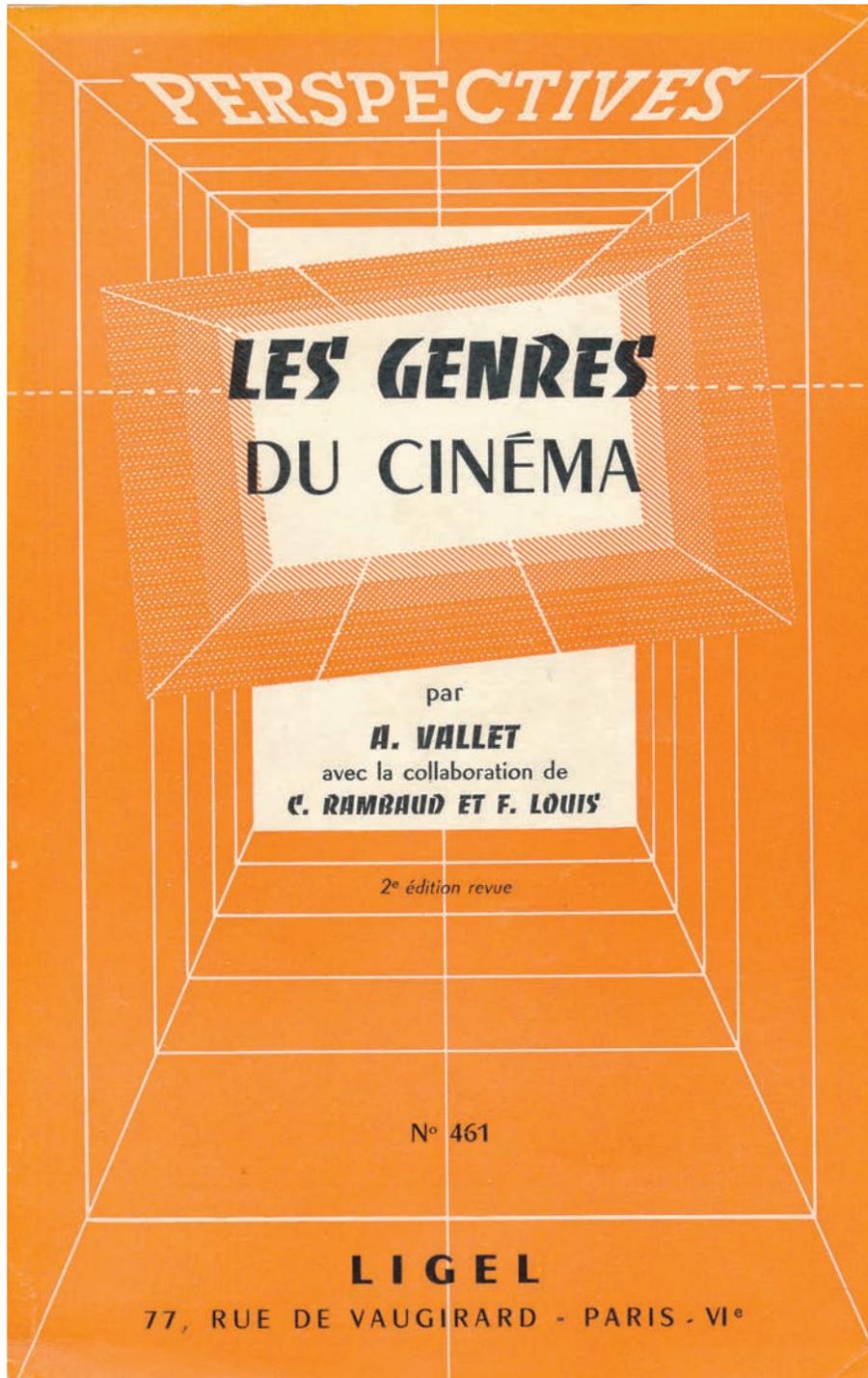


Figure 5. Antoine Vallet, Charles Rambaud et F. Louis, *Les genres au cinéma* (Paris: LIGEL, collection « Perspectives », n° 461, 1958 [1953]).



Figure 6. Albertine Roudier, *Le langage du cinéma* (Paris: LIGEL, n° 467, 1962).

fil des ans, ce programme tend à s'ouvrir, comme le montre la parution, en 1958 et en 1962, de manuels à destination des classes de septième, huitième (9-11 ans) et de sixième (12-13 ans)³⁹ et celle d'une revue, *L'Écran et la vie*, qui, à partir de 1960, fait preuve de la même dynamique en restituant l'actualité des actions menées dans les classes participantes⁴⁰. Suivant une logique comparable, Agel publie, aux éditions de l'École, un *Précis d'initiation au cinéma* (1956) qui réunit en un volume unique la documentation nécessaire à un programme s'échelonnant de la troisième aux classes supérieures. Ces programmes évolutifs supposent une régularité dans le travail avec les élèves selon une logique d'approfondissement progressif, là où les ciné-clubs sont contraints par les aléas de la fréquentation de leurs adhérents.

Très rapidement, les éducateurs de ces deux réseaux semblent s'entendre sur les enjeux pédagogiques de ce type de formation et sur les objectifs à atteindre, même si les âges et la structuration des programmes peuvent diverger. Leur point de départ est la découverte de la matérialité du cinéma, depuis le tournage jusqu'à la sortie du film. Ce choix résulte d'une stratégie visant à briser l'illusion du film, selon une logique d'émancipation déjà notée. À l'issue du programme, les élèves doivent avoir pris conscience que le film est le produit d'une industrie dont il convient de ne pas être dupes. Mais ces exposés sont aussi l'occasion de les initier au langage de base du cinéma (à sa « grammaire », comme l'écrivent certains auteurs⁴¹) en partant de l'aspect concret de sa fabrication. Les années suivantes sont marquées par davantage d'abstraction, avec une initiation à l'analyse et à l'histoire ainsi que des études portant sur les genres, les grands auteurs, les liens entre le cinéma et la littérature ou encore le rôle social du cinéma. Des films sont systématiquement projetés pour accompagner ces thématiques et les illustrer. Leur présentation peut parfois être longue, soit de 30 à 35 minutes pour le Cinéma scolaire, qui privilégie cette formule, jugée plus efficace que celle du débat – qu'il est difficile d'animer dans les salles qui reçoivent jusqu'à 200 élèves⁴². Film et jeunesse fonctionne un peu différemment, puisque, rappelons-le, le cinéma est inclus dans le temps scolaire. Si un débat a bien lieu à l'issue de la projection, qui peut réunir plusieurs classes voire plusieurs établissements, « l'étude proprement dite se fait dans chaque classe, sous la responsabilité du professeur, le professeur de lettres en général⁴³ ». Le nombre de séances annuelles est variable selon les lieux d'implantation de ces dispositifs et il évolue dans le temps. Mais dans tous les cas, leur fréquence n'a rien de

négligeable, puisqu'elle peut aller jusqu'à douze séances par an dans le cas du Cinéma scolaire.

La filmographie proposée par Henri Agel dans son *Précis d'initiation au cinéma* est représentative des titres mis en exergue dans ces circuits et elle se rapproche de ce que la somme des manuels LIGEL propose⁴⁴. Synthétique dans sa présentation, elle permet notamment de visualiser les choix effectués du côté catholique. [Figure 7] Ce programme a été élaboré à partir des catalogues de la FLECC, de ceux de la Cinémathèque de l'enseignement libre ainsi que de ceux de la FFCCJ⁴⁵. Sa composition est donc proche de certains choix faits en clubs laïques, ce qui confirme un brouillage des frontières. Plusieurs critères de sélection sont communs à ces différents lieux : les programmes doivent contenir des films de toutes époques et de toutes nationalités, afin de donner des repères historiques et d'ouvrir l'horizon culturel en même temps que de développer l'apprentissage du langage cinématographique. En plein âge d'or du court métrage, ce format occupe une place privilégiée dans cette filmographie idéale. Les noms des réalisateurs réputés y sont mentionnés dans une perspective auteuriste qui entend valoriser le court métrage au même titre que le long. Parmi les « grands films », la distinction entre ceux qui se prêtent au travail en cours et ceux qui sont davantage destinés à des séances récréatives contribue à établir une hiérarchie de valeur qui revient à distinguer les œuvres dignes d'être étudiées et les loisirs sains. Ces derniers ne sont d'ailleurs proposés qu'aux plus jeunes, parce que la pédagogie autorise encore une certaine souplesse à ce moment de la scolarité et que nombre de chefs-d'œuvre ne leur sont pas encore accessibles. L'enjeu de spécialisation est très aisément observable jusqu'aux classes de première et de philosophie dédiées à l'exploration de la notion de « genre ». Celle-ci constitue une forme d'aboutissement dans la formation culturelle et intellectuelle des élèves, sur le modèle de l'histoire littéraire et de l'histoire de l'art auxquelles Agel assimile naturellement le cinéma, quand bien même il reconnaît que celui-ci a bouleversé les hiérarchies traditionnelles et créé des catégories dont « certaines sont souvent méprisées à tort⁴⁶ ». La remarque n'est encore qu'une intuition. La pédagogie proposée est normative et il faudra attendre la seconde moitié des années 1960 pour que des éducateurs, à l'instar de Michel Tardy, appellent à rompre avec ce type de « transfert inconsidéré de modèles pédagogiques d'une discipline à l'autre⁴⁷ ». Mais n'anticipons pas. Chez Agel comme chez les membres de Film et jeunesse, le parallèle entre

FILMS A UTILISER ⁽¹⁾

Classe de Troisième.

1. Courts métrages.

Charlot vagabond.
Charlot garçon de café.
Charlot débute.
Charlot garçon de banque.
Soigne ton gauche.
Rêve de Noël.
Le Charron (Georges Rouquier).
Combours (J. de Casembroot).
Epaves (J.-Y. Cousteau).
Paysages du silence (J.-Y. Cousteau).
La Grande Case (J. Dupont).
Naissance du cinéma (Roger Leenhardt).

Pâturages (polonais).
Le Petit Renard (soviétique).
Au pays des Pygmées (Jacques Dupont).
Pirogues sur l'Ogoué (J. Dupont).
Rythmes de la ville (Arne Sucksdorff).
Le Sel de la terre (G. Rouquier).
Le Dragon de Cracovie.
Evangile de la pierre (André BUREAU).
Chemin de Compostelle.
Aubusson.

2. Grands films ⁽²⁾.

a) *A cor et à cri.*
Au-delà du Missouri.
Au loin une voile.
Bataille de l'eau lourde.
Bataille du rail.
Bonjour éléphant.
Course de taureaux.
Docteur Laënnec.
Farrebique.
François 1^{er}.
Gendarmes et voleurs.
Grandes Espérances.
Gunga-Din.
Jour de fête.
Les Overlanders.
Napoléon.
Pacific express.
Passion immortelle.

Point du jour.
Qu'elle était verte ma vallée.
Tour du monde de Sodko.
b) *Au grand balcon.*
Barry.
Bim.
La Bohémienne (et les autres Laurel et Hardy).
Capitaines courageux.
Ces sacrés gosses.
Le Chant de Bernadette.
Les clés du Royaume.
Djoulbars.
D'homme à hommes.
Les Enfants du Capitaine Grant.
La Fidèle Lassie.
Les Grandes Espérances.

(1) Utiliser le catalogue de F.F.C.C.J., 2, rue de l'Elysée; de la F.L.E.C.C. 155, boulevard Haussmann; de la Fédération centrale, 22, rue des Bernardins ou celui de la Cinémathèque de l'Enseignement libre, 121, rue de Grenelle, Paris.

(2) a) Instruments de travail, illustrations du cours.
b) Films de détente.

Figure 7. Henri et Geneviève Agel, *Précis d'initiation au cinéma* (Paris: Éditions de l'école, 1957 [1956]): 7-9 (suite sur les pages suivantes).

Jody et le Faon.
Kim.
Madame Curie.
Madame Minniver.
Les Mines du Roi Salomon.

Les Quatre Filles du Docteur March.
Sept ans de malheur.
Vallée des Castors.
Les Vertes Années.

Classe de Seconde.

1. Courts métrages.

(Voir classe de Troisième.)

Les Deux Amis (Dimitri Kirsa-
 noff).
Images pour Debussy (J. Mitry).
Pacific 231 (Jean Mitry).
Jetons les filets (van der Horst).

Lumière (Paul Paviot).
La Nuit de Pâques.
Moïse.
Terre sainte.
Ordinations.
Le Grand Méliès (G. Franju).

2. Grands films.

Les Anges du pêché.
A nous la liberté.
Beauté du diable.
Belle et la Bête.
Chevauchée fantastique.
Cuirassé Potemkine.
Enfance de Gorki.
Farrebique.
Jour de fête.

Journal d'un curé de campagne.
Juliette.
Louisiana story.
Ma femme est une sorcière.
Napoléon.
Sciuscia.
Le Silence est d'or.
Voleur de bicyclette.

Classe de Première et Philosophie.

1. Courts métrages.

(Voir classe de Troisième.)

Terre sans pain (Luis Bunuel).
Braque. (André Bureau).
Matisse.
Van Gogh (Alain Resnais).
Antoine Bourdelle.
Aubervilliers (Jacques Prévert et
 Eli Lotar).

Invention de la Croix (Lucciano
 Emmer).
Paradis perdu (Lucciano Emmer).
Légende de sainte Ursule (Luc-
 ciano Emmer).
Fils de l'Homme (L. Emmer).
Cœur d'amour épris.

2. Grands films.

Alexandre Newsky.
Les Anges du pêché.
A nous la liberté.
Au loin une voile.
Arc-en-ciel.
Bataille du rail.

Bienvenue, Monsieur Marshall.
Brève rencontre.
Chevauchée fantastique.
De l'or en barres.
Dernières vacances.
Donnez-nous aujourd'hui...

Ecole buissonnière.
Enfance de Gorki.
Femme au portrait.
Hamlet.
Héritière.
Homme au complet blanc.
Huit heures de sursis.
Jour de fête.
Journal d'un curé de campagne.
Louisiana story.
Mariage de chiffon.
Massacre de Fort-Apache.
Ma femme est une sorcière.
Napoléon.

Païsa.
Paris 1900.
Passeport pour Pimlico.
Paysans noirs.
Point du jour.
Poursuite infernale.
Première désillusion.
Sciuscia.
Le Silence est d'or.
Tempête sur l'Aisie.
Troisième homme.
Un Américain à Paris.
Vivre en paix.
Voleur de bicyclette.

l'enseignement du cinéma et celui de la littérature est en effet naturel et il est poussé jusqu'à proposer des exercices qui s'inspirent directement de ceux des cours de lettres : comparaison de leurs éléments de grammaire et de syntaxe respectifs⁴⁸, rédaction de découpages techniques à partir d'un corpus de classiques de la littérature⁴⁹, etc.

Destinées aux élèves volontaires et organisées sur le temps périscolaire, les séances du Cinéma scolaire de l'Académie de Paris ne proposent ni exercices ni devoirs et sont en cela plus proches du fonctionnement des ciné-clubs. La saison 1956-1957 atteste ainsi d'un certain nombre de choix communs à l'ensemble de ces cercles, relatifs à la recherche d'une diversité historique, géographique et culturelle [Figure 8]. La plupart des films et/ou des réalisateurs retenus figurent dans les catalogues des catholiques comme des laïques, ce qui atteste leur caractère incontournable pour l'époque. Une différence majeure existe cependant entre les deux formations expérimentalement reliées à l'école. Elle tient à leurs structurations respectives. La série de conférences proposée par le Cinéma scolaire repose en effet sur un principe de diversité, là où le programme catholique de Film et jeunesse est bâti sur la continuité des séances et sur l'approfondissement de thématiques clairement définies. Pour autant, les mêmes préoccupations émergent, comme le montre l'importance accordée aux écoles nationales et aux genres, dans une approche qui fait à nouveau la part belle à la référence littéraire.

SUJETS.	FILMS.
<p>Qu'est-ce que voir un film ? Scénario, synopsis, continuité et découpage. Le rôle créateur de la caméra. Ponctuation et transitions. Ellipses, métaphores et symboles. Les arts plastiques dans la création filmique. L'élément sonore : dialogue, bruit, musique. Le montage. Les acteurs. Sur le plateau. La mise en scène en fonction du format et de la couleur. Étude d'un film « baroque ».</p>	<p><i>L'homme au complet blanc.</i> <i>Bienvenue M. Marshall.</i> <i>Brève rencontre.</i> <i>Geneviève.</i> <i>Le cuirassé Potemkine.</i> <i>Les visiteurs du Soir.</i> <i>Goupi mains rouges.</i> <i>Le carrosse d'Or.</i> <i>La règle du jeu.</i> <i>Le fugitif.</i> <i>Le fleuve.</i> <i>La belle et la bête.</i></p>
<p>Série : <i>Études.</i> Un maître du film de nature : Istvan Homogy Nagy. Grandeur et limites du muet. Comment le cinéma est devenu un art. La poésie néo-réaliste. L'influence du cinéma sur le théâtre. Le cinéma russe. Images de musique. Les bons sentiments font-ils du bon cinéma ? Temps réel et temps cinématographique. A la recherche des sources d'inspiration. L'humour, fleur du macabre. Le savoir, élément nécessaire de la création cinématographique.</p>	<p><i>Du bourgeon jusqu'à la chute des feuilles.</i> <i>Un chapeau de paille d'Italie.</i> Extr. de <i>Faust</i> de Murnau. <i>La nuit fantastique.</i> <i>La Strada.</i> <i>Les deux timides.</i> <i>Tournant décisif.</i> Extraits de films et : <i>Sérénade espagnole.</i> <i>L'amour d'une femme.</i> <i>Umberto D.</i> <i>O' Cangaceiro.</i> <i>The lady's Killers.</i> Films d'anciens élèves de l'I.D.H.E.C.</p>

Figure 8. Bernard Georquin, « Les organisations du Cinéma scolaire de l'Académie de Paris », *Enfance*, numéro spécial « Les ciné-clubs de jeunes » (1957) : 227.

Mais qu'en est-il plus concrètement du travail sur la matière filmique dans ces deux contextes ? Il semble, là encore, que les réseaux se rejoignent. Si Agel et l'association Film et jeunesse accordent une place centrale aux films courts pour la classe de troisième⁵⁰ et que le Cinéma scolaire privilégie les extraits, l'enjeu est néanmoins identique dans les deux cas, puisqu'il s'agit de permettre l'identification des éléments de langage par une focalisation minutieuse sur le découpage⁵¹. Au Cinéma scolaire, certains passages de longs métrages sont ainsi diffusés une deuxième fois, parfois sans le son, pour apprendre à identifier les composantes du film. Ce procédé, aujourd'hui facilité par les outils numériques et rendu familier à tous les élèves qui rencontrent le film en classe⁵², dérouté et déplait visiblement à l'époque, peut-être en raison de sa proximité avec la tradition des morceaux choisis des manuels de littérature. Georgin note ainsi que « [l]es jeunes gens ne supportent pas la projection d'extraits de films, même lorsqu'on la justifie[,] [car] certains estiment que la projection fragmentaire nuit à l'unité d'impression qui forme un tout⁵³ ». La remarque fait écho à la conception quasi sacralisée du film qui est alors au cœur des dispositifs. Amputer le chef-d'œuvre pour en décrypter une partie revient à rabattre sa nature immanente à des questions matérielles. Fond et forme dialoguent encore malaisément. Georgin dit d'ailleurs que « [l]'exposé des techniques rebute les jeunes gens et n'intéresse que ceux qui ont la vocation du cinéma⁵⁴ ». La remarque peut surprendre si on en juge par le fétichisme dont le cinéma, dans sa dimension technologique, peut être l'objet aujourd'hui ; mais elle indique bien la difficulté à laquelle se confrontent les enseignants dans leurs tentatives analytiques. Ce que Mélisande Leventopoulos écrit au sujet de Film et jeunesse semble pouvoir s'appliquer au Cinéma scolaire : « [Les membres de l'équipe] promeuvent une démarche d'analyse par fragments, fondée sur l'étude séparée des composantes filmiques, avec la conviction que le cinéma s'apprend en fin de compte comme une langue vivante⁵⁵. » L'apprentissage de la grammaire cinématographique est en effet considéré comme un préalable permettant d'accéder au sens profond de l'œuvre, ce qui, on le devine, prend à rebours la conception de l'exercice du commentaire comme une traduction des émotions défendue par Jean Michel à la FFCCJ. Celui-ci disait précisément craindre que la formation au cinéma n'entraîne un « dessèchement de la sensibilité⁵⁶ ». De fait, selon lui, c'est parce qu'il participe au film et qu'il le comprend que le spectateur peut en analyser les formes et les effets, et non l'inverse.

La plupart de ces réflexions sur les programmes et les méthodes pédagogiques se retrouvent au cœur des débats occasionnés par la perspective d'une insertion prochaine du cinéma dans les programmes de l'école laïque au début des années 1960. Les *Cahiers pédagogiques*, une « revue des enseignants volontaires des classes nouvelles⁵⁷ », en rendent compte dans leur numéro consacré à « la culture cinématographique et [à] l'enseignement⁵⁸ ». La seconde partie de ce numéro, intitulée « l'enseignement du cinéma : problèmes, dangers » présente une succession de points de vue de pédagogues, d'animateurs et de professionnels du cinéma. Parmi eux, le témoignage de Raymond Borde, animateur au ciné-club de Toulouse et critique, est particulièrement intéressant à relever. S'y expriment en effet un certain nombre de préoccupations dont les échos seront audibles jusque dans les années 1980-1990, lesquelles verront la mise en place des dispositifs étatiques tels École et cinéma, Collège au cinéma et Lycéens et apprentis au cinéma. Prenant la parole en tant que cinéphile, Borde dit craindre le rigorisme didactique. La disciplinarisation du septième art, son intégration à l'institution signerait sa mise à pied et l'anéantissement du plaisir suscité par la fréquentation buissonnière des salles obscures. Selon lui, en devenant une matière scolaire, le cinéma « sera subi comme on subit Horace⁵⁹ ». Il deviendra un sujet de révision et de bachotage en profonde contradiction avec le caractère « un peu magique⁶⁰ » de l'expérience cinématographique. Le critique craint particulièrement la paralysie des jugements de valeurs à laquelle la sacralisation des œuvres ne manque pas de mener. Borde pointe ici l'opposition existant entre le caractère vivant, mouvant, voire subversif de la cinéphilie et le processus de panthéonisation auquel conduit inévitablement l'insertion d'une œuvre aux programmes scolaires :

[N]otre hiérarchie des valeurs n'est pas un système figé. Dans la mesure où nous tenons le cinéma d'hier pour aussi vivant que celui d'aujourd'hui, nous nous arrogeons le droit royal de les confronter l'un à l'autre, même si la comparaison est cruelle pour les chefs-d'œuvre abusifs⁶¹.

Animateur lui-même, Borde plaide *a contrario* pour la défense du modèle clubiste qu'il idéalise :

Rien n'oblige les élèves à s'inscrire au ciné-club, et ceux qui y donnent leur adhésion n'obéissent qu'au plaisir de voir du cinéma. D'ailleurs, les

présentations qui ouvrent les séances n'ont pas l'allure d'un cours ou d'un exposé mais d'une introduction familière, et les films eux-mêmes conservent leur caractère de spectacle⁶².

La rhétorique est militante. L'auteur ignore la porosité existante entre les circuits. Il oublie que, dans les clubs, des enseignants professent aussi le goût des chefs-d'œuvre et qu'il leur est souvent difficile d'ignorer la « tentation de l'enseignement⁶³ », comme l'observe un formateur lui-même. La séduction du cinéma-spectacle est ce contre quoi beaucoup d'animateurs veulent défendre les jeunes, quoi qu'en pense Borde. C'est pourquoi il n'est pas illégitime de considérer qu'à leur manière, les clubs ont contribué à l'institutionnalisation de la culture cinématographique, à la fixation d'un certain nombre de valeurs qu'il s'agissait plus de diffuser que de discuter, ce qui les rapproche du modèle scolastique.

Les résistances d'un Raymond Borde à voir l'école assimiler le cinéma sont aussi représentatives des critiques régulièrement formulées à l'encontre d'une institution jugée sclérosée. Il est donc intéressant d'opérer un contre-champ pour observer ce rapport de force depuis l'autre camp. Si accueillir le cinéma revient, pour l'école, à le soumettre au joug des traditions disciplinaires, est-ce par esprit réactionnaire, par paresse ? Est-ce par héritage culturel et par habitude que les enseignants voient et jugent les films comme les livres ? Toutes ces raisons peuvent très bien être avancées. Mais un universitaire, titulaire de la chaire de psychopédagogie de la faculté de Strasbourg, donne une autre explication, bien plus polémique. En 1966, dans un petit livre remarqué⁶⁴, Michel Tardy note combien l'école se trouve déstabilisée par le cinéma et les médias de masse, qui y provoquent un véritable « tremblement de terre méthodologique⁶⁵ » :

Dans le rapport pédagogique habituel, le professeur sait, les élèves ne savent pas ou ne savent pas grand-chose. Avec le cinéma et la télévision, on constate bien encore un décalage entre le savoir des élèves et celui des professeurs mais en sens inverse : c'est le professeur qui est l'ignorant et qui doit coiffer le bonnet d'âne⁶⁶.

La controverse se poursuit par un appel à inventer une pédagogie du cinéma et de la télévision en rupture avec les manuels précédemment publiés. Or ce modèle ne peut être dans les clubs, dont Tardy fait pareillement le procès :

On applaudirait sans réticence à leur initiative si celle-ci ne portait en elle des germes de sclérose. Les ciné-clubs sont devenus insensiblement le lieu d'un autre rite pédagogique et les pédagogues qui les animent n'ont pas complètement exorcisé leurs démons professionnels. [Ils] fournissent une superbe occasion d'étudier la naissance d'une scolastique⁶⁷.

Tabula rasa requise. C'est à la sémiologie que Tardy se réfère ensuite pour concevoir une « pédagogie des messages visuels⁶⁸ » en rupture avec les problématiques de la formation au goût et à la culture cinématographique, appelant même à « décortiquer *Intervilles* avant de faire l'exégèse de *Citizen Kane*⁶⁹ ». Dans la recherche et les départements naissant de l'université, l'écart ne cessera alors de se creuser entre une approche cinéphile – aux origines des études cinématographiques – promouvant la valeur esthétique et une approche de type « sciences de l'information et de la communication », attachée à l'étude des processus communicationnels dans les médias audiovisuels.

Comme l'a récemment montré Marie-Christine Bordeaux dans un ouvrage consacré à l'éducation artistique et culturelle aujourd'hui, l'école se trouve, par héritage, plongée au cœur d'une situation d'une grande complexité. Elle doit conjuguer ce que l'histoire a séparé : le « voir » qui correspond à l'expérience esthétique, le « faire » qui met en jeu la pratique par les jeunes et l'« interpréter » assimilé au développement de l'esprit critique⁷⁰. L'autrice explique que ces trois pôles sont directement liés à l'histoire des politiques culturelles et qu'ils renvoient à des systèmes de pensée différenciés : la médiation par l'art lui-même telle que promue par Malraux, la démarche d'appropriation par l'expérience défendue par l'éducation nouvelle et par l'éducation populaire, la promotion d'un « travail de la culture⁷¹ » souvent assimilée à une mission sociale au profit des classes dominées. Or l'histoire que nous avons commencé à retracer ici a montré que ces différents pôles ont pu coexister au sein des ciné-clubs, en puisant dans d'autres origines parallèles, dès les années 1940. Le modèle de l'enseignement de la littérature a contribué à sacraliser les films programmés et à considérer leur projection comme un moment de communion entre spectateurs. *A contrario*, la posture défensive des éducateurs, qu'elle s'explique par une vision marxiste de dénonciation de l'aliénation provoquée par le cinéma ou par des raisons plus strictement morales, a nourri un principe éducatif commun aux laïques et aux catholiques visant un premier stade de découverte du

cinéma par ses modalités de fabrication, en vue de briser l'illusion filmique et d'accéder ainsi à une distance critique. Faute de place, il n'a pas été possible de relater les nombreux essais de réalisation menés avec les jeunes. Ceux-ci apparaissent de façon expérimentale dans les années 1920 pour s'étendre dans les années 1950-1960. Ces récits d'expériences sont habités par la même dichotomie : visant l'appropriation des outils de la création, les éducateurs ont maintes fois noté la difficulté des jeunes à s'émanciper de la reproduction des codes véhiculés par le cinéma industriel, qui représente un horizon indépassable⁷².

Les premiers dispositifs d'éducation cinématographique organisés dans les ciné-clubs et les établissements scolaires français ont bien souvent été critiqués. Le parallèle avec la situation actuelle nous montre cependant que, si certaines de leurs méthodes ont été rapidement jugées inappropriées et désuètes, leurs bilans ne sont pas pour autant négligeables. Leurs réussites comme leurs échecs ont permis d'engager une réflexion fondamentale sur les modalités de l'enseignement des arts de l'écran, entre expérimentation et disciplinarisation, entre transmission et prévention. En outre, les limites qu'ils ont rencontrées voilà plus de 60 ans sont loin d'avoir été toutes surmontées, comme l'introduction du présent texte tend à le montrer. Cette histoire mériterait donc d'être mieux connue afin que les questions relatives aux liens entre jeunesse et images animées cessent d'être perçues comme un éternel recommencement.

Notice biographique

Roxane Hamery est professeure d'histoire du cinéma à l'Université Rennes 2 et membre de l'unité de recherche Arts : pratiques et poétiques (EA3208). Ses recherches en histoire culturelle du cinéma portent notamment sur les relations entre jeunesse et cinéma. En 2017, elle a publié un ouvrage sur les thèses du cinéma criminogène intitulé *Ténèbres empoisonnées ? Cinéma, jeunesse et délinquance de la Libération aux années 1960* (AFRHC). Son dernier ouvrage s'intitule *Des écrans pour grandir. Films et séances cinématographiques pour la jeunesse (années 1910-1970)* (AFRHC, 2022).

Notes

1. « Une autre façon d'aimer le cinéma. Notre enquête sur les jeunes et le 7^e art », *Télérama*, n° 3744 (13 octobre 2021).
2. « Tu viens au ciné boire un café? », *Télérama* n° 3744 (13 octobre 2021) : 30.

3. À ce sujet, voir «Le CNC annonce la création du fonds “jeunes cinéphiles”», https://www.cnc.fr/professionnels/communiqués-de-presse/le-cnc-annonce-la-creation-du-fonds--jeunes-cinephiles_1495529 (dernière consultation le 25 juin 2022).
4. «Le CNC annonce la création du fonds “jeunes cinéphiles”», https://www.cnc.fr/professionnels/communiqués-de-presse/le-cnc-annonce-la-creation-du-fonds--jeunes-cinephiles_1495529 (dernière consultation le 25 juin 2022).
5. Voir Pascal Laborderie, *Le cinéma éducateur laïque* (Paris : L’Harmattan, 2015).
6. Voir notamment Charles Gallo et Jean de Rovera, «Le cinéma des enfants», *Comœdia* (22 mars 1925) : 1.
7. Voir Ariane, «Il est né le divin enfant... Hier à 16 h 30, Ciné-jeunes a vu le jour», *Comœdia* (1^{er} janvier 1937) : 2.
8. Marie Lahy-Hollebecque, *L’enfant au royaume des images. Essai sur le cinéma et les jeunes* (Paris : Publications de l’Union rationaliste, 1956), 38-39.
9. Voir sa fiche biographique dans le *Maitron*, «Lahy-Hollebecque, Marie [née Hollebecque Héloïse, Charlotte], veuve Lahy», <https://maitron.fr/spip.php?article89583> (dernière consultation le 25 juin 2022). Voir également Dominique Ottavi, «Éducation et société chez Marie Lahy-Hollebecque, pionnière de la sociologie de l’enfant», *Les études sociales* 1163 (2016) : 79-95, <https://www.cairn.info/revue-les-etudes-sociales-2016-1-page-79.htm> (dernière consultation le 25 juin 2022).
10. Voir Lahy-Hollebecque, *L’enfant au royaume des images*, 39.
11. Les noms de ces fédérations ont pu connaître quelques évolutions. Nous simplifions ici.
12. Léo Souillès-Debats, «Les pratiques cinéphiles au prisme de la programmation des ciné-clubs : du choix des animateurs aux goûts des adhérents», *1895* n° 81 (printemps 2017) : 53.
13. «Cinéma pour enfants», *Bulletin d’information du CNC* n°s 28-29 (octobre 1954), cité dans *Cinéma éducatif et culturel* n°s 8-9 (décembre 1954) : 49.
14. Bernard Georgin, «Les organisations scolaires de l’Académie de Paris», *Enfance* (1957) : 218.
15. Georgin, «Les organisations scolaires de l’Académie de Paris», 218.
16. Bernard Georgin, «L’enseignement de l’art cinématographique aux différents niveaux scolaires et perspectives d’un enseignement visuel en dehors du cinéma», rapport présenté au nom de l’Unesco lors de la table ronde de la Mendola (Milan : Université catholique de Milan, 17-18-19 août 1962) : 11, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184932?posInSet=1&queryId=88ad62db-cef0-4ae3-8108-d3cf620b7265> (dernière consultation le 25 juin 2022).
17. Antoine Vallet, «Film et Jeunesse – aint Étienne», *Enfance* (1957) : 273.
18. «Les journées d’études de Madrid sur l’éducation cinématographique», *Revue internationale du cinéma* n° 13 (1952) : 13.
19. Vallet, «Film et Jeunesse – Saint Étienne», 273.
20. Mélisande Leventopoulos, *Les catholiques et le cinéma. La construction d’un regard critique (France, 1895-1958)* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014), 254.
21. Circulaire Capelle de 1963, reproduite dans Bernard Georgin, «Enquête sur l’enseignement du cinéma dans les écoles normales supérieures et dans la formation des instituteurs et professeurs du deuxième degré en France», rapport pour l’Unesco (18 février 1966) : 35-36, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143724?posInSet=2&queryId=ef9c7397-4390-4592-afc-c-f3a954ed8224> (dernière consultation le 25 juin 2022).

22. Voir par exemple « I. Éducation et cinéma. Contre et pour », *Cahiers pédagogiques* n° 9 (15 juin 1949) : 239-240.
23. Jean-François Condette, « Les loisirs dirigés dans les collèges et lycées (1937-1939). Stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative », *Histoire de l'éducation* n° 129 (2011), <https://journals.openedition.org/histoire-education/2303> (dernière consultation le 25 juin 2022).
24. À ce propos, voir l'article d'Alice Galois, « Ce que les adolescents font avec le cinéma... Regards sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma en Occitanie », dans la présent numéro de *Nouvelles Vues*.
25. Jean Michel, « Le cinéma et les adolescents », *Classes nouvelles* n° 3 (15 décembre 1947) : 46.
26. Jean Michel, « Une expérience de loisirs. Les ciné-clubs de Jeunes », *L'école des parents* n° 4 (février 1955) : 46.
27. Michel, « Le cinéma et les adolescents », 48.
28. Jean Michel, « Les ciné-clubs de jeunes », dans *Regards neufs sur le cinéma*, sous la direction de Jacques Chevalier (Paris : Seuil, 1953), 409.
29. Michel, « Les ciné-clubs de jeunes », 410.
30. Voir par exemple, dans la revue *Enfance* (1957) déjà citée : Jacques Grissolange, « Sept ans de ciné-clubs de jeunes à Morlaix » : 263 ; « Ciné-club de jeunes de Courbevoie » : 287 ; J. Guis, « Ciné-club de jeunes de Guebwiller » : 291 ; J. Claude Antonicelli, « Ciné-club de jeunes du Collège moderne et technique de Chauny » : 301 ; D^r J. Rudloff, « Ciné-club de Jeunes de Cherbourg » : 308.
31. Sur ce sujet, voir Roxane Hamery, « Quel modèle d'éducation cinématographique dans *Image et son* ? Une étude radiographique de la revue », dans *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)*, sous la direction de Frédéric Gimello-Mesplomb, Pascal Laborderie et Léo Souillès-Debats (Paris : AFRHC, 2016), 139-157.
32. Sur l'utilisation des textes littéraires en classe, entre désir de culture et exercices de grammaire ou de vocabulaire, voir Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)* (Paris : BPI-Centre Pompidou/Fayard, 2000).
33. Georges Winterhalters, « *Nous les gosses* », Archives nationales, fonds Bureau de la réglementation et de la protection des mineurs, 19860430/6.
34. Jean Michel, « Ciné-clubs de jeunes », *L'Éducation nationale* 34 (6 décembre 1956) : 2.
35. Jean Michel, « Les ciné-clubs de jeunes », 411.
36. Voir Pascal Laborderie, « L'enseignement du cinéma dans le *Précis d'initiation au cinéma* (Agel H. et G., 1956) », *Mise au point* n° 7 (2015), <https://journals.openedition.org/map/1860> (dernière consultation le 25 juin 2022).
37. Marcel Chantry, « Le choix de films au ciné-club de jeunes » (Paris : Bibliothèque François Truffaut, fonds Fédération française des ciné-clubs de jeunes, document non daté, carton 1946-1958).
38. Notons qu'il s'agit là d'un principe très général. Les clubs qui bénéficient d'un nombre d'adhérents suffisamment important en profitent souvent pour affiner cette répartition. Par exemple : 6-12 ans, 11-12 ; 15-16 ans et au-delà. Ces répartitions sont aussi régulièrement transgressées dans le cadre des loisirs où les fratries viennent assister ensemble aux séances. Voir à ce propos Adeline Chantoiseau, « La formation cinématographique des manuels LIGEL de 1952 à 1963 », mémoire de master 2 (Rennes : Université Rennes 2, 2020).

39. Voir Chantoiseau, « La formation cinématographique des manuels LIGEL de 1952 à 1963 ».
40. Au sujet de ces publications, voir aussi Mélisande Leventopoulos, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France », *Mise au point* n° 7 (2015), <https://journals.openedition.org/map/1858?lang=en> (dernière consultation le 25 juin 2022).
41. Charles Rambaud, avec la collaboration d'Henri Agel, Louis Falcombello et Antoine Vallet, *Initiation au cinéma* (Paris: LIGEL, 1957), 5.
42. Rambaud, avec la collaboration d'Agel, Falcombello et Vallet, *Initiation au cinéma*, 47.
43. Vallet, « Film et Jeunesse – Saint Étienne », 273.
44. Il s'agit ici de la filmographie proposée dans la seconde édition de 1957, plus étoffée que celle de 1956.
45. Voir Leventopoulos, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France ».
46. Henri Agel, *Précis d'initiation au cinéma* (Paris: L'école, 1957), 167.
47. Michel Tardy, *Le professeur et les images* (Paris: Presses universitaires de France, 1966), 44.
48. Agel, *Précis d'initiation au cinéma*, 161.
49. Rambaud, avec la collaboration d'Agel, Falcombello et Vallet, *Initiation au cinéma*, 5; Antoine Valet, avec la collaboration de Charles Rambaud et Louis Falcombello, *Les genres du cinéma* (Paris: LIGEL, 1958), 43.
50. Vallet, « Film et Jeunesse – Saint Étienne », 273.
51. Bernard Georgin, « L'activité culturelle du cinéma scolaire à l'Académie de Paris », *Cinéma éducatif et culturel* 10.1 (juillet-octobre 1955): 48; et Bernard Georgin, « L'utilisation des films de court métrage pour l'étude du langage cinématographique », *Cahiers pédagogiques* n° 26 (15 mars 1961): 89-91.
52. Voir notamment Alain Bergala, « Éloge de l'extrait », dans *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (Paris: Cahiers du cinéma, 2002), 77-81.
53. Georgin, « L'activité culturelle du cinéma scolaire à l'Académie de Paris », 48.
54. Georgin, « L'activité culturelle du cinéma scolaire à l'Académie de Paris », 46.
55. Leventopoulos, « Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France ».
56. Michel, « Les ciné-clubs de jeunes », 411.
57. Anne-Marie Chartier, « Former la jeunesse par la culture littéraire: le projet des *Cahiers pédagogiques* (1945-1958) », *Hermès* 2.20 (1996): 205.
58. *Cahiers pédagogiques* n° 26 (15 mars 1961).
59. Raymond Borde, « Le cinéma et les professeurs », *Cahiers pédagogiques* n° 26 (15 mars 1961): 82.
60. Borde, « Le cinéma et les professeurs », 82.
61. Borde, « Le cinéma et les professeurs », 82.
62. Borde, « Le cinéma et les professeurs », 84.
63. Raphaël Deherpe, « L'éducation cinématographique: les moyens », *Éducation et cinéma* n° 1 (janvier 1954): 58.
64. Voir Maurice Fauquet, « *Le professeur et les images*. M. Tardy. 1966. Compte-rendu », *Revue française de pédagogie* n° 1 (1967): 67-70, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1967_num_1_1_1947 (dernière consultation le 25 juin 2022).
65. Tardy, *Le professeur et les images*, 19.

66. Tardy, *Le professeur et les images*, 18.
67. Tardy, *Le professeur et les images*, 50-51.
68. Tardy, *Le professeur et les images*, 60-107.
69. Tardy, *Le professeur et les images*, 72.
70. Voir notamment Marie-Christine Bordeaux, *Éducation artistique et culturelle, l'éternel retour? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires* (Toulouse: L'Attribut, 2013).
71. Bordeaux, *Éducation artistique et culturelle, l'éternel retour? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, 32.
72. Voir Roxane Hamery, *Des écrans pour grandir: films et séances pour la jeunesse* (Paris: AFRHC, 2022).