



« Écran large sur tableau noir »

Réflexions et analyses

Sommaire

Bref historique	1
Les objectifs pédagogiques.....	1
La programmation	1
Les axes pédagogiques.....	2
Des conditions habituelles de projection.....	2
La mémoire des spectateurs	3
Le film comme objet premier	3
Plusieurs approches.....	4
Réception et réalisation	6
Une discussion démocratique.....	7
Éducation et enseignement.....	8
D'autres concepts	10
Jugement de fait / jugement de valeur	10
Description et interprétation.....	11
Point de vue des personnages/ point de vue de l'auteur.....	11
L'auteur du film comme construction du spectateur	12
La forme et le sens.....	13
Sens et signification :interprétations textuelle et contextuelle.....	16
La fiction au-delà de la narration	17
Pédagogie et théorie(s) du cinéma.....	20
Le cinéma comme art	22
Cinéma et « éducation à l'image ».....	25
DVD et analyse de séquence.....	27
Cinéma et éducation aux médias.....	33

BREF HISTORIQUE

« Écran large sur tableau noir » est une initiative du centre culturel Les Grignoux qui gère à Liège, depuis le début des années 1980, les cinémas Le Parc et Churchill : il s'agit d'un programme original de films présentés en matinées scolaires avec un accompagnement pédagogique sous forme de dossiers inédits destinés aux professeurs.

Ce programme est aujourd'hui diffusé dans les principales villes de la Communauté Wallonie-Bruxelles grâce à des cinémas partenaires qui relaient l'activité en coproduction avec les Grignoux en respectant la philosophie du projet.

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Le programme d'« Écran large sur tableau noir » du centre culturel Les Grignoux ne se limite pas à une simple diffusion de films et entend promouvoir une approche originale du cinéma en milieu scolaire grâce à l'accompagnement pédagogique des dossiers qui sont remis gratuitement aux enseignants et qui doivent leur permettre, sans formation complémentaire, de mener avec leurs élèves réflexion, débat et analyse du film vu.

La programmation

Le choix de films proposés dans le cadre d'« Écran large sur tableau noir » s'appuie sur une conception du cinéma comme « art vivant »¹, c'est-à-dire un art en renouvellement, un art qui a des objectifs, des visées et des publics divers, un art qui ne se limite pas à une seule formule, ni à une histoire unique, ni à une seule définition. La plupart des films sont donc des films récents qui ont été retenus pour leurs qualités artistiques (au sens étroit) mais aussi pour l'intérêt des thèmes qu'ils abordent, pour la richesse humaine de leurs propos, pour leur sensibilité originale...

Une attention particulière est portée à la diversité des publics (en l'occurrence scolaires) en fonction de l'âge, mais aussi des goûts, des formations, des cultures de chacun : l'objectif de la programmation d'« Écran large sur tableau noir » est bien de proposer aux jeunes spectateurs des œuvres nouvelles qu'ils ne découvriraient sans doute pas par eux-mêmes et d'ouvrir ainsi grâce au cinéma un espace de dialogue avec d'autres hommes et d'autres femmes, avec d'autres horizons et d'autres cultures, avec d'autres conceptions et d'autres visions du monde, mais un tel dialogue n'est possible que si le film proposé offre suffisamment de passerelles d'accès aux jeunes spectateurs auxquels il s'adresse,

1. Nous reprenons cette expression au distributeur de films bruxellois Cinélibre.

mais également si la liberté de pensée des spectateurs est à la fois sollicitée et respectée.

L'école quant à elle a des objectifs propres, liés aux différentes disciplines enseignées mais également au projet éducatif de chaque établissement: « Écran large sur tableau noir » doit nécessairement s'inscrire dans ce cadre et tenir compte des exigences légitimes des enseignants qui sont les partenaires incontournables de ce projet.

La programmation d'« Écran large sur tableau noir » entend ainsi se situer au croisement de trois « mondes », celui du cinéma d'art et essai², celui de l'école avec ses normes, sa culture et son histoire propres, et enfin celui des élèves qui ont déjà acquis par eux-mêmes des goûts et un « bagage » cinématographiques sur lesquels il n'est pas possible de faire l'impasse. Le défi est alors de trouver un « espace » cinématographique commun qui rencontre les exigences, les normes et les désirs de ces trois « univers ».

Dans cette perspective, le choix de films dans « Écran large sur tableau noir » s'accompagne toujours d'un programme qui précise notamment le public auquel s'adresse chacun de ces films (notamment en termes de tranches d'âge) ainsi que les différentes perspectives d'exploitation pédagogique possibles.

Les axes pédagogiques

Le projet pédagogique que veut promouvoir le centre culturel Les Grignoux à travers « Écran large sur tableau noir » est le fruit d'une réflexion et d'une expérience de plusieurs années. Plusieurs axes se sont ainsi affirmés et clarifiés au fil du temps.

Des conditions habituelles de projection

« Écran large sur tableau noir » souhaite d'abord privilégier une vision « naturelle » des films dans des conditions « normales » de projection, de préférence en salle de cinéma: cela signifie que les films proposés ne seront généralement vus qu'une seule fois en groupe par les jeunes spectateurs sans le recours à des instruments comme les lecteurs vidéo ou DVD qui permettent d'isoler certaines séquences ou de modifier la vitesse de projection. Si l'usage de tels instruments est sans doute légitime avec un public qui se destine aux métiers du cinéma, il faut, avec des élèves qui dans leur grande majorité n'ont pas une telle vocation, privilégier une projection dans les conditions habituelles et travailler ensuite sur la réception spontanée du film par les jeunes spectateurs. C'est, nous semble-t-il, la première condition pour que les jeunes spectateurs puissent **transposer** les schèmes de réflexion et/ou d'analyse qu'ils auront acquis dans le cadre scolaire aux films qu'ils voient ou verront par eux-mêmes.

2. même si ce terme n'est pas reconnu officiellement en Belgique...

La mémoire des spectateurs

Alors que des instruments comme le magnétoscope ou le lecteur DVD donnent à l'enseignant une impression de maîtrise — souvent illusoire — de l'objet, le projet pédagogique d'« Écran large sur tableau noir » entend d'abord travailler sur la **mémoire** des spectateurs. Cette mémoire est sans doute fragile, illusoire, biaisée, mais elle est au centre du processus de réception filmique : comme chacun le sait, le cinéma — contrairement à la photographie par exemple — est un art de la mémoire où l'instant présent de la projection n'a de sens que par les relations qu'il entretient avec les autres moments passés ou à venir du film. S'il ne faut pas réduire le cinéma à cette seule dimension (le cinéma, d'autres l'ont dit, est aussi un art de l'espace), elle est la matière première sur laquelle doit opérer tout travail pédagogique d'analyse et de réflexion sur le film.

Deux états peuvent cependant suppléer aux incertitudes de la mémoire individuelle des spectateurs. La projection d'un film en séance scolaire permet d'abord de constituer une mémoire collective qui amènera les uns et les autres à confronter leurs points de vue, à mettre en relief des éléments différents, à révéler des stratégies diverses de réception filmique... L'expérience révèle ici des différences de sensibilité, d'appréciation, de compréhension, d'interprétation même, qui, loin d'être négligeables, permettent à chacun dans le cadre d'une discussion dirigée de remettre en cause sa propre perception et l'obligent à prendre en considération d'autres points de vue que le sien.

Par ailleurs, les dossiers pédagogiques d'« Écran large sur tableau noir » offrent de multiples instruments de remémoration comme des questionnaires, des grilles d'observation, des schémas d'analyse ou encore des images du film (notamment avec les spectateurs les plus jeunes qui ne maîtrisent pas l'écrit) qui permettent de solliciter la mémoire individuelle des spectateurs : l'on sait en effet que beaucoup d'éléments échappent à la mémoire *spontanée* des individus mais peuvent ressurgir grâce à des sollicitations extérieures comme celles que proposent précisément ces dossiers³.

Le film comme objet premier

Dans une telle perspective, l'objet premier de réflexion, de discussion et/ou d'analyse n'est pas le cinéma comme langage mais le film compris comme un ensemble significatif qui témoigne en particulier d'un projet intentionnel créatif : un film n'est pas seulement une suite de plans, de séquences ou de scènes mis bout à bout, il s'agit au contraire d'un ensemble dont les différentes parties sont traversées par de multiples significations (partiellement implicites et devant dès lors faire l'objet d'une reconstruction par le spectateur) ainsi que par les visées globales de l'auteur (au sens le plus fort du terme) du film dont les intentions ne se réduisent jamais à des éléments localisés et isolés du film. Alors que les médias audiovisuels privilégient actuellement une re-

3. Si nous proposons de travailler sur la mémoire immédiate des spectateurs qui n'ont généralement vu le film qu'une seule fois, il est clair que les concepteurs des dossiers ont quant à eux eu l'occasion de voir plusieurs fois les films, éventuellement avec des instruments comme le magnétoscope ou le lecteur DVD.

présentation fragmentaire, réduite à quelques éléments saillants, de la « réalité », au détriment de toute recherche de sens ou de cohérence, la démarche pédagogique que nous entendons promouvoir s'appuie au contraire sur cette dimension d'ensemble du film où un élément — un plan, une séquence, un angle de vue, un choix formel, une parole... — n'a pas nécessairement la même signification si on le considère de façon isolée ou dans son contexte. C'est en particulier en considérant l'ensemble du film que l'on peut percevoir l'ambiguïté, la complexité, l'ambivalence, les contradictions du propos d'un réalisateur qui ne se réduit qu'exceptionnellement à un simple « message » : ainsi, en situation scolaire, l'on voit facilement que les incompréhensions ou les mécompréhensions des jeunes spectateurs se situent rarement au niveau d'une séquence isolée et apparaissent bien plus souvent au niveau du sens global d'un projet créatif dont ils ne perçoivent pas la pertinence ou la portée.

On soulignera également que des éléments importants d'un point de vue esthétique ne peuvent s'apprécier que si l'on considère l'ensemble du film, ainsi les phénomènes de parallélisme, de contraste ou de rappel entre séquences éloignées ou encore la « résonance » particulière que peut prendre un « détail » apparemment secondaire grâce à son inscription dans la dynamique générale du film, ou à l'inverse la fonction de leurre d'un autre détail artificiellement mis en évidence mais dont le caractère illusoire ou mensonger n'apparaîtra que beaucoup plus tard. Dans la même perspective, il est intéressant de s'interroger sur la dimension esthétique d'ensemble du film (comme lorsqu'on parle d'esthétique « réaliste », « baroque », « formaliste » ou autre) qui s'apprécie à travers de multiples éléments hétérogènes, parfois très peu saillants et dispersés tout au long de la projection, mais qui peut également s'appuyer sur des contrastes (entre par exemple un découpage très serré et des plans séquences) que l'on perçoit seulement à ce niveau global. Ainsi, il est possible, nous semble-t-il, de mener une réflexion et une analyse de l'esthétique filmique en se basant sur les souvenirs des jeunes spectateurs, même si la démarche n'a pas alors les mêmes objectifs de technicité et de précision qu'une étude centrée sur une séquence isolée⁴.

Plusieurs approches

Le film, objet premier et objet réel de la perception des spectateurs, peut cependant être abordé de multiples points de vue. Et le choix du point de vue implique nécessairement des jugements de valeur plus ou moins explicites : ainsi, si l'on pense le cinéma comme « art » ou bien comme « langage » ou encore comme « moyen de communication » ou de façon plus spécifique comme « art du réel » ou « art impur » ou au contraire comme « document » (historique, sociologique, culturel...), l'attention se portera sur des éléments ou des aspects différents du film, sans que la pertinence théorique et/ou pédagogique de cette approche ne soit garantie, tant est grande la diversité des films et des projets créatifs qui ont guidé leur réalisation (évoquons seulement à ce propos la variété des « genres » cinématographiques : cinéma documentaire, cinéma de fiction avec des « espèces » particulières comme la fiction réaliste ou au

4. On remarquera que la majorité des critiques, même dans des revues prestigieuses comme *les Cahiers du Cinéma*, ne voient les films qu'une seule fois et se basent donc eux aussi sur leurs souvenirs pour en donner une appréciation esthétique.

contraire le cinéma fantastique, dessin animé, cinéma d'animation, cinéma expérimental, vidéo, etc.).

« Écran large sur tableau noir » ne cherche pas à promouvoir une conception unique du cinéma (cf. à ce propos l'encadré sur « le cinéma comme art ») ni à imposer de façon unilatérale une approche particulière en ce domaine (même si le projet peut privilégier plus largement des valeurs qui sont celles du cinéma d'art et essai ; mais l'on verra plus loin qu'il entend aussi promouvoir des valeurs politiques comme celles d'une démocratie participative). La pertinence du point de vue sur l'objet doit, à notre sens, se définir en fonction du film lui-même, de ses spécificités, de son projet créatif mais également de son inscription particulière dans un contexte culturel qui interdit, à notre sens, de considérer le film comme un « objet » isolé et « autosuffisant ».

C'est dans cette perspective que chaque film présenté dans le cadre d'« Écran large sur tableau noir » est accompagné d'un dossier (remis gratuitement aux professeurs venant en séances scolaires avec leurs élèves) qui essaie de prendre en compte la spécificité du film tout en multipliant les voies d'approche et d'exploitation pédagogique. La dimension esthétique des films est évidemment prise en compte (dans la mesure d'ailleurs où elle est un élément souvent essentiel du projet créatif des cinéastes), mais d'autres dimensions comme la thématique, la représentation (nécessairement médiata) du réel ou l'ouverture au monde et aux spectateurs ne sont pas négligées : par rapport à des approches qui prétendent se limiter volontairement à la dimension « spécifique » cinématographique des films, le projet d'« Écran large sur tableau noir » insiste sur le dialogue qu'entretient nécessairement tout film avec le contexte et avec la réalité où il s'inscrit⁵. Cela ne signifie pas que le film est utilisé comme un simple prétexte pour « parler d'autre chose » (et faire par exemple une leçon d'histoire, de géographie ou de sciences sociales sur des questions abordées plus ou moins directement par ce film), mais au contraire qu'on essaie de décrire, d'explicitier, de souligner ce que le film « dit » ou montre de spécifique, de singulier par rapport à d'autres genres de discours (reportages télévisuels, articles de presse, travaux historiques...). C'est notamment grâce à la confrontation des discours qu'on pourra dégager la spécificité éventuelle du cinéma (ou plus exactement du film en cause). Dans tous les cas, le film dans ses différentes dimensions reste bien l'objet premier et fondamental de la réflexion et de l'analyse.

5. Cette « relation au monde » qui caractérise tout film justifie des opérations regroupant des films en fonction de thématiques particulières : dans le cadre d'« Écran large sur tableau noir », l'on a ainsi organisé trois cycles intitulés respectivement « **Osez la différence : le cinéma pour l'intégration** » (avec *Bashu* de Bahram Beyzaie, *Cheb* de Rachid Bouchareb, *Boyz'n the Hood* de John Singleton, *Fievel et le nouveau monde* de Don Bluth, *Voyage vers l'espoir* de Xavier Koller), « **Enfants d'ailleurs** » (*La Coupe* de Khyentse Norbu, *Ali Zaoua* de Nabil Ayouch, *Les Enfants du ciel* de Majid Majidi, *Pas un de moins* de Zhang Yimou) et « **Masculin/Féminin** » (*Les Autres Filles* de Caroline Vignal, *Le Cercle* de Jafar Panahi, *Chaos* de Coline Serreau, *Fucking Amal* de Lukas Moodysson, *Ghost World* de Terry Zwigoff, *Girlfight* de Karyn Kusama, *Libya 4-Ever* de Lukas Moodysson, *The Magdalene Sisters* de Peter Mullan) dont les titres sont suffisamment parlants

Réception et réalisation

Le projet d'« Écran large sur tableau noir » s'intéresse d'abord au processus de la réception filmique par les jeunes spectateurs dans la mesure notamment où la grande majorité des enfants et des adolescents voient régulièrement des productions cinématographiques en salle mais également à la télévision (que ce soit à l'occasion d'une diffusion directe ou par l'intermédiaire d'un magnétoscope ou d'un lecteur DVD).

Cette démarche n'est évidemment pas exclusive d'une approche privilégiant une dimension créative sous la forme par exemple de la réalisation par la classe d'un court métrage : ces deux types d'approche ne peuvent cependant pas se substituer l'une à l'autre, et il faut être conscient des différences d'objectifs entre elles. Ainsi, l'initiation à la création cinématographique, si elle peut éclairer les techniques du cinéma mais également éveiller la sensibilité artistique des élèves, ne garantit pas une meilleure compréhension ni plus largement une meilleure réception des films, notamment des œuvres les plus ambitieuses : un film ne se réduit en effet jamais à une maîtrise technique et obéit à des objectifs multiples, complexes, singuliers, liés à l'histoire nécessairement unique de sa réalisation (et notamment à son réalisateur), ainsi qu'à des enjeux idéologiques, artistiques, personnels qui ne sont évidemment pas ceux d'une classe occupée à réaliser un court métrage.

On soulignera en outre que les processus de réalisation et de réception ne coïncident jamais totalement, bien que l'analyse filmique tende parfois de manière brutale à les rabattre l'un sur l'autre comme si l'attitude du spectateur consistait simplement à faire le chemin inverse de celui du réalisateur. Il faut en effet d'abord tenir compte du fait que le spectateur n'est jamais un pur « récepteur » et qu'il réagit en fonction de tout son bagage culturel, de ses valeurs, de ses intérêts d'une façon qui n'est jamais similaire à celle (supposée) de l'auteur du film. Par ailleurs, une grande part du processus de création est définitivement inaccessible aux spectateurs qui sont donc obligés de recevoir un objet « fini » par rapport auquel ils vont devoir réagir en fournissant un important travail de « projection » (affective mais également cognitive) grandement hypothétique.

L'exemple le plus clair de cet écart entre les processus de création cinématographique et de réception est sans doute celui du jeu des acteurs, sur lequel la plupart des spectateurs et notamment les critiques plus ou moins experts n'hésitent pas à poser des jugements de valeur alors que l'on sait bien par ailleurs que le metteur en scène a le plus souvent choisi, pour chaque plan de son film, une seule prise parmi d'autres qui sont elles devenues totalement inaccessibles (elles n'ont souvent même pas été développées) : on voit ici facilement l'écart qui existe ainsi entre les raisons qui ont présidé aux choix du cinéaste (raisons qui sont d'ailleurs vraisemblablement restées plus ou moins confuses et implicites) et celles qui justifient (souvent de manière aussi confuse et implicite) les jugements de valeur de la critique. Toute appréciation du jeu des acteurs repose donc sur des éléments qui sont — au moins en partie — différents de ceux qui ont pu mobiliser l'auteur du film⁶.

6. On remarquera encore à ce propos que le spectateur est totalement incapable de faire le partage entre ce qui appartient à la création propre de l'acteur et ce qui relève de la direction d'acteur par le metteur en scène qui, lui, bien sûr, en a connaissance et en garde un souvenir

Le travail pédagogique d'« Écran large sur tableau noir » met donc l'accent sur le processus de réception filmique qui ne consiste pas simplement à « repasser dans les pas du créateur » (ce qui est en fait impossible), et qui implique de recourir à des stratégies diverses qui ne sont pas « données » en tant que telles dans ou par le film. Comme on le verra plus loin, les dossiers pédagogiques apportent à ce propos différents instruments qui ne sont sans doute pas des « clés » universelles mais qui permettent d'approfondir et de complexifier la réception filmique avec les jeunes spectateurs : la diversité d'appréciation, de jugement sinon d'interprétation du film, loin d'être gommée, est elle-même utilisée ici comme un matériau important dans ce retour réflexif sur le processus de réception.

Une discussion démocratique

De manière générale, « Écran large sur tableau noir » souhaite favoriser l'ouverture d'un espace de dialogue démocratique entre les jeunes spectateurs et l'enseignant (ou l'animateur), espace qui permette à chacun d'exprimer librement ses opinions ou ses émotions à propos du film vu en salle. Le cinéma n'est pas — ou, en tout cas, n'est pas seulement — une matière à enseigner par un maître disposant d'un savoir dont manqueraient les élèves, et il implique une participation active des spectateurs aussi bien d'un point de vue intellectuel qu'affectif, moral ou esthétique.

Deux dimensions en particulier méritent d'être ouvertes à la discussion.

La première concerne la perception même du film qui peut varier grandement selon les spectateurs : il s'agit sans doute moins de différences d'interprétation (au sens fort du terme) que d'accentuations variables en fonction des intérêts, des valeurs et des sensibilités de chacun. Si certains seront sans doute attirés (ou parfois rebutés) par la dimension esthétique, d'autres seront plutôt fascinés par les aspects les plus spectaculaires de l'action mise en scène ou bien apprécieront le portrait de l'un ou l'autre personnage, la thématique (sociale, philosophique, politique...) développée par le cinéaste ou encore la dimension humaine, émotionnelle, affective qu'expriment les personnages mais également l'histoire, l'ambiance, le climat du film... D'un point de vue pédagogique, il est important de ne pas imposer brutalement une « lecture » univoque du film qui ne privilégie qu'un seul aspect (aussi important soit-il) au détriment d'autres approches qui auront peut-être retenu ou qui sont susceptibles de retenir l'attention des jeunes spectateurs mais également des enseignants des différentes disciplines. Chaque dossier pédagogique réalisé dans le cadre d'« Écran large sur tableau noir » propose ainsi plusieurs « voies d'accès » au film qui ne sont évidemment pas incompatibles et qui doivent permettre aux enseignants de rencontrer les intérêts divers de la classe.

Par ailleurs, chacun des éléments filmiques peut faire l'objet d'appréciations différentes, et l'on sait par exemple que les mêmes traits — notamment de mise en scène — peuvent être jugés positivement ou négativement selon les critiques ou les analystes du cinéma, les uns estimant par exemple que telle caractéristique cinématographique est artistiquement remarquable et origi-

partiel. On peut juger que la distinction n'est pas pertinente (en considérant qu'il s'agit d'une création collective), mais elle permet de bien comprendre l'écart qui existe nécessairement entre le point de vue de l'auteur du film et celui des différents spectateurs.

nale tandis que d'autres n'y verront que préciosité et artifice... Ces jugements différents peuvent sans doute se justifier, mais relèvent en définitive de partis pris subjectifs, rarement explicités en tant que tels, et ne dépendent pas des caractéristiques objectives du film en cause qui sont en soi neutres. En situation pédagogique, il est donc important de ne pas confondre dans le même geste l'explication d'un film et la justification d'une évaluation esthétique (ou morale) qu'on peut porter par ailleurs sur ce film : il s'agirait là d'un « coup de force » symbolique dont les élèves ne seront d'ailleurs pas dupes et contre lequel ils risquent bien de se révolter. Dans ce cas aussi, les animations proposées dans les dossiers pédagogiques d'« Écran large sur tableau noir » visent à préserver un espace d'échange et de discussion entre les participants.

Cela ne signifie cependant pas que l'enseignant ou l'animateur doive céder à un relativisme absolu, et il est également possible d'argumenter en matière d'évaluation esthétique ou morale : face au même film, tous les spectateurs ne sont pas « égaux », ne possédant pas les mêmes références culturelles, ni les mêmes connaissances générales (artistiques, historiques, sociologiques, psychologiques, politiques...) qui sont en particulier celles de l'auteur du film. Des choix esthétiques peuvent s'expliquer, des informations complémentaires sur les différentes dimensions du film peuvent lui donner un éclairage nouveau, une analyse et une réflexion plus approfondies feront sans doute apparaître des éléments qui, sans cela, seraient passés inaperçus et qui peuvent modifier parfois profondément une première appréciation... Ainsi, les enseignants trouveront dans les dossiers pédagogiques de nombreuses analyses originales qui pourront être soumises aux jeunes spectateurs et par rapport auxquelles on pourra leur demander de réagir. Loin d'être univoques, les animations proposées invitent d'ailleurs plutôt les participants à poser des jugements nuancés en abordant les différentes dimensions du film et en multipliant les points de vue sur ce film.

Éducation et enseignement

La question de l'évaluation des œuvres cinématographiques conduit à une interrogation plus générale sur le rôle de l'école et de la place qu'on veut y donner au cinéma. Deux objectifs à ce propos sont en effet couramment confondus : veut-on faire du cinéma une matière d'enseignement comme quand l'on se propose de décrire les éléments du « langage » cinématographique ou d'analyser la construction d'un film, ou bien souhaite-t-on éduquer les enfants et les adolescents au cinéma et notamment à sa meilleure part, c'est-à-dire modifier leurs attitudes, leurs valeurs sinon même leurs comportements à l'égard du cinéma, en espérant par exemple qu'ils seront plus nombreux à goûter à l'art et essai ? Dans la même perspective, on peut également souhaiter promouvoir, à travers certains films, des valeurs morales, politiques ou largement humaines (par exemple relatives au respect d'autrui, au refus de la violence ou encore en faveur de la démocratie), c'est-à-dire éduquer, au sens fort du terme, les jeunes auxquels on s'adresse.

La distinction entre les deux perspectives est importante car, selon la réponse que l'on donne à cette question, les objectifs et méthodes pédagogiques vont grandement varier. On sait d'ailleurs que beaucoup d'enseignants sont aujourd'hui réticents devant les fonctions d'éducation qui leur seraient dé-

volues, au nom notamment de la liberté des élèves (vis-à-vis desquels ils ne veulent pas apparaître comme les propagandistes d'une cause aussi noble soit-elle) mais aussi parce qu'ils s'estiment mal formés pour ce genre de mission et qu'ils refusent en particulier de devenir des « assistants sociaux » chargés de résoudre des problèmes (violence, malaise des jeunes, consommation de psychotropes, etc.) qui ont ou auraient des causes sociales extérieures. Il serait donc absurde de vouloir faire jouer un tel rôle aux enseignants qui s'y refusent, mais le système d'éducation dans son ensemble ne peut évidemment oublier cette fonction essentielle ; en outre, nombre d'enseignants sont certainement prêts à prendre en considération cette dimension éducative ou au moins certains de ses objectifs : implicitement sans doute, le professeur de philosophie souhaite que ses élèves recourent à l'argumentation raisonnée plutôt qu'à « la loi du plus fort », et l'historien qui évoque la Shoah et la destruction des Juifs d'Europe par les nazis espère certainement que ses élèves ne céderont jamais à une telle folie antisémite.

Dans une telle perspective éducative, les responsables d'« Écran large sur tableau noir » ont proposé dans plusieurs dossiers des pistes d'animation qui visent notamment à interroger avec les élèves le « miroir du monde » que leur tendent nombre de films, souvent les meilleurs : si le cinéma est dans sa plus grande part un art de fiction, c'est également un art du réel (même si celui-ci est l'objet d'une nécessaire médiation), un art qui propose, à travers des situations sans doute fictives et souvent stylisées, autant de problèmes humains qui peuvent, s'ils sont intégrés d'une manière ou l'autre par les spectateurs, constituer un véritable apprentissage de la vie. Ainsi, il ne s'agit pas d'utiliser de tels films pour donner des leçons mais au contraire pour questionner, avec les participants et à travers le cinéma, leurs propres certitudes, leurs propres valeurs, leur propre manière de vivre... Loin de n'être qu'un simple prétexte pour parler de problèmes étrangers au propos même du film, celui-ci a ici une fonction essentielle de médiation, de questionnement, d'explicitation par rapport à des situations de vie qui, sans cela, resteraient le plus souvent non dites et muettes.

Plusieurs dossiers d'« Écran large sur tableau noir » ont abordé des problématiques comme l'égalité entre hommes et femmes, l'homosexualité, le malaise adolescent, les formes multiples de racisme, l'éducation à la santé, les choix de vie, etc. À chaque fois, les animations proposées souhaitent ouvrir, comme on l'a dit, un espace de dialogue démocratique qui reste cependant guidé par le propos même du film : ce sont les représentations de la vie, des rapports à autrui, de l'image de soi, mises en scène par le film qui étaient d'abord interrogées, avec toutes leurs ambiguïtés, leur ambivalence, leur complexité. Les meilleurs films sont sans aucun doute non pas ceux qui donnent des leçons ou dont le propos est trop explicite, mais ceux qui, suscitant le trouble, mettent en question nos propres certitudes et nos propres croyances.

Une telle démarche s'appuie donc sur ce qu'on appelle communément les thèmes filmiques mais elle peut également porter sur la dimension esthétique dans la mesure par exemple où les choix originaux d'un cinéaste suscitent débat chez les jeunes spectateurs : plutôt que de transmettre de façon magistrale une analyse orientée par l'objectif implicite de valoriser le film, les dossiers pédagogiques apporteront alors aux participants différents éclairages, différents points de vue pour mieux comprendre les choix esthétiques du cinéaste et

éventuellement mieux apprécier son œuvre. Comme on l'a déjà dit, il ne s'agira pas de laisser chacun s'enfermer dans ses choix et ses goûts personnels, mais au contraire d'ouvrir un espace de discussion réellement productif en fournissant aux participants des éléments d'analyse ou de jugement ainsi que des arguments qu'ils ne seraient sans doute pas capables de produire par eux-mêmes mais qu'ils peuvent cependant maîtriser intellectuellement et éventuellement partager. Si « Écran large sur tableau noir » s'inscrit bien dans la défense du cinéma d'art et essai, il s'agit cependant moins pour ses responsables d'établir de fermes hiérarchies de valeur que de faire découvrir aux jeunes spectateurs des films ou des cinématographies qui leur sont généralement inconnus, tout en leur fournissant les instruments nécessaires à un jugement critique réellement informé.

D'autres concepts

Comme on l'a vu, « Écran large sur tableau noir » préfère aborder chaque film de façon singulière en déterminant à chaque fois un « angle d'attaque » aussi pertinent que possible. Une telle approche n'interdit cependant pas l'utilisation de concepts ou d'instruments d'analyse plus généraux, même si ceux-ci ne peuvent sans doute pas prétendre à une validité universelle. Ces instruments ne sont pas nécessairement originaux mais leur application au domaine cinématographique est, comme on le verra, relativement inédite : ils s'éloignent notamment des notions issues d'une vulgarisation rapide du savoir universitaire sur le cinéma (comme celles de plan, de point de vue ou même de récit... mises en avant dans « les petits Cahiers » édités en France par *Les Cahiers du Cinéma* en collaboration avec le SCÉRÉN-CNDP).

Jugement de fait / jugement de valeur

La distinction entre jugement de fait et jugement de valeur est philosophiquement très ancienne. Elle est cependant utile à rappeler ou à expliquer à de jeunes spectateurs qui ont beaucoup de difficultés à prendre de la distance par rapport à leurs jugements spontanés de goût ou de dégoût comme par rapport à ceux de leurs pairs. Dans le cas du cinéma, ces jugements ne portent d'ailleurs pas seulement sur l'aspect esthétique (au sens le plus large) du film en cause mais également très souvent sur les personnages mis en scène, leurs manières d'agir, leurs motivations supposées : on constate en effet que les jeunes spectateurs manifestent facilement une grande intolérance à tout comportement qui s'éloigne d'une banale normalité, alors que le cinéma précisément nous invite à partager pensées et émotions de personnages qui peuvent être très éloignés de nous et de nos conceptions de vie... En outre, beaucoup de films mettent en scène des personnages effectivement « anormaux » (de l'un ou l'autre point de vue), sollicitant de notre part non pas rejet ou condamnation, mais au contraire compréhension, partage, accompagnement imaginaire ou simple empathie, ce qui suppose une suspension, ne serait-ce que provisoire, de nos jugements spontanés.

Cette distinction entre faits et valeurs⁷ est donc particulièrement pertinente pour amener les jeunes spectateurs à ne pas rejeter immédiatement œuvres, personnages ou réalités qui ne se conforment pas à leurs normes implicites. C'est également un instrument utile pour leur faire prendre conscience de ces normes et leur apprendre à se décentrer : pour les enfants et les adolescents, le cinéma peut être dans une telle perspective pédagogique l'occasion de dépasser leur égocentrisme spontané (au sens piagétien) et de découvrir d'autres points de vue.

Description et interprétation

Voir un film implique, on l'a vu, un important travail d'interprétation, et aucun spectateur, même le plus distant ou le plus critique, ne peut s'empêcher de « voir » la surface plane de l'écran comme la représentation d'un univers à trois dimensions, ni de prêter aux personnages — qui sont pourtant pour une part importante des êtres de fiction — des intentions fondamentalement similaires aux siennes, ni de rendre le cinéaste responsable du propos d'ensemble du film — même si ce propos se résume pour beaucoup de films à faire œuvre de distraction —. Processus largement intuitif, spontané et partiellement automatique, l'interprétation est nécessairement hypothétique et parfois fragile, même si elle repose sur certains « codes » plus ou moins largement partagés : toute réflexion sur le cinéma passe donc par une prise de conscience de ces processus, ce qui implique de distinguer méthodologiquement dans l'abord des films entre une phase de description et une autre d'interprétation. Cette distinction est bien méthodologique, car le film se construit comme un ensemble de niveaux hiérarchisés auxquels on accède par de nouveaux processus d'interprétation : l'image plane est interprétée comme représentant un monde en trois dimensions qui sera lui-même compris comme soumis à l'action des personnages mis en scène, dont les gestes à leur tour renverront à des intentions ou des projets largement implicites, l'ensemble du film étant compris comme le projet créateur de son auteur — le cinéaste — qui pourtant n'apparaît jamais (sauf exception rarissime dans le cinéma de fiction) à l'écran. À chacun de ces niveaux, il est donc important de faire avec les jeunes spectateurs la distinction entre les éléments objectivables (même si ceux-ci ont déjà fait l'objet de processus antérieurs d'interprétation) et des interprétations qui peuvent être plus ou moins fondées ou au contraire plus ou moins hypothétiques.

Point de vue des personnages/point de vue de l'auteur

Parmi ces différents niveaux, deux doivent être particulièrement distingués pour une compréhension adéquate du cinéma de fiction. Notre inter-

7. Cette distinction (comme toute distinction) n'est sans doute pas absolue, et, par exemple, prétendre à la neutralité axiologique (ce qui serait la condition même pour poser un jugement de fait) constitue déjà un jugement de valeur. Néanmoins, malgré les critiques qu'on peut lui adresser (comme celles de Hilary PUTNAM dans son ouvrage récent, *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy*, Harvard University Press, 2002), elle nous paraît être un instrument indispensable de réflexion notamment dans le domaine esthétique.

prétation des faits et événements mis en scène varie en effet complètement si nous nous plaçons du point de vue des personnages ou bien de celui de l'auteur (au sens le plus fort) du film. De l'un à l'autre en effet, succède, à la logique d'un monde qui « mime » plus ou moins complètement le monde réel⁸, un processus créatif qui met en jeu des intentions, des significations, des projets esthétiques, philosophiques, idéologiques d'une autre nature... Le même geste n'aura pas le même sens du point de vue du personnage qui le commet (ou de celui qui en est l'objet) et du point de vue du cinéaste qui peut lui donner une toute autre valeur (par exemple morale) ou une valeur d'une tout autre nature (par exemple poétique ou artistique).

On remarquera que l'équipe d'« Écran large sur tableau noir » ne privilégie pas systématiquement le point de vue de l'auteur, et l'on trouvera dans de nombreux dossiers des animations incitant les jeunes spectateurs à mener une réflexion plus approfondie sur la « psychologie » des personnages : l'on sait en effet que la plupart des enfants et adolescents utilisent longtemps des catégorisations psychologiques sommaires sans s'interroger plus avant sur les motivations. Le cinéma constitue pourtant une des voies d'accès privilégiées à une meilleure compréhension de « l'âme » ou de la « psyché » humaine dont les films (du moins les meilleurs) nous proposent l'analyse de cas exemplaires même s'ils sont fictifs.

Une telle analyse de la psychologie des personnages a néanmoins subi de nombreuses critiques, notamment parce qu'on ne pourrait pas réfléchir sur des personnages de fiction comme sur des êtres réels puisque ces personnages sont construits de façon arbitraire par leur auteur ; ensuite parce que cette réflexion ne s'appuierait pas sur des données observables — mais sur des intentions ou des émotions hypothétiques et cachées — et déboucherait donc sur des interprétations hasardeuses, aléatoires ou simplement banales.

On remarquera simplement à propos de la première objection qu'il faut évidemment distinguer, comme on vient de le dire, entre la vraisemblance du monde représenté et le point de vue de l'auteur de la fiction qui a toute liberté de traiter ses personnages comme des marionnettes. Mais, quand on se place au niveau de la fiction — et il y a toujours un moment (souvent très long) où nous devons jouer le jeu de la fiction — nous pouvons et nous devons raisonner sur cet univers comme sur le monde réel.

À propos de la seconde objection, on répondra simplement que, dans la fiction comme dans la vie réelle, il n'est pas possible de faire l'économie de toute psychologie et de raisonner sur les individus qui nous entourent comme s'ils étaient de simples machines mues par des forces impersonnelles... On concédera néanmoins que toutes les interprétations psychologiques ne sont pas d'égale valeur et en particulier que les plus pertinentes doivent reposer sur de nombreuses indications filmiques ou textuelles.

L'auteur du film comme construction du spectateur

S'il n'est pas possible d'analyser ou même d'apprécier la dimension artistique d'une œuvre cinématographique sans prendre en considération la personne de son auteur, il faut cependant distinguer, comme beaucoup d'autres

8. Cf. Umberto Eco, *Lector in fabula*. Paris, Grasset, 1985.

l'ont fait avant nous, entre l'auteur comme individu réel et l'auteur comme figure reconstruite par le spectateur à travers les différents éléments filmiques. Concrètement, l'on constate par exemple que les interviews des cinéastes, qu'on trouve notamment dans la presse spécialisée, ne rendent que très partiellement compte de leurs films et en donnent parfois même des interprétations tendancieuses ou unilatérales⁹.

Il faut donc amener les jeunes spectateurs à prendre en considération l'auteur comme figure absente mais néanmoins inscrite, grâce à de multiples indices, dans le film : ces indices ne se limitent cependant pas à des traces de « l'énonciation » (comme un angle de prise de vue « marqué ») et apparaissent aux différents niveaux de la construction filmique, par exemple dans une organisation manichéenne des personnages.

En outre, l'interprétation de ces indices n'est que très faiblement « codifiée » et repose en fait sur des inférences¹⁰ plus ou moins fondées, plus ou moins hasardeuses du spectateur : face aux interprétations « savantes » qui ne questionnent pas les voies cachées selon lesquelles elles procèdent, il faut sans doute inciter les jeunes spectateurs à s'interroger sur le « sens » du film mais également déployer un éventail d'interprétations qui ne reflète pas seulement la certitude dogmatique du critique « professionnel » et qui permette un véritable débat entre les jeunes participants.

La forme et le sens

L'attention portée au « langage » cinématographique, à la « spécificité » supposée du cinéma ou encore au cinéma comme « art » a souvent conduit les analystes à une valorisation démesurée de la « forme » qui, seule, serait pleinement cinématographique au détriment du « contenu » ou du sens du film. En suivant l'affirmation faussement savante qui prétend que la forme constituerait le véritable sens du film, l'on privilégie alors une analyse des éléments « formels » de l'image (beaucoup plus rarement du son) qui traduiraient le « véritable » sens du film, resté le plus souvent inaperçu des spectateurs profanes. Néanmoins, il n'y a pas de réflexion sur la manière dont le « sens » procéderait ainsi de la « forme », et c'est en définitive l'intuition de

9. On n'en conclura cependant pas comme le voudrait Proust à une différence irréductible entre le « moi profond » de l'écrivain (ou de l'artiste), tel qu'il s'exprimerait dans l'œuvre, et son personnage public, tel que l'ont connu ses contemporains : quand on compare un film et une interview de son réalisateur, il faut seulement garder à l'esprit les différences entre ces deux genres de texte — différences de publics, d'objectifs, de stratégies, de finalités esthétiques... —. Ainsi, lorsqu'on demande, comme cela arrive souvent, à un cinéaste d'explicitier le propos de son film, on néglige précisément le fait que ce propos *n'est pas explicite*, et que cet « implicite » fait alors partie de la dimension esthétique de ce film...

10. Contrairement à ce que s'affirment trop facilement les sémioticiens sur base de l'exemple linguistique, tout signe ne repose pas sur des « codes » : l'interprétation des signes passe également par des savoirs (« il n'y a pas de fumée sans feu ») et par de multiples processus d'inférence très partiellement codés (c'est sur base d'inférences audacieuses que Sherlock Holmes interprète des indices criminels qui, ne faisant l'objet d'aucune codification, restent évidemment invisibles au docteur Watson et aux policiers). La place manque pour souligner l'importance de cette distinction (cf. la première partie du dossier réalisé par Les Grignoux et consacré au film de Jaco Van Dormael, *Toto le héros*).

l'analyste qui assure dans les faits et le plus souvent implicitement (et souvent arbitrairement) cette liaison ¹¹.

Une double réflexion est de ce point de vue nécessaire. Il faut d'abord dans l'analyse des éléments « formels (ou « artistiques » ou « esthétiques ») distinguer, comme on l'a fait, entre la phase d'observation et celle d'interprétation. Le choix d'un cadre, d'une échelle de plan peut se caractériser de façon (relativement) objective; en revanche, l'interprétation de ce choix n'est pas « donnée » par le trait observé et relève de processus extérieurs à ce trait lui-même. Si cette interprétation est donc plus complexe (au sens où elle implique différents niveaux de construction) et donc plus hasardeuse, elle est cependant indispensable à toute appréciation et même à toute perception esthétique: il ne suffit en effet pas de remarquer que le cinéaste a recouru à un gros plan là où il aurait pu se contenter d'un plan général, il faut encore se demander ce qui motive ce choix. Autrement dit, toute analyse de la « forme » implique une analyse du « sens », mais celui-ci, loin de n'être qu'un « effet » de la forme, dépend de processus (partiellement) indépendants de cette forme ou de ce trait formel. C'est le cas en particulier des films (ou plus généralement des œuvres) qui rompent plus ou moins largement avec les habitudes (ou les « normes ») esthétiques communes: pour les jeunes spectateurs, il y a alors précisément un hiatus entre la « forme » et des motivations esthétiques dont le sens leur échappe (sinon à le rabattre brutalement sur des raisons triviales comme le « snobisme » ou le « désir de se distinguer »).

Trois pistes d'analyse peuvent être suggérées dans l'interprétation — à la fois nécessaire et toujours hypothétique — des traits formels observés. Chaque trait peut en effet être interprété en fonction:

- des intentions supposées du réalisateur,
- du contexte que constitue, à l'endroit observé, l'entour du film,
- et enfin de l'effet que ce trait est censé produire sur le spectateur.

Ces trois axes d'analyse ne reposent, comme on l'a vu, que sur des procédures très faiblement codifiées et peuvent donc conduire à des interprétations aberrantes (ou au contraire à une absence d'interprétation par manque de moyens). Néanmoins, ils permettent de guider la réflexion des jeunes spectateurs, tout en évitant de « naturaliser » des processus qui sont largement historiques, souvent pluriels et parfois contradictoires.

11. Un exemple? Emmanuel Siety (*Le Plan. Au commencement du cinéma*. Paris, Cahiers du Cinéma « Les petits cahiers », 2001, p. 80) affirme dans l'analyse d'un plan de *Playtime* de Tati que « le choc produit par ce plan est d'autant plus violent, que rien dans les plans qui précèdent ne nous avait préparés à une telle *démésure* », et, un peu plus loin, que « le vertige produit par ce plan tient donc à son hétérogénéité radicale avec l'espace qu'il prolonge pourtant bel et bien » (nous soulignons): malheureusement, la « violence », le « choc », le « vertige », « l'hétérogénéité radicale » supposés de ce plan n'existent guère que dans l'esprit de l'analyste et visent à magnifier un effet qui est en fait très « minimal », ce que confirmeront vraisemblablement la majorité des spectateurs interrogés. L'évolution du cinéma de Jacques Tati vers des effets humoristiques « minimalistes » (on peut contester ou nuancer ce terme) explique d'ailleurs l'incompréhension grandissante qui s'est installée entre ce cinéaste et son public. Il n'est évidemment pas question de « donner raison » au public contre le cinéaste, et l'on doit au contraire mettre en évidence la finesse des gags de Tati qui passent alors facilement inaperçus, mais l'on ne peut pas non plus interpréter de façon unilatérale (ici dans une perspective implicitement valorisante) des faits qui peuvent être perçus de manière très différente par d'autres spectateurs.

L'interprétation des « intentions » de l'auteur est en fait beaucoup plus fréquente qu'on ne pourrait le croire même dans les analyses les plus formalistes : ainsi, quand on définit aujourd'hui les faux raccords dans *À bout de souffle* de Jean-Luc Godard comme les signes d'un cinéma « moderne », cette définition s'appuie en fait sur tout ce que le critique sait de ce réalisateur emblématique de la « Nouvelle Vague », de la volonté de ce mouvement de rompre avec toute une tradition du cinéma français, de l'évolution ultérieure de la carrière de ce cinéaste... C'est le contexte historique qui donne en fait sa justesse à une telle interprétation, alors même qu'à la sortie de ce film, certains critiques ont vu au contraire dans ces traits formels une maladresse d'amateur ne maîtrisant pas la « grammaire » du cinéma. Néanmoins, cet exemple trop évident ne doit pas masquer la fragilité de ce type d'interprétations et donc les divergences d'opinions qu'elles peuvent traduire¹².

La plupart des analystes préfèrent cependant donner des interprétations (apparemment) « internes » où le sens semble découler « naturellement » des caractéristiques formelles observées, sur base du postulat plus ou moins implicite de la « cohérence » sinon de « l'harmonie » des chefs-d'œuvre artistiques. S'il serait absurde de nier toute validité à ce type d'analyse (sinon à croire à un « signifié » qui existerait indépendamment de tout « signifiant »), on insistera simplement sur la labilité de la signification de ces traits formels ainsi que sur la difficulté de définir leur pertinence (au sens sémiotique du terme) : ainsi, si toute prise de vues implique nécessairement le choix d'un point de vue, ce choix est potentiellement infini (ainsi quand l'on passe d'un plan moyen à un plan américain), et il est dès lors théoriquement impossible de définir à partir de quand une différence de choix entraîne une valeur sémiotique différente. Pratiquement, l'indécision est d'ailleurs aussi grande car, si l'on suit les manuels courants d'analyse, il y a dans l'image un tel nombre d'éléments potentiellement pertinents (le cadre, la lumière, l'angle de vue, la position des personnages, la couleur...) ¹³ que le spectateur le plus attentif est totalement incapable de les prendre tous en compte... On trouvera donc, dans les dossiers pédagogiques d'« Écran large sur tableau noir » de nombreuses analyses de ce type (questionner la pertinence d'un type d'analyse n'est pas lui dénier toute pertinence), mais il s'agit toujours de propositions qui restent soumises à la réflexion et à la discussion entre jeunes spectateurs : dans une perspective pédagogique, les analyses ainsi proposées sont cependant écrites de manière à être lisibles par les jeunes spectateurs auxquelles elles s'adressent (ce qui explique qu'on évite très généralement de recourir aux revues spécialisées). Elles essaient également, comme on l'a vu, de ne pas confondre les jugements de fait et les jugements de valeur.

12. On se souvient par exemple des polémiques qui ont entouré en France la sortie du film de Steven Spielberg, *La Liste de Schindler* : il est clair que nombre des caractéristiques de ce film ont été interprétées, non pas de façon « interne », mais en fonction de la personnalité de son réalisateur, emblème du cinéma hollywoodien. À l'inverse, l'accueil très positif de la critique française à l'endroit du *Batman* de Tim Burton a été manifestement influencé par ce qu'elle savait de la carrière antérieure de ce cinéaste ainsi que de sa personnalité.

13. Aucun analyste ne s'interroge ainsi sur les raisons qui l'ont amené à élire comme traits pertinents certains éléments d'observation et à en éliminer un grand nombre d'autres... Cela ne déforce sans doute pas l'analyse d'un point de vue théorique (elle est peut-être vraie) mais cela lui enlève toute validité méthodologique : comment la reproduire face à un autre film ?

Enfin, l'interprétation de caractéristiques formelles par l'effet qu'elles sont censées produire sur le spectateur est également très fréquente. Ici aussi, la réflexion critique impose la prudence face à des interprétations qui postulent très généralement un « spectateur idéal » qui n'a jamais fait l'objet d'une observation réelle¹⁴ : s'il est incontestable que la mise en scène influence d'une manière ou d'une autre, de façon positive ou négative (on pense bien sûr aux reproches récurrents à l'encontre de la violence ou de la pornographie supposées de certains films), les spectateurs, il n'est cependant pas facile de déterminer, surtout de façon univoque, le sens de cette influence qui reste sans doute pour une part inconsciente. Dès lors, dans ce cas aussi, il paraît indispensable de ne pas forcer les interprétations et de laisser à ce propos aux jeunes spectateurs des espaces de discussion et d'appréciation.

Sens et signification : interprétations textuelle et contextuelle

La complexité des opérations sémantiques à l'œuvre pour l'interprétation des films de fiction impose d'abandonner ou du moins de relativiser la distinction courante — toujours critiquée mais toujours récurrente — de la « forme » et du « contenu » : pour les raisons déjà citées, il paraît plus pertinent notamment d'un point de vue pédagogique de ne pas opposer les éléments qui seraient « purement cinématographiques » et ceux qui ne le seraient pas, et de considérer le film comme un ensemble structuré en différents niveaux de signification.

Dans cette perspective, la sémantique¹⁵ propose cependant de distinguer entre la signification des unités sémiotiques, qui serait indépendante de leur contexte, et leur sens qui n'apparaîtrait qu'en contexte : le sens de la phrase « Quel chef-d'œuvre ! » variera évidemment en fonction de la personne qui la prononce, de son interlocuteur et de l'objet sur lequel elle porte et vis-à-vis duquel elle pourra prendre par exemple une valeur ironique, exactement inverse de sa signification explicite.

On peut ainsi considérer un film du point de vue de sa signification, c'est-à-dire des multiples relations internes entre ses différents éléments, ou bien du point de vue de son sens, c'est-à-dire de la façon dont il interagit avec l'ensemble des productions sémiotiques environnantes — autres films, mais aussi écrits littéraires et autres, productions audio-visuelles, etc. —. La détermination du sens d'un film — c'est-à-dire à l'intérieur de l'intertexte qui constitue son voisinage proche ou lointain — ne résulte cependant pas d'une approche « externe » (réputée historique, sociologique, politique... et en définitive « non pertinente ») et reste étroitement liée à l'interprétation de sa signification. Si de nombreux dossiers pédagogiques d'« Écran large sur tableau noir » s'attardent ainsi longuement sur les représentations véhiculées par les films, sur des « thématiques » qui ne sont pas spécialement cinématographiques, ou sur des « problématiques » qui dépassent le domaine artistique, ils essaient aussi de mettre en évidence la manière spécifique dont chacun de ces films intervient dans le champ social (au sens le plus large du terme) : si, comme on l'a dit à plusieurs reprises, le sens d'un film est rarement explicite et ne peut pas

14. Cf. l'exemple cité à la note 11.

15. Cf. par exemple, François RASTIER, *Sémantique interprétative*. Paris, PUF, 1987.

être réduit à un simple propos idéologique, il convient alors de s'interroger de manière plus approfondie sur cette interaction complexe entre le film et son contexte. De ce point de vue, les réponses actuelles restent largement empiriques, bien que ce type de questionnement soit tout à fait praticable avec de jeunes spectateurs en situation scolaire.

On remarquera dans la même perspective que c'est au niveau du sens filmique que se pose la question essentielle de la fiction : en effet, si l'on suit les meilleurs analystes¹⁶, la structure d'un énoncé fictif ne se distingue en rien de celle d'un énoncé qui prétend à la vérité — rien ne distingue formellement un plan d'un film de fiction d'un plan d'un documentaire —, et c'est l'intention supposée du locuteur (ou si l'on veut de l'auteur du texte) qui nous amène à considérer que son énoncé est « sérieux » (c'est-à-dire prétendant à la vérité) ou au contraire « feint » (c'est-à-dire fictif, sans prétention à une vérité immédiate). Mais cette intention ne peut évidemment s'apprécier qu'en fonction du contexte d'énonciation, c'est-à-dire au niveau de ce que l'on vient de définir comme celui du sens du texte. En outre, le fait qu'un texte soit reconnu comme fiction ne signifie pas qu'il n'entretienne plus aucune relation avec le champ général de la vérité (champ, bien sûr, flou, mouvant, fluctuant et conflictuel) ; nombre de fictions prétendent à une forme de vérité, plus moins médiate, mais qui ne peut s'apprécier que de façon contextuelle en comparant ou en rapportant l'œuvre de fiction aux différents énoncés de vérité dont nous disposons sur le même thème. La compréhension de la fiction fait donc partie du sens du film et en particulier de la manière dont il prend position par rapport à l'ensemble des autres discours et formes de discours.

La fiction au-delà de la narration

Le développement de la « narratologie » à l'époque « structuraliste » (essentiellement dans les années 60 et 70) a certainement constitué une avancée remarquable, mais de nombreuses affirmations de cette époque ont été trop rapidement admises comme des conclusions définitives : c'est le cas en particulier de l'universalité supposée du récit qui était censé exister dans toutes les cultures¹⁷ mais qui devait également former la base de pratiquement tous les genres de textes, qu'il s'agisse de contes populaires (ce qui est évident), mais aussi des articles journalistiques ou des comptes rendus scientifiques ou même des recettes de cuisine. Et, dans le domaine cinématographique, on a conjoint de manière spontanée l'analyse du langage cinématographique à celle de la narration¹⁸. Il serait évidemment absurde de nier l'importance du récit au ci-

16. John SEARLE, « Le statut logique du discours de la fiction », dans *Sens et Expression*. Paris, Minit, 1979, p. 101-119.

17. L'anthropologue Jack GOODY notamment a nuancé cette affirmation dans son ouvrage *La Peur des représentations*. Paris, La Découverte, 2003 (éd. or. 1997).

18. C'est le cas, parmi bien d'autres, de l'ouvrage désormais classique de Jacques AUMONT, Alain BERGALA, Michel MARIE et Marc VERNET, *L'esthétique du film* (Paris, Nathan, 1983), qui consacre ses deux premiers chapitres au « Film comme représentation visuelle et sonore » et au « Montage » avant de passer à « Cinéma et narration » sans parvenir à justifier théoriquement cette articulation (qui est de fait contingente). Plus récemment, Marie Anne Guerin n'hésite pas à titrer en couverture de son ouvrage sur *le Récit de cinéma* (Paris, Cahiers du Cinéma « les petits Cahiers », 2003) « Pas de cinéma sans récit ». D'une liaison faiblement analysée, on est ainsi passé en vingt ans à la certitude absolue !

néma, mais il serait tout aussi risqué d'affirmer que le cinéma se réduit au récit et que tout film est nécessairement un récit mis en images.

Pour affirmer l'universalité du récit, on lui a en effet donné une extension tellement large qu'il a été confondu avec toute représentation d'un événement. Une typologie textuelle moins extensive (comme celle de Jean-Michel Adam) a par la suite nuancé une telle définition en remarquant par exemple qu'une suite d'événements temporels rapportés sans liaison (comme la succession des dynasties de pharaons) ne constitue pas un récit mais une chronologie ou encore une description de faits temporellement distincts (de la même façon que l'on peut décrire les objets spatialement distincts dans une même pièce). Semblablement, dans le champ cinématographique, si l'on considère le célèbre film d'Orson Welles, *Citizen Kane*, il est en fait difficile de reconstruire un schéma narratif de la carrière de son personnage principal, et il est beaucoup plus cohérent d'y voir le portrait d'un magnat de la presse (portrait qui est fait selon un ordre chronologique) dont le cinéaste se plaît à montrer la face cachée qui est faite chaque fois d'une faiblesse, d'une faille enfouie, d'un désir inassouvi, d'un dessein inabouti (qui constituent les différents traits de sa description). Si l'on suit cette hypothèse, l'on constate alors que le film de Welles ne déroule pas de véritable progression (même l'enquête du journaliste sera un échec) mais répète la même description à des époques différentes, celle d'un homme qui, malgré ses succès apparents, n'a pas obtenu ce qu'il désirait vraiment. Dans ce cas, l'on voit que la compréhension du film est sans doute meilleure si on l'envisage sous l'angle de la description que du récit au sens strict.

Si la définition théorique du récit reste sans doute aujourd'hui une question à débattre, il est donc intéressant dans une perspective pédagogique de ne pas se focaliser uniquement sur cette dimension narrative qui est sans aucun doute importante mais qui risque aussi de masquer d'autres aspects notamment dans des œuvres plus ambitieuses dont les prétentions ne sont pas seulement celles d'un cinéma majoritairement « narratif ». Les typologies des genres du discours ou des types de textes (récit, description, argumentation, explication et dialogue chez Jean-Michel Adam), qu'on n'utilisera cependant pas de manière dogmatique, permettent alors d'envisager d'autres aspects du film que cette dimension narrative.

Il ne s'agit pas pour les responsables d'« Écran large sur tableau noir » de prétendre substituer de « nouveaux » concepts à d'autres plus anciens et déclarés arbitrairement obsolètes : les notions habituelles de cadre, de plan, de montage, de narration, de point de vue, etc. gardent bien sûr leur pertinence. Mais, d'une part, ces notions ne sont pas universelles et peuvent dès lors se révéler faiblement « productives » dans l'abord de nombreux films ; d'autre part, elles ne rendent compte que de certains aspects du film, parfois forts importants — l'utilisation du grand angle chez Welles est évidemment remarquable — , mais parfois également peu significatifs — le plan « américain » est une caractéristique tellement répandue dans le cinéma classique hollywoodien que son utilisation dans une séquence déterminée n'a rien de remarquable ni même de significatif, et, si Hawks ou Ford sont des auteurs admirés, c'est bien plus à cause de la singularité ou la profondeur de leur thématique que des caractéristiques de leur mise en scène —. Dans ce cas, d'autres instruments sont

indispensables et doivent parfois être construits (ou bricolés) pour rendre compte des aspects les plus pertinents du film en cause.

Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur des notions faussement universelles, les dossiers pédagogiques d'« Écran large sur tableau noir » proposent souvent des schémas, des graphes, des grilles d'analyse ou d'observation qui permettent d'appréhender la singularité du film et de rendre compte au mieux de ses aspects les plus pertinents. Comme on l'a déjà précisé, c'est le film qui est l'objet premier de réflexion et d'appréciation.

Pédagogie et théorie(s) du cinéma

La volonté d'initier les jeunes spectateurs (de l'enseignement primaire et/ou secondaire) repose le plus souvent sur une démarche (explicite ou implicite) de vulgarisation du savoir sur le cinéma qui est élaboré notamment dans le champ universitaire. L'expérience pédagogique que nous avons acquise nous amène à remettre en cause cette démarche spontanée et à questionner de manière aiguë le savoir théorique sur le cinéma.

Ce qui se présente aujourd'hui comme théorie du cinéma ou comme analyses des films (ou méthode d'analyse des films) est en fait constitué de multiples savoirs, de valeur inégale, qui, malgré les prétentions éventuellement affichées, ne forment pas d'ensemble cohérent et qui, d'un point de vue épistémologique, doivent être considérés comme partiels, hypothétiques et polémiques.

Un savoir partiel

Le cinéma est un objet réel — aux limites floues — qui préexiste aux savoirs qui veulent en rendre compte (contrairement à des objets scientifiques comme le boson de Higgs dont, en tant que profanes, nous ne savions absolument rien avant que la physique ne le constitue comme objet) : le savoir sur le cinéma est de ce fait nécessairement partiel (il ne « constitue » pas son objet, il se contente d'en rendre partiellement compte) et est immédiatement confronté aux autres savoirs (intuitifs ou élaborés) sur ce même objet.

Face à l'analyse d'un film — même théoriquement argumentée —, le spectateur garde une possibilité de jugement qui excède largement celle que le profane peut avoir face aux savoirs scientifiques : il peut estimer que l'analyse est brillante mais ne correspond absolument pas à sa propre perception, ou bien qu'elle est sans doute « juste » mais qu'elle porte sur des aspects « secondaires » du film, ou encore que, tout en étant vraie, elle « n'explique » rien et n'apporte aucun « éclairage » pertinent sur le film...

Le souci pédagogique pose donc à toute « vulgarisation » d'un savoir universitaire la question de sa pertinence : sur quels éléments ou sur quels aspects du film porte l'analyse ? Qu'est-ce que telle analyse apportera aux élèves ? Comment doit-on prendre en compte le point de vue — peut-être différent — des jeunes spectateurs ? En quoi tel instrument d'analyse est-il perti-

nent pour de jeunes spectateurs et comment pourront-ils le transposer à d'autres films ? D'autres points de vue ne sont-ils pas plus pertinents, notamment si l'on tient compte du public auquel on s'adresse ?

Un savoir hypothétique

Le champ universitaire est un champ de recherche qui fonctionne nécessairement par hypothèses, certaines largement fondées, d'autres beaucoup plus incertaines. Des constructions théoriques peuvent paraître extrêmement nouvelles, séduisantes ou audacieuses, mais n'avoir aucune vérification expérimentale ou se révéler inapplicables en dehors du champ étroit où elles ont été élaborées... Cette incertitude du savoir universitaire ne saurait être brutalement remise en cause et est indissociable de toute recherche qui procède par essais et... erreurs.

En revanche, une telle incertitude est très critiquable dans une démarche de vulgarisation, surtout si celle-ci masque cette part hypothétique et délivre comme « vérités » les résultats de travaux qui sont d'une grande fragilité théorique. L'incertitude de la recherche se transforme alors en dogmatisme pédagogique à l'égard d'élèves qui n'ont pas les moyens intellectuels de mettre en cause le « savoir » qu'on leur délivre, contrairement à la communauté universitaire capable de juger de façon critique le travail de ses pairs. Combien d'instruments théoriques séduisants au niveau universitaire se sont ainsi retrouvés transposés de façon caricaturale dans l'enseignement secondaire et parfois primaire en dépit souvent des prudences multiples de leurs concepteurs ! Combien d'analyses de films sont ainsi proposées aux enseignants sans la moindre interrogation sur leur validité théorique ! Combien de « vérités » sont assénées dans des publications à vocation « pédagogique » alors qu'il ne s'agit au mieux que d'hypothèses, au pire de lieux communs qui n'ont jamais été questionnés ! Combien de livrets « pédagogiques » mélangent sans nuance observations banales, détails arbitrairement mis en évidence, interprétations raffinées mais complètement incertaines, notations subjectives et affirmations dogmatiquement exprimées !

Ici aussi, un véritable souci pédagogique se doit d'interroger la validité théorique des analyses, de mesurer — même de façon sommaire — le caractère plus

ou moins hypothétique des affirmations théoriques, d'ouvrir pour les élèves un espace de réflexion critique à l'égard de savoirs qui sont de valeur très inégale.

Des savoirs polémiques

Le champ cinématographique est traversé par de nombreux conflits portant en particulier sur la valeur des films, conflits qui se répercutent, même si c'est souvent de façon euphémisée, dans le champ universitaire. Étudier un film à l'Université, en proposer une interprétation « nouvelle », en analyser la « structure », la « forme » ou l'« esthétique », c'est nécessairement lui conférer une légitimité, une valeur, un statut d'« œuvre cinématographique », en particulier quand l'analyse transforme de façon implicite ou explicite chaque caractéristique relevée en marque du talent supposé de son auteur (réalisateur ou metteur en scène) ; mais c'est aussi dénier implicitement cette valeur aux œuvres qui lui sont concurrentes et qui n'ont pas été jugées « dignes » d'analyse. En outre, la manière même de mener une telle analyse, le point de vue adopté, les éléments soumis à l'interprétation traduisent également des choix qui sont moins épistémologiques que culturels, esthétiques et sociaux.

Enfin, et c'est sans doute le plus important, de nombreux indices laissent à penser que les raisons qui motivent les jugements de valeur de la critique cinématographique — même universitaire — restent le plus souvent méconnues des critiques eux-mêmes : l'exercice critique s'apparente souvent à un travail de rationalisation d'opinions qui, loin de se fonder sur les qualités « objectives » (ou les défauts, ou les « vices ») du film en cause, résultent de processus complexes liés à l'histoire personnelle de l'analyste comme à celle du champ dans lequel il s'inscrit. Il est clair par exemple que les jugements critiques sont toujours en partie motivés par « l'entour » du film, par son origine (géographique mais aussi commerciale), par son succès éventuel, par ce que l'on sait par ailleurs de la personnalité de son réalisateur, et que l'on ne jugera pas a priori de la même manière un film venant du tiers-monde et un film hollywoodien, un film qui se présente comme une « série B » et un autre qui affiche des prétentions d'auteur, un film inédit et un film jouissant du statut de « classique ».

Il serait sans doute naïf de prétendre à une neutralité axiologique (et encore moins scientifique) dans un champ aussi polémique que le cinéma, mais la « vulgarisation » de ce qui ne sont en fait que des opinions

universitaires (même si elles sont parfois ou partiellement argumentées) conduit bien à un arbitraire pédagogique qui risque de déboucher sur des conflits d'opinion plus ou moins ouverts. Croire qu'il suffit d'analyser un film avec des élèves pour leur en faire admettre la qualité, la « beauté », l'« originalité » ou la « vérité », est une naïveté qui se retournera rapidement contre l'enseignant trop facilement convaincu de ses propres valeurs et de ses propres jugements (ou de ceux dont il s'inspire).

Dans ce contexte, l'équipe d'« Écran large sur tableau noir » ne souhaite pas actuellement organiser de formations qui auraient pour objectif d'initier les enseignants au « langage cinématographique » ou à « l'esthétique du cinéma » et qui donneraient à penser qu'il existe une « Théorie du cinéma » ou encore une « Méthode d'analyse des films » (ainsi que s'intitulent plusieurs ouvrages qui promettent plus qu'ils ne peuvent tenir) universellement valables. Les dossiers pédagogiques proposés par « Écran large sur tableau noir » préfèrent s'appuyer sur les savoirs et les instruments spécialisés dont disposent déjà les enseignants (généralement de langue maternelle, de littérature, d'histoire, de sciences humaines, d'éducation civique...) pour les amener à aborder de manière réfléchie les films qu'ils voient avec leurs élèves : la compréhension et l'appréciation du cinéma passent sans doute moins par des savoirs spécialisés (même si ceux-ci peuvent avoir leur place) que par une approche attentive à la spécificité de chaque film.

Ceci explique que, pour chacun des films proposés dans le cadre d'« Écran large sur tableau noir », l'équipe des Grignoux élabore un dossier qui propose un point de vue ainsi que des instruments d'analyse adaptés au film en cause. L'approche est très généralement interdisciplinaire car il ne paraît pas possible de définir a priori un point de vue qui serait toujours pertinent et significatif. Au contraire, adopter un tel point de vue (par exemple le cinéma comme art ou comme langage spécifique) risquerait de restreindre arbitrairement la diversité des approches possibles et de réduire les films à une seule dimension, toujours la même. ■

Le cinéma comme art

Dans son ouvrage *L'hypothèse cinéma* (2002) qu'il conçoit comme un « petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs », Alain Bergala chargé par ailleurs par Jack Lang de mettre en place un projet d'éducation artistique et d'action culturelle dans l'Éducation nationale française défend l'idée qu'il est temps « de considérer en priorité le cinéma comme art » (p. 22) et non pas comme « langage » ou « média » ou tout autre chose encore. Si l'ouvrage dessine ensuite une voie étroite pour éviter les pièges de ce que Bergala appelle le « pédagogisme », la « normalisation » intrinsèque de toute institution ou encore le « didactisme » de l'analyse surplombante (ce qui l'amène à condamner plus ou moins explicitement tout ce qui se fait en matière de pédagogie du cinéma), ce mot d'ordre — le cinéma comme art — a rapidement été repris comme enseigne ou comme slogan par nombre d'intervenants dans le domaine. S'il serait absurde de dénier toute légitimité à ce point de vue (même s'il est certainement moins original que ne le prétend Bergala puisqu'il est pratiquement aussi vieux que le cinéma que l'on a rapidement considéré comme « le septième art »), il mérite cependant d'être interrogé car il implique, derrière la fausse évidence de la formule (qui a d'ailleurs permis que se fonde rapidement un nouveau consensus), des conceptions du cinéma, de l'art et enfin du « cinéma comme art » qui ne sont pas réellement explicitées et qui surtout excluent de manière brutale d'autres points de vue.

le cinéma...

En privilégiant une conception du cinéma comme art, Bergala gomme toute inscription historique, culturelle des films au profit du seul point de vue esthétique. Reprenant l'opposition classique qui veut qu'en matière d'art la « forme » importe plus que le « contenu », il évacue notamment la question de la manière dont le cinéma intervient dans l'espace public, en la réduisant à un aspect « idéologique » inessentiel : s'il est évidemment absurde de réduire le cinéma à une simple illustration d'« idées », il est tout aussi réducteur d'ignorer la complexité des processus de réception filmique ainsi que la diversité des publics et des approches possibles du cinéma, tout en oubliant toutes les évolutions historiques qui ont pu affecter la perception des films, même des « chefs-d'œuvre »

(qui n'ont souvent été reconnus comme tels qu'au terme de luttes symboliques complexes). Comment prétendre constituer une nécessaire mémoire du cinéma comme le fait Bergala en négligeant par exemple toute l'inscription historique de genres cinématographiques aussi importants que le western, le film noir ou le film de guerre ?

Bien entendu, en agissant ainsi, Bergala ne se contente pas de définir de façon théorique un point de vue sur le cinéma, et il est tout à fait conscient de défendre certaines valeurs sur lesquelles cependant il ne s'interroge pas, tout simplement parce qu'elles fondent la légitimité même des différents champs artistiques dont le cinéma (on devrait sans doute préciser « le cinéma d'auteur »). Cela l'amène alors à des analyses caricaturales aussi bien de l'institution scolaire que des jeunes publics auxquels elle s'adresse : d'une part, l'art — cinéma ou autre — est décrit comme un objet radicalement étranger au monde de l'école alors que jamais l'imbrication de ces différentes institutions — l'école et les champs artistiques — n'a été aussi importante, ni l'art aussi valorisé et autant enseigné que dans le monde occidental d'aujourd'hui ; par ailleurs, en évoquant une hypothétique « rupture de trame » entre les générations (la nouvelle s'enfermant, paraît-il, dans un univers purement consumériste), il présente une version défensive de l'art et de la culture menacés par les « barbares » (des banlieues) qui ne correspond que très lointainement à la complexité des évolutions actuelles¹⁹.

D'autres analystes comme le sociologue Pierre Bourdieu soulignent en revanche que le point de vue « esthétique » ne peut pas être considéré en soi car il est lui-même l'enjeu de luttes « idéologiques » ou symboliques. Or, en transposant ces luttes dans l'univers scolaire, en découpant notamment « à la hache » le champ cinématographique entre ce qui serait véritablement le « cinéma » et ce qui n'en serait pas, on redouble l'arbitraire qui est au fondement de toute

19. On ne peut qu'être consterné par les « attaques » contre les enseignants qui, en faisant lire Boris Vian à leurs élèves, les auraient en fait détournés de la véritable littérature et n'en auraient amené aucun à découvrir *Madame Bovary* : ce genre de propos, digne du Café du commerce, est évidemment complètement aveugle à toute la complexité du phénomène de lecture chez les jeunes tel qu'il est décrit par exemple dans l'ouvrage de Christian BAUDELLOT, Marie CARTIER et Christine DETREZ, *Et pourtant ils lisent...* Paris, Seuil, 1999.

action pédagogique sans s'interroger sur les effets réels de cette imposition : ainsi, l'inscription à l'école du « cinéma comme art » risque bien d'apparaître, notamment aux yeux des élèves, non pas comme un « objet » radicalement nouveau et étranger mais comme une tentative d'imposer une espèce de « Littérature bis » avec ses grands Auteurs, ses Classiques, son Histoire des Sommets et son approche formaliste des œuvres. On perçoit d'ailleurs facilement que le vocabulaire de Bergala est plutôt de l'ordre de la croyance et de l'élection (la « transmission », le « passage », la « révélation ») que de l'analyse ou de la discussion démocratique. Enfin, l'on comprend que Bergala fasse l'impasse sur les questions pédagogiques qui se posent aujourd'hui à l'école comme celles essentielles de la diversité sinon l'hétérogénéité des élèves et de la manière éventuellement d'y faire face.

L'art...

La conception de l'art défendue par Bergala — l'art comme « ce qui résiste, ce qui est imprévisible, ce qui dans un premier temps déroute », comme ce « qui ne s'offre pas immédiatement avec tous les atouts de séduction instantanée », comme « ferment d'anarchie, de scandale, de désordre » — est également problématique puisqu'elle prétend juger de la qualité esthétique des œuvres en fonction de la rupture que les œuvres de qualité seraient censées marquer par rapport aux attentes spontanées du public : il s'agit là d'une reprise de l'idéologie romantique qui, à la fois, soustrait l'Art à l'appréciation du commun mais reconduit par ailleurs la certitude qu'il existe des œuvres d'une « valeur artistique indiscutable » ...

Une telle conception est sans doute estimable mais elle est historiquement datée et rend très mal compte notamment de l'art classique, qu'il s'agisse de littérature ou de cinéma, dont les auteurs — écrivains comme Molière, Corneille ou Racine, ou cinéastes comme Chaplin, Ford ou Hawks — ont très généralement visé à plaire au public tout en affichant de hautes prétentions artistiques. À l'inverse, la croyance en l'existence d'une « valeur artistique indiscutable » (« si cela existe ! » précise Bergala entre parenthèses) fait l'impasse sur les questionnements contemporains, à l'intérieur même du champ artistique, sur la notion d'art et de chef d'œuvre²⁰ : quand Andy Warhol par exemple filme

20. Cf. par exemple les travaux de Thierry DE DUVE, *Au nom de l'art* (Paris, Minuit, 1990) ou de Hans BELTING, *Le chef d'œuvre invisible* (Nîmes, Jacqueline Chambon, 2003).

pendant plusieurs heures en continu l'Empire State Building ou un ami qui dort, peut-on encore à ce propos utiliser des formules convenues comme celles d'un « cinéma qui retient la vie » ou de « quelque chose qui brûle dans le plan » ?²¹

Ici aussi, l'on voit que la conception de l'art défendue par Bergala lui permet à la fois de dévaloriser brutalement des conceptions concurrentes comme « tout ce cinéma qui veut "faire artistique" en exhibant des "effets d'art", genre décor luxueux, plans et lumières pour faire riche » (qui vise-t-il en fait ?) tout en refusant une explicitation de ses propres hiérarchies qui risquerait d'en révéler l'arbitraire et la fragilité (comment objectiver par exemple « l'émotion et la pensée [qui] naissent d'une forme, d'un rythme, qui ne pouvaient exister que par le cinéma » ?). Ainsi, derrière l'hypothèse de la « transmission » et du « passage » se dessine assez rapidement la volonté d'imposer une conception très étroite du cinéma comme art — avec un choix d'auteurs tout aussi limité — qui repose en outre sur une vision manichéenne du cinéma divisé entre ce qui serait incontestablement de l'art et ce qui n'en serait pas... Qu'un critique ait une « ligne » artistique est évidemment légitime ; en revanche, transposer une telle ligne à coups de slogans (« cela existe ! ») dans le champ scolaire est un coup de force dont l'arbitraire²² ne manquera pas (si du moins il devient ef-

21. Même s'il s'en défend, il reste chez Bergala une conception de la mise en scène comme un art (sinon un artisanat) bien fait, comme un art fondamentalement motivé par les choix du cinéaste, même si celui-ci doit composer avec les hasards et les nécessités du tournage. Cette conception est sans doute largement partagée mais elle n'est pas universelle : quand les surréalistes valorisent le hasard comme principe *essentiel* de certaines de leurs « réalisations », quand Duchamp élit un urinoir ou une pelle à neige comme « ready-made », quand Warhol peint selon l'esthétique publicitaire une boîte de soupe Campbell's, nous sommes au-delà de l'esthétique foncièrement romantique de Bergala qui conçoit la pratique artistique comme un savoir-faire qualifié mais incompris de la masse des contemporains.

22. On s'étonne que Bergala, défenseur du « cinéma comme art », ne s'interroge pas plus avant sur « la crise de l'art contemporain » dont Yves Michaud par exemple souligne qu'elle est « une crise de la représentation de l'art et une crise de la représentation de sa fonction » : cette crise du grand Art (auquel Bergala voudrait raccrocher le cinéma) résulte selon Michaud des exigences de la démocratie radicale où nous vivons et qui « touche désormais aussi l'art et la culture. La déférence et la révérence envers les goûts d'élite n'opèrent plus ». Et il ajoute : la démocratie radicale « nous fait prendre acte de l'impossibilité d'arriver à des accords stables sur les chefs d'œuvre de l'art raffiné : elle nous met en face de l'antagonisme des préférences qui se reflètent dans la diversité des publics [...] Il faut dès lors *faire avec* ce mélange déroutant de participation égalitaire, d'inégalité des compétences

fectif) de produire des effets pervers comme par exemple la détestation d'un cinéma perçu comme relevant d'une culture essentiellement « scolaire ».

le cinéma comme art...

Le cinéma est sans aucun doute un art, mais il est beaucoup plus difficile (et téméraire!) de définir ce qu'est précisément le cinéma comme art: Bergala quant à lui reconduit en fait la définition actuellement dominante dans le champ cinématographique en France qui privilégie la mise en scène (avec des notions aujourd'hui classiques comme le « plan », le « point de vue », le « montage »... autant de titres dans la « petite Bibliothèque », la collection d'ouvrages des *Cahiers du cinéma* à destination des enseignants) au détriment des autres dimensions comme l'identification des spectateurs aux personnages, le rapport au réel, la dimension idéologique, les effets affectifs...

et de diversité des sensibilités et des constitutions » (*La Crise de l'art contemporain*. Paris, PUF, 1997 et 2005). Par rapport à ces réflexions lucides, on ne peut s'empêcher de penser que la position de Bergala est essentiellement défensive et vise à restaurer un mythe illusoire, celui de l'Art ou du septième Art, dont il serait le gardien du temple.

Sans doute, dans la pratique, les partages ne sont pas toujours tranchés, et toute analyse de la mise en scène débouchera plus ou moins rapidement sur des questions de narration et d'interprétation, de la même façon d'ailleurs qu'il n'est pas possible d'envisager le point de vue d'un cinéaste sur le monde sans prendre en considération son travail de mise en scène.

L'équipe d'« Écran large sur tableau noir » propose donc régulièrement dans ses dossiers de nombreuses pistes pour aborder la dimension artistique des films: néanmoins, les analyses portent souvent sur des aspects moins convenus du travail de mise en scène (par exemple le choix des décors, le « casting », la caricature, la dynamique des séquences...); elles n'ont pas non plus comme objectif implicite de valoriser à tout prix la « spécificité » du cinéma par rapport aux autres arts et il a pu paraître intéressant de comparer certains films avec des œuvres picturales, des bandes dessinées, des photographies ou des « installations » artistiques... Enfin, l'on considère que le cinéma comme art n'est pas le seul point de vue légitime et que d'autres approches peuvent être selon le film tout aussi pertinentes. ■

Cinéma et « éducation à l'image »...

Si, en France, on cherche aujourd'hui à donner au cinéma une place à l'école, dans d'autres pays comme la Belgique (où la production cinématographique est proportionnellement moins développée), l'accent est plutôt mis sur une « éducation à l'image » qui engloberait cinéma, médias audio-visuels et « nouvelles technologies »... Dans cette perspective « élargie », on met volontiers en avant la différence essentielle qui existerait entre le langage articulé et le monde de l'image qui procéderait par des voies complètement différentes : « l'image » est en effet perçue comme une puissance menaçante, aliénante, facilement perverse, dangereuse pour les esprits faibles (les enfants), agissant de façon détournée et dont l'archétype pourrait être l'image subliminale que nous ne percevons pas consciemment mais qui en est d'autant plus efficace... Ainsi, l'opposition entre langage et image est facilement redoublée par celles entre la raison et l'affectivité, entre le logique et l'intuitif, entre notre cerveau gauche (qui serait logique, rationnel, analytique, et qui générerait le langage) et notre cerveau droit (global, affectif, émotif, intuitif, créatif, et gérant les images). Cette puissance menaçante de « l'image »²³ nécessi-

23. La réflexion contemporaine sur « l'image » renvoie trop souvent à une histoire intemporelle qui rabat de manière brutale les inquiétudes actuelles à propos de notre « civilisation de l'image » sur les débats religieux autour de l'icône et de la représentation — interdite ou autorisée — de la figure divine, ramenant ainsi le débat à une espèce de conflit éternel entre iconoclastes et iconophiles... D'un point de vue historique, il paraît cependant plus fructueux de remarquer que les traits de la défiance actuelle à l'égard des images (censées agir par des voies obscures sur les esprits malléables, soupçonnées de les traumatiser et enfin de les transformer en êtres pervers comme on en accuse notamment les images pornographiques et les images violentes) sont ceux-là mêmes qui ont accompagné le développement de la littérature romanesque au 18^e siècle, accusée de corrompre les esprits faibles (à l'époque on pensait surtout aux femmes) de façon insidieuse et sous des apparences charmantes : tout le pouvoir occulte que l'on prête aujourd'hui aux images en tant qu'images (par opposition au langage) était donc alors attribué à ces romans nés de l'imagination. Plus lointainement encore, on constate que ce sont les mêmes reproches qui ont été faits dans l'Antiquité aux prétendus « sophistes » dont, cette fois, l'art du discours était censé éloigner, grâce à des stratégies obscures de séduction, les jeunes et le « demos » versatile (autre espèce d'esprits faibles) des voies droites de la raison. Il ne s'agit pas de dénier toute influence aux « images » (ou du moins à certaines d'entre elles), mais cette influence n'est due qu'en partie à leur statut d'image, et, si cette influence est mal connue, celle d'autres moyens d'expression plus « classiques » (comme le roman ou la parole) l'est tout autant : si l'on observe un phénomène inquiétant

terait donc un apprentissage de son « langage », un « décodage » de ses artifices et de ses séductions, une analyse pour en démonter la magie et restaurer ainsi le libre arbitre de ceux qui en sont les victimes plus ou moins consentantes... Il est clair que cette approche « critique » vise d'abord la télévision même si le cinéma est également envisagé notamment dans celles de ses réalisations jugées particulièrement violentes ou pornographiques.

L'image, ce n'est pas (seulement) du visuel...

On ne considérera ici que le cas du cinéma et l'on remarquera immédiatement que cette perspective « critique » confond maladroitement les images et les effets qu'elles sont censées produire : le traumatisme que peuvent produire par exemple des images violentes provient-il de leur statut d'image ou bien de la violence qui est représentée ? Il est clair que certains récits (par exemple les récits de la déportation comme celui de Primo Levi, *Si c'est un homme...* ou bien ceux rapportés par Claude Lanzmann dans son film *Shoah* qui ne comporte aucune image violente) sont aussi traumatisants (sinon plus) que bien des films de guerre... Analyser « l'image », c'est-à-dire sa structure, son organisation visuelle (couleurs, forme, point de vue...), ne permet absolument pas de comprendre ses effets indépendamment de l'objet de la représentation, et « éduquer le regard » ou « apprendre à voir les images » ne suffit pas à prémunir les enfants ou adolescents des effets supposés de ces images...

L'image (représentative) ne se réduit jamais à ses seules caractéristiques visuelles et met immédiatement en jeu des savoirs, des dispositions, des schèmes d'interprétation qui débordent largement les questions de composition, de cadrage, d'éclairage ou de point de vue : ainsi, pour reprendre un exemple classique, la valeur d'une contre-plongée qui serait censée magnifier

comme la montée de l'antisémitisme et du « négationnisme » du génocide des Juifs par les nazis, l'on observe que ce phénomène, loin de passer seulement par « l'image » (comme l'utilisation d'insignes nazis) et encore moins d'être un « effet » des images, procède par de multiples voies dont certaines sont tout à fait classiques comme « l'argumentation » ou la « recherche historique » (les guillemets indiquant ici que les « négationnistes » détournent en réalité les règles communément admises de l'argumentation et de la recherche historique).

le personnage filmé, dépend en fait de la nature de ce personnage, et une contre-plongée sur une individu grotesque aura un effet parodique ou ironique... Pour « décoder » les images, nous devons immédiatement mettre en œuvre des schèmes qui ne relèvent pas seulement de la perception visuelle (ou de la partie « droite » de notre cerveau) et qui sont plus largement de nature cognitive. Dès lors, il est absurde de promouvoir une « éducation à l'image » qui serait foncièrement différente des autres apprentissages et qui nécessiterait une approche spécifique : sans doute, un film n'est pas un roman, mais « l'image » n'est qu'une dimension du film, et comprendre un film, ce n'est jamais seulement voir des images... Même à l'intérieur d'un seul plan, le jeu des acteurs, les relations entre les personnages, la signification des gestes et des attitudes doivent s'interpréter en fonction de schèmes psychologiques qui sont pour une part ceux de la vie courante, mais également en fonction de conventions culturelles qui ne sont pas propres au cinéma (ou à la télévision) et qui relèvent aussi de l'univers littéraire et théâtral, ou encore en fonction de savoirs de toute nature plus ou moins largement partagés par les différentes fractions du public (on sait par exemple la place prise aujourd'hui par les interprétations de type psychanalytique, auxquelles se réfèrent nombre de cinéastes ; on ne peut également comprendre une notion comme celle de « contre-emploi » que si l'on connaît la carrière antérieure de l'acteur en cause, ce qui dépasse encore une fois largement la question de « l'image » au sens strict).

Entre les images

En outre, au cinéma, ce qui passe « entre les images » est sans doute tout aussi important que ce que montrent les images : le cinéma est, on le sait bien, un art du raccord, du montage, un art de l'image mais également du son dont le rôle est souvent méconnu

et pourtant essentiel. Or les relations que le spectateur établit entre les plans successifs, entre les séquences parfois éloignées l'une de l'autre, entre les différentes composantes de la bande-image et celle de la bande-son (paroles, musiques et bruits) ne sont évidemment que pour une faible part de nature visuelle et sont bien plus largement de nature cognitive : reconstituer une chronologie complexe, percevoir des ellipses, comprendre les motivations cachées des personnages, reconstituer le point de vue de l'auteur du film, percevoir le sens des choix esthétiques d'un cinéaste, saisir des allusions historiques, sociales ou culturelles, tout cela dépasse largement l'analyse de « l'image » et engage l'ensemble des connaissances dont peut disposer le spectateur.

Contrairement à ce que voudrait promouvoir cette idéologie de « l'image », l'équipe d'« Écran large sur tableau noir » n'a jamais voulu réduire la réflexion sur le cinéma aux seules dimensions privilégiées du « plan », du « cadrage », de la « prise de vues » ou de la « mise en scène »... Sans aucun doute, le cinéma est un art de « l'image », mais réduire l'étude d'un film à l'analyse de « l'image » et de ses caractéristiques sous prétexte que ce serait là sa « spécificité », c'est manquer toute la complexité des relations qui s'instituent entre **les différentes dimensions** du film et qui excèdent largement ce seul aspect ; c'est comme réduire l'étude de la poésie à la seule versification sous prétexte que c'est ce qui la différencie de la prose. L'équipe d'« Écran large sur tableau noir » considère au contraire qu'étudier la structure du récit, analyser la psychologie des personnages, comprendre les relations complexes d'un film à la réalité à laquelle il réfère, expliciter le sens global du film et les intentions de son auteur, loin d'être des approches « externes », accessoires ou inessentiels, font pleinement partie de l'éducation au cinéma. ■

DVD et analyse de séquence

L'apparition du DVD a certainement modifié notre mode de consommation du cinéma même s'il est encore difficile aujourd'hui d'en prendre la mesure exacte. Cette évolution importante (déjà entamée avec l'apparition de la cassette vidéo à la fin des années 1970) a également suscité diverses réactions dans le domaine de l'éducation au cinéma où certains intervenants ont voulu voir dans cette nouvelle technologie l'instrument « idéal » ou « indispensable » à l'analyse filmique, grâce notamment à ses possibilités d'observer une séquence isolée, au ralenti sinon même image par image : de façon implicite ou explicite, ils affirmaient en outre le caractère incontournable ou essentiel de **l'analyse de séquences isolées** pour une véritable compréhension filmique.

Sans nier les avantages de cet outil (qui est d'ailleurs déjà concurrencé par d'autres formats informatiques), l'équipe d'« Écran large sur tableau noir » souhaite interroger **la pertinence théorique et pédagogique** de l'utilisation du DVD, en particulier avec un jeune public qui, dans sa plus grande part, ne se destine pas aux métiers du cinéma.

Un brin de théorie

L'analyse d'un film, ou même la simple réflexion à propos d'un film, peut sembler a priori difficile dans la mesure où il s'agit là d'un « objet » complexe, comportant de multiples dimensions et éléments qu'il ne paraît pas possible d'envisager facilement dans leur ensemble. Le bon sens et la méthodologie cartésienne semblent alors indiquer naturellement qu'il faut diviser l'objet en unités plus petites... C'est d'ailleurs une démarche courante dans l'étude des textes littéraires qui procède ainsi de façon analytique — notamment en situation scolaire — en se concentrant sur des extraits d'œuvres isolés de leur contexte.

Il y a pourtant une différence fondamentale entre un texte de nature linguistique et un film, car celui-ci n'est pas constitué d'unités « discrètes »²⁴, clairement

24. Pour rappel, les éléments de la langue se signalent de façon essentielle (mais pas unique) par leur caractère « discret », c'est-à-dire non continu, qui implique par exemple qu'entre des sons très proches phonétiquement — un /v/ et un /b/ en français — il y a pourtant une opposition suffisante, une discontinuité qui sera perçue par le locuteur francophone (mais pas l'espagnol qui ne connaît pas cette opposition) distinguant alors entre les mots

identifiables comme les mots (plus exactement les monèmes de la linguistique) ou les lettres (plus exactement les graphèmes ou phonèmes) d'une œuvre littéraire. Il n'est pas possible d'isoler au cinéma des « unités de base », et l'on peut toujours découper en morceaux plus petits ce que l'on a découpé une première fois ; c'est ainsi que, si certains proposent d'étudier des courts métrages (prétendument plus faciles à aborder) plutôt que des longs métrages, d'autres immédiatement préfèrent ne s'attacher qu'à une seule séquence ou même ne retenir qu'un ou deux plans d'un film. D'autres vont encore plus loin et prétendent que le préalable à l'étude de l'image animée est l'analyse de l'image fixe²⁵ et que c'est le photogramme la véritable unité de base de l'analyse filmique ! Enfin, certains ont préféré se rapprocher plus encore et se consacrer entièrement à l'étude de quelques détails en peinture²⁶. Et cela n'a rien d'absurde, car qui nierait que la « touche » de certains peintres ne s'apprécie en effet qu'en y regardant de près ! Au cinéma aussi, des détails — un vêtement, un geste, un bref regard — apparemment « négligeables » peuvent se révéler tout à fait significatifs.

Mais, comme l'image — visuelle ou sonore — est essentiellement **continue**, elle ne possède pas différents niveaux d'articulation ou de structuration sur lesquels pourrait s'appuyer « naturellement » l'analyse. Cette continuité apparaît facilement lorsqu'on considère des phénomènes comme le passage d'un film d'un médium à un autre, de la salle de cinéma (pour laquelle il a été généralement conçu) à la télévision ou même à l'écran

« brille » et « vrille ». Les mêmes phénomènes de discontinuité existent au niveau sémantique où le même locuteur francophone fera facilement — grâce à différents éléments syntaxiques et sémantiques — une nette différence entre des mots qui se prononcent (ou même s'écrivent) identiquement comme « vers », « vair », « vert » et « verre ».

25. Le quatrième de couverture de *L'image et les signes : Approche sémiologique de l'image fixe* de Martine Joly affirme ainsi que « cette étude [de l'image fixe] est le préliminaire à celle du cinéma, de la télévision, de la vidéo, de l'image de synthèse ou des images en séquence sous toutes leurs formes ». Loin d'être frappée au coin du bon sens, cette réflexion est proprement absurde : c'est un peu comme si on affirmait que l'étude du béton est un préalable à l'analyse de l'architecture...

26. L'on fait bien sûr allusion à l'ouvrage de Daniel Arasse, *Le Détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris, Flammarion, 1996.

d'ordinateur : l'image d'origine peut ainsi perdre un quart ou un tiers de sa surface, une grande partie de sa « définition » (c'est-à-dire la finesse de ses détails) et même ses couleurs (combien de films en couleur ont été vus sur des écrans de télévision en noir et blanc dans les années 1950 et 60 !) sans que l'on puisse formellement dire qu'il ne s'agit plus du « même » film, ni déterminer précisément quel est le sens, l'effet, la valeur (ou l'absence de valeur) liée à cette perte de qualité. Ainsi, l'analyse de séquence sur écran de télévision manquera certains détails — peut-être pertinents — et ne pourra pas apercevoir des nuances dans les parties les plus sombres de l'image, visibles uniquement en salle de cinéma²⁷...

Il n'est donc pas possible au cinéma de définir un « niveau de base » (séquence, plan ou même image fixe...) ni de repérer des unités distinctives, notamment d'un point de vue « formel », sur lesquelles pourrait ou devrait se fonder l'analyse : dès lors, les notions traditionnellement mises en avant par les différentes méthodologies d'analyse filmique — l'échelle des plans, la position de la caméra, l'éclairage, le cadrage, le point de vue, la distance focale... — ne sont **ni fondamentales ni nécessaires ni a priori pertinentes**. Comprendre, apprécier ou analyser un film ne se fait pas morceau par morceau, comme un mur qui se construirait brique par brique, et implique au contraire une circulation complexe entre les différents niveaux filmiques, du plus restreint au plus général : rien ne garantit que le niveau de la séquence soit celui où se perçoivent le plus facilement les éléments les plus pertinents — que ce soit du point de vue de l'intrigue, du sens ou de l'esthétique —, et l'on peut au contraire affirmer que certaines caractéristiques importantes (ne seraient-ce que des contrastes entre séquences...) n'apparaîtront qu'au niveau global du film. L'on peut donc dire qu'au cinéma, **il n'est pas plus facile d'analyser la « partie » que le tout**, car la partie se révèle immédiatement aussi **complexe** que le tout.

Toute cette réflexion peut sembler fort abstraite, mais quelques exemples suffisent à comprendre qu'il n'est pas plus facile ni plus raisonnable d'étudier une séquence isolée qu'un film entier. Ainsi, des films célèbres comme *Hiroshima mon amour* d'Alain Resnais (1959) ou *la Femme des sables* de Hiroshi Teshigahara

27. Clint Eastwood a ainsi affirmé qu'il avait filmé *Unforgiven* (*Impitoyable*, 1988) avec une image particulièrement sombre qui rend tout passage à la télévision sinon impossible du moins problématique. De même, les plans larges qui ouvrent *No Country for Old Men* des frères Coen (2007) jouent sur des détails qui ne sont visibles que sur grand écran.

(1964) — mais l'on pourrait citer bien d'autres titres — se signalent notamment par une photographie particulièrement soignée et recherchée dont la finesse et la qualité s'apprécient certainement mieux sur un grand écran de cinéma que sur une télévision de faible définition ! En même temps, pour apprécier cette qualité d'image, il faut nécessairement comparer avec d'autres films ou plus exactement avec le souvenir que l'on a d'autres films ; autrement dit, apprécier la qualité de l'image cinématographique implique en fait un va-et-vient entre un niveau que l'on peut dire « inférieur » à l'image, et un autre, « supra-filmique », qui repose sur notre connaissance générale du cinéma (mais aussi de la photo et d'autres médias). Ainsi, il n'est certainement pas nécessaire de passer par l'analyse fouillée d'une séquence pour remarquer l'influence de l'expressionnisme allemand sur la photographie du film noir américain.

Le jeu des acteurs est également un phénomène à la fois remarquable (si l'on suit du moins l'opinion critique commune) et particulièrement difficile à observer et surtout à objectiver. Mais il sera souvent plus facile de définir le jeu d'un acteur de façon globale et intuitive — en parlant par exemple d'un jeu intériorisé ou au contraire expressif — ou même d'imiter soi-même certaines gestuelles d'acteurs que de montrer à l'écran (de télévision) des gestes, des expressions faciales, des intonations qui peuvent être extrêmement fugaces et impossibles à déterminer avec précision.

Et bien d'autres phénomènes esthétiquement pertinents — l'utilisation des décors dans un film de science-fiction comme *Blade Runner* de Ridley Scott (1982) ou *Gattaca* de Andrew Niccol (1998), le graphisme d'un dessin animé comme *Kirikou et la sorcière* de Michel Ocelot (1999), le montage en parallèle ou en flash-back des séquences dans *Babel* d'Alejandro González Iñárritu (2006) ou *Citizen Kane* d'Orson Welles (1941), le choix des costumes dans *Il était une fois dans l'Ouest* de Sergio Leone (1969) ou *Erin Brockovich* de Steven Soderbergh (2000), le recours à des plans longs ou à des plans-séquences pour traduire la tension psychologique entre les personnages dans *Nue propriété* de Joachim Lafosse (2006), la caméra à l'épaule dans le dos de *Rosetta* des frères Dardenne (1999) ou la steady-cam dans *Full Metal Jacket* de Stanley Kubrick (1987)... — n'ont pas besoin d'une analyse fouillée centrée sur une séquence isolée et peuvent être facilement observés au cours de la projection. Ces quelques exemples montrent surtout que le problème n'est pas le niveau d'observation — qu'on s'at-

tache au film entier ou à une séquence isolée — mais la détermination des éléments **pertinents** à observer : comme l'image visuelle ou sonore est essentiellement continue, le nombre d'éléments à observer est potentiellement **infini**, et les manuels d'analyse filmique (même centrés sur la séquence²⁸) sont obligés de dérouler un immense catalogue censé couvrir tous les aspects du « langage cinématographique » susceptibles d'être esthétiquement significatifs (depuis l'échelle des plans jusqu'aux différentes formes de montage en passant par les mouvements de caméra, l'utilisation de la lumière, de la couleur sans oublier le jeu des acteurs), ce qui rend en fait de tels manuels pratiquement inutilisables. En situation scolaire avec des élèves qui ne se destinent pas dans leur grande majorité aux métiers du cinéma, il est essentiel de déterminer **au préalable**, en fonction notamment des spécificités du film envisagé, les éléments qui pourront faire l'objet d'une observation ou d'une réflexion de la part des jeunes spectateurs. C'est cette analyse préalable qui déterminera alors le niveau d'observation le plus pertinent : analyser la couleur, l'utilisation des décors ou des costumes se fera plutôt au niveau d'ensemble du film, mais l'analyse du graphisme d'un dessin animé pourra se faire au niveau de l'image fixe, plus facilement manipulable par les enfants ou adolescents qu'une séquence extraite d'un DVD.

Privilégier l'analyse de séquences repose par ailleurs sur une autre illusion théorique. En isolant une séquence, l'on espère simplifier la tâche en montrant de façon détaillée le « fonctionnement » des différents éléments filmiques. Mais il faut bien distinguer alors l'observation de l'interprétation de ces éléments : il est facile d'observer un mouvement ou une position de caméra, un cadrage, un geste, un déplacement d'acteur, un bruit, une voix off, mais il est beaucoup plus difficile d'en déterminer le sens, la valeur, la pertinence ou encore l'effet éventuel sur le spectateur. Or c'est évidemment cette **interprétation** qui importe dans l'analyse : tout le monde voit bien que la caméra est portée à l'épaule dans *Rosetta* des frères Dardenne, mais qu'est-ce que ce choix implique du point de vue esthétique (au sens le plus large du terme), et en quoi le film eût-il été différent si la caméra avait été posée sur pied et sur rails ?

28. Laurent JULLIER, *L'analyse de séquences*. Paris, Armand Colin, 2006.

Mais, sur ce point, l'analyse filmique se trouve dans une tout autre situation que l'analyse textuelle : celle-ci en effet s'appuie de façon privilégiée sur le code à la fois très complexe et très stable qu'est le système de la langue. Même si d'autres procédures sont nécessaires (en particulier le recours à des savoirs et des inférences extérieurs au texte), l'analyse d'un extrait de texte va procéder à des interprétations sémantiques dont la validité est garantie par la structure permanente de la langue (concrétisée notamment par des instruments comme le dictionnaire ou le manuel de grammaire). En revanche, il n'existe pas de **codes** cinématographiques²⁹ qui permettraient de déterminer de façon « exacte » le sens des éléments observés : même si l'on considère des exemples classiques comme la contre-plongée censée magnifier le personnage filmé (par une caméra en contrebas), il est facile de montrer que l'effet peut être inverse — un personnage grotesque sera au contraire ridiculisé par une telle contre-plongée — ou simplement absent — une contre-plongée sur un quelconque building est aujourd'hui devenue tellement banale qu'elle n'a plus qu'une valeur informative —.

Autrement dit, l'interprétation d'une séquence isolée n'est absolument pas plus facile que celle d'un film entier, car elle repose sur des procédures multiples, complexes et incertaines qui ne sont pas définies en tant que telles : contrairement aux apparences, « l'analyse » ne peut pas être purement « interne » en se limitant aux seuls éléments de la séquence considérée (dont on a déjà vu qu'ils étaient en très grand nombre), et elle va devoir recourir à des inférences et des savoirs externes qui ne sont pas déterminés par

29. On trouve l'affirmation inverse dans beaucoup d'ouvrages théoriques sur le cinéma, mais il faut bien comprendre que le cinéma n'est pas un « langage » mais une combinaison de langages préexistants (comme la langue) que maîtrisent déjà les spectateurs qui mettent par ailleurs en œuvre des processus d'inférence déjà acquis. C'est précisément pour ne pas contredire ces processus qu'ont été établies les quelques « règles » du montage classique, qui ne sont pas du tout des codes langagiers (qui devraient être partagés par l'émetteur et le récepteur pour assurer la communication) mais de simples règles de réalisation : ainsi, la règle d'entrée et de sortie des personnages du cadre (qui suppose que lorsqu'un personnage sort par le bord droit du cadre, il rentre au plan suivant par le bord gauche pour le spectateur n'ait pas l'impression qu'il revient sur ses pas) est conditionnée par l'inférence spontanée du spectateur qui détermine (erronément mais par simple économie psychique) la position des personnages non pas en fonction de l'espace représenté mais du cadre de l'image (la gauche de l'écran valant pour une gauche « absolue »). C'est le même genre d'inférences qui explique la règle des 180° ou des raccords de regards.

cette séquence elle-même. Ainsi, les multiples faux raccords qui caractérisent *À bout de souffle* (1960) ne peuvent être compris que dans le contexte artistique de l'époque en tenant compte notamment de la volonté de rupture de Jean-Luc Godard avec « le cinéma de papa », et ne doivent dès lors pas être interprétés comme le signe d'un quelconque amateurisme (comme l'ont fait cependant certains critiques à l'époque).

Il faut d'ailleurs remarquer à ce propos que les procédures d'interprétation mises en œuvre ne sont pas « spécifiquement » cinématographiques et qu'elles relèvent en fait du sens commun — ce qui fait qu'aucun apprentissage n'est nécessaire pour comprendre le cinéma, contrairement à la littérature (non orale) qui exige la maîtrise de la langue écrite — tout en recourant à des savoirs multiples, plus ou moins spécialisés — ce qui explique que certains films soient cependant plus « difficiles » que d'autres — : dire qu'un gros plan « intensifie » l'émotion ressentie est ainsi une interprétation qui se fonde sur une réaction psychologique supposée partagée par l'ensemble des spectateurs, que ce soit au cinéma ou ailleurs. La diversité des savoirs et processus d'inférence qui peuvent être mobilisés face au même film explique alors la diversité possible des interprétations ou des simples réactions des spectateurs : **il n'y a pas de règles ni de codes** qui permettent de valider une interprétation ou l'autre, si ce n'est une vraisemblance générale, et le « spécialiste » du cinéma n'a aucune autorité particulière en la matière en dehors de sa connaissance plus large et sans doute meilleure des films et du monde du cinéma (par exemple des processus de réalisation).

Autrement dit, « l'analyse de séquences » qui, par une observation attentive et une réflexion circonspecte, voudrait pouvoir démonter de « l'intérieur » les « mécanismes » du cinéma, découvrir les « ressorts cachés » du film, se trouve confrontée rapidement à des difficultés aussi grandes que l'analyse d'un film entier : aucun critère ne permet en particulier de déterminer ni ce qui doit être observé ni comment cela doit être interprété, et les manuels en ce domaine se contentent en fait de donner des « exemples » d'analyse sans parvenir à définir une méthodologie réellement transposable à d'autres films ou à d'autres séquences. L'assurance dogmatique de l'analyste masque alors bien souvent la fragilité de ses propres interprétations ainsi que la possibilité d'interprétations concurrentes.

D'un point de vue pédagogique

Faut-il dès lors proscrire l'analyse de séquences dans l'enseignement secondaire et a fortiori primaire ? Ce serait évidemment absurde, mais il serait tout aussi erroné d'y voir la meilleure voie d'accès à la réflexion sur le cinéma, notamment avec des jeunes spectateurs qui, comme on l'a dit, ne se destinent pas dans leur grande majorité aux métiers du cinéma. Si l'exercice a certainement un sens avec des étudiants du supérieur, appelés à manipuler des outils complexes et hypothétiques, il faut en revanche chaque fois s'interroger, quand on vise un public d'enfants ou d'adolescents, sur la **pertinence pédagogique** de la méthode adoptée en tenant compte aussi bien des élèves auxquels on s'adresse, que de la spécificité du film vu.

Dans une telle perspective, on peut se demander si une approche fragmentaire est immédiatement appropriée par rapport à un objet qui se présente d'abord comme une construction souvent complexe et élaborée : si un journal télévisé ou une émission de variétés résulte pour une part d'un assemblage d'éléments divers sinon hétérogènes, un film³⁰ doit être considéré comme un ensemble sémiotique de haut niveau — qu'on peut comparer par exemple à un texte romanesque — dont la « structure » n'est sans doute pas réductible à ses différentes parties. Il est clair en particulier que la réception filmique ne consiste pas, selon la métaphore des briques et du mur, à interpréter morceau par morceau et à recomposer de façon analytique la signification (thématique ou esthétique) de l'ensemble : elle va au contraire procéder par sélection de « l'information » jugée pertinente, éliminer les traits ou éléments jugés non significatifs, lancer des hypothèses générales qui seront confirmées ou invalidées au cours de la projection... Il ne s'agit pas là seulement d'un travail d'interprétation au sens étroit du terme, se limitant par exemple à reconstituer les éléments manquants ou implicites de l'intrigue, et il porte également sur les intentions les plus « profondes » de l'auteur (« quel est le sens du film ? ») comme sur les caractéristiques esthétiques les plus importantes : le spectateur attentif à cette dimension — par exemple un critique de cinéma — sélectionne progressivement au cours de la projection certains traits qui lui paraissent pertinents — le jeu des acteurs, la mise en scène de la temporalité, les cadrages, la manière de solliciter la participation émotionnelle du public... — qu'il confronte ensuite à l'ensemble du film de façon à donner une cohérence

30. à quelques exceptions près qu'on ne retiendra pas ici.

d'ensemble au projet artistique (nécessairement supposé et reconstitué) de l'auteur. Il ne retiendra ainsi qu'un nombre limité de choix esthétiques qui seront jugés significatifs en fonction de ce projet global, et non pas arbitraires, hasardeux ou quelconques (sinon bien sûr pour juger négativement le film).

Or ces stratégies d'ensemble ne font que très rarement l'objet d'un apprentissage explicite, notamment parce que l'on ne possède que peu d'instruments théoriques sur cette question³¹. Mais ce manque théorique ne doit pas conduire à renoncer à tout exercice pratique en ce domaine: une des ambitions du projet « Écran large sur tableau noir » est précisément de mener une réflexion (qui peut bien sûr être multiforme) sur **la globalité du film** aussi bien du point de vue thématique qu'esthétique. Il est possible, selon les films, de construire différents outils — questionnaires, schémas, grilles d'analyse, guides de discussion... — qui permettent de revenir sur la vision du film avec les jeunes spectateurs et de s'interroger sur sa construction d'ensemble. Ces outils, conçus de manière essentiellement pratique, doivent en particulier tenir compte du caractère nécessairement hypothétique des interprétations, ainsi que de la diversité des réactions des spectateurs, jeunes ou moins jeunes.

Si la mémoire spontanée des individus est sans doute fragile, de tels instruments permettent de solliciter des souvenirs précis qui autrement seraient restés inactifs, tout en bénéficiant d'un effet collectif de confrontation des souvenirs. Ainsi, parmi les outils développés par l'équipe d'« Écran large sur tableau noir », l'un des plus efficaces consiste sans doute à donner avant la projection à chaque spectateur une consigne d'observation différente: de retour en classe, les participants seront alors invités à confronter leurs observations qui vont se compléter mais également se croiser et parfois se contredire. Cette stratégie permet en particulier à l'enseignant ou à l'animateur d'attirer l'attention des spectateurs sur des éléments qui risqueraient d'être négligés ou d'être perçus de manière trop confuse pour permettre une véritable réflexion. De nombreux traits relevant de l'esthétique cinématographique peuvent notamment être ainsi observés « sur le vif » sans qu'il soit nécessaire de recourir à une analyse de séquence isolée. Et la multiplicité des

consignes permet enfin de recueillir un grand nombre d'observations sur les différentes caractéristiques esthétiquement remarquables, même si elles sont disséminées à travers tout le film. Bien entendu, de telles consignes doivent être construites en fonction du film considéré et résultent d'une analyse préalable visant notamment à dégager les traits jugés les plus pertinents ou les plus significatifs. (On trouvera notamment deux exemples d'un tel instrument sur le site WEB des Grignoux, consacrés l'un à [Million Dollar Baby de Clint Eastwood](#) et l'autre au [Mystère de la chambre jaune de Bruno Podalydès](#)).

Cette façon de faire est, à notre avis, mieux susceptible que l'analyse de séquences isolées d'entraîner une **transposition** des compétences éventuellement acquises à la vision d'autres films: la démarche proposée, plus proche de la manière habituelle de voir le cinéma, donne en effet un rôle actif à **chaque** spectateur, tout en se basant sur un dialogue relativement spontané avec les autres spectateurs (dialogue où l'enseignant ou animateur peut bien sûr jouer un rôle actif). Et elle prend notamment en compte le caractère dynamique du cinéma qui suppose une capacité à sélectionner l'information pertinente et à l'intégrer dans un ensemble significatif de plus haut niveau.

La pertinence de l'analyse ne se juge cependant pas de manière absolue, et il faut également prendre en considération **le contexte scolaire** où l'on se trouve, et, en particulier, les élèves auxquels on s'adresse. Or l'analyse de séquence oriente implicitement le point de vue et privilégie une approche « formelle », sinon formaliste, qui valorise essentiellement le travail de mise en scène cinématographique au sens étroit du terme (avec des choix comme ceux du cadrage, de l'éclairage, des mouvements de caméra, du montage...) au détriment d'autres dimensions comme le scénario, la signification d'ensemble, le rapport au réel, la participation émotionnelle du spectateur, l'inscription historique et idéologique... Il serait évidemment absurde de dénier toute importance à ce travail, mais rien ne garantit non plus que cette dimension soit la plus pertinente en situation scolaire: il est clair par exemple que les jeunes spectateurs réagissent d'abord par rapport aux émotions qu'ils ont éprouvées (que ces émotions soient positives ou négatives) et aux situations filmiques qui les ont suscitées. Et ce sont ces dernières qui vont immédiatement donner lieu à débat et provoquer des discussions entre les participants.

31. Dans le domaine littéraire, on trouve en revanche une première série de recherches théoriques portant sur ce qu'on appelle aujourd'hui la linguistique du texte (cf. par exemple Jean-Michel Adam, *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan, 1992).

Or seul un formalisme dogmatique peut prétendre rendre compte par la seule mise en scène des réactions des spectateurs (qu'elles s'expriment sous forme d'émotions ou de jugements de valeur), alors que celles-ci résultent au contraire d'une multitude de facteurs hétérogènes : des exemples simplistes³² ne doivent pas masquer, comme on l'a déjà dit, le caractère nécessairement partiel et hypothétique de toute explication dans le champ des sciences humaines, et il convient donc, en situation de pratique pédagogique, de prendre en compte **les différentes dimensions** possibles de la réception filmique. De façon générale, le projet d'« Écran large sur tableau noir » propose, dans les dossiers pédagogiques réalisés, des pistes d'animation qui s'appuient sur les réactions diverses des spectateurs et les points de vue contrastés qu'ils peuvent adopter par rapport à un même film.

Enfin, les enseignants des différentes disciplines ont leurs objectifs propres, et, si les professeurs d'art et de littérature privilégieront sans doute la dimension esthétique du cinéma (même si l'analyse de séquence n'est pas l'instrument incontournable pour une telle

réflexion), d'autres peuvent utiliser la vision d'un film dans de tout autres perspectives pour lesquelles l'analyse d'une séquence isolée n'aura sans doute qu'une très faible pertinence pédagogique. « Écran large sur tableau noir » privilégie très généralement une approche interdisciplinaire du cinéma, même si l'on suggère toujours aux enseignants de ne pas utiliser le cinéma comme la simple illustration d'une thématique (historique, sociale, morale, philosophique...), et de mener avec les élèves une réflexion sur le film en tant que tel : celui-ci en effet ne se réduit jamais à n'être que le reflet d'une réalité extérieure, ni son propos à l'énoncé d'une simple thèse. Même si l'enseignant n'est pas nécessairement un « spécialiste » du cinéma, une telle réflexion nous paraît toujours possible, et les dossiers pédagogiques proposent différentes méthodes pour aborder le film et rendre compte de ses dimensions spécifiques, différentes de celles d'un document historique, d'une enquête sociologique, d'un documentaire ou d'un reportage télévisuel³³. ■

32. On sait le succès des interprétations qu'Alfred Hitchcock a faites de son propre travail de mise en scène, se vantant en particulier d'être capable de manipuler à sa guise le spectateur : c'est oublier cependant que tous les spectateurs ne réagissent pas de la même façon, et que, si un grand nombre se laissent effectivement prendre au suspens mis en place dans ses films, d'autres « ne jouent pas le jeu » et sont tout à fait capables de prendre une distance ironique ou intellectuelle par rapport à ces stratégies. Or si l'analyste d'un film peut, de façon théorique, ne considérer que les spectateurs qui sont censés réagir comme lui, l'enseignant est quant à lui confronté à un public aux réactions diverses et contrastées : comment ainsi intéresser des élèves à une subtile analyse de séquence si un nombre plus ou moins important d'entre eux estime que le film est de toute façon « inintéressant », « stupide », « ennuyeux », « manipulateur », « superficiel » ou « mensonger » ? qu'est-ce que l'analyse de séquence pourra leur apporter ou leur « prouver » si le film leur est totalement indifférent ?

33. Les professeurs d'histoire par exemple trouveront sur le site WEB des Grignoux des questionnaires destinés aux élèves et portant sur les films *Amen* de Costa-Gavras et *Amistad* de Steven Spielberg : [le premier](#) vise à mettre en évidence l'écart entre les témoignages qui ont servi de base documentaire à ce film, et la reconstitution qu'en fait le cinéaste, où entre une part incontournable de fiction ; [le second](#) permet de prendre conscience de l'écart entre les faits (qu'ils soient réels ou représentés) et l'interprétation qui peut en être donnée (que ce soit par l'observateur extérieur ou le spectateur ou bien par les personnages eux-mêmes).

Cinéma et éducation aux médias

La nouveauté du cinéma au début du 20^e siècle a rapidement entraîné l'idée d'une nécessaire éducation à ce nouveau mode d'expression que d'aucuns considéraient en outre comme un art nouveau (on attribue généralement l'invention de l'expression « septième art » à l'écrivain italien Ricciotto Canudo qui, dans *Le Manifeste des sept arts* publié en 1923, oppose déjà les « artistes » aux « industriels »). Mais quelques décennies plus tard, l'invention de la radio puis surtout celle de la télévision vont imposer la notion plus générale de médias (en sous-entendant généralement « audio-visuels ») et élargir le nouveau projet d'éducation à l'ensemble de ces médias : les travaux de Marshall McLuhan sur *La Galaxie Gutenberg* (1962) et *Pour comprendre les médias* (1964) imposent définitivement ce concept nouveau et en affirment l'importance essentielle avec notamment la célèbre formule « the medium is the message ». L'éducation au cinéma, à peine présente dans le monde scolaire, est-elle dès lors appelée à se dissoudre dans ce projet beaucoup plus vaste de l'éducation aux médias ?

LA GALAXIE MÉDIATIQUE

Pour répondre à cette question, il faut d'abord définir ce que sont les médias et en déterminer la nature ainsi que les composantes éventuelles. À ce propos, même si les thèses de McLuhan ne sont pas admises par tous, la perspective nouvelle qu'il a adoptée est largement partagée par les spécialistes du domaine et repose sur trois convictions essentielles.

La formule « the medium is the message » ne signifie évidemment pas que le contenu des médias soit totalement indifférent et que la communication médiatique se réduise à une pure affirmation d'elle-même, mais que la diversité des contenus masque la manière uniforme et spécifique dont chaque média agit sur les individus¹. Cela signifie que les médias se différen-

cient les uns des autres par des caractéristiques génériques (comme l'opposition entre les médias « chauds » et « froids » selon McLuhan) plus importantes que les contenus des messages communiqués. Enfin, il est possible de déterminer l'effet spécifique des différents médias sur l'état des sociétés où ils trouvent place.

Ces convictions suscitent néanmoins un certain nombre d'objections.

Que sont les médias ?

La première concerne la définition même des médias : la réalité massive des nouveaux moyens de communication audiovisuels (cinéma, radio, télévision...) a conduit à une conception extensive des médias pour englober l'ensemble des moyens de communication d'hier et d'aujourd'hui. McLuhan prend ainsi en considération non seulement l'écrit, évidemment très ancien (et qu'il surnomme la galaxie Gutenberg), mais également les routes et les voies navigables qui permettent une transmission de l'information plus ou moins rapide. De façon plus élargie et plus surprenante encore, il considère que la lumière électrique est l'exemple même d'un média sans contenu puisqu'elle nous permet de voir ce qui, sans elle, resterait invisible ; et personne ne niera en effet que cet éclairage a profondément modifié notre façon de vivre. On comprend alors que la « médiologie », telle qu'elle est conçue par McLuhan et ses épigones plus ou moins directs, en vient à considérer que toute relation sociale, dans la mesure où elle suppose un processus de communication (et donc un média), relève de sa compétence d'analyse.

Mais, dans une telle conception extensive, les médias apparaissent comme **une réalité très hétérogène** qui semble difficilement redevable d'une seule et même approche théorique. En fait, les analyses dépassent rapidement le cadre théorique de départ — celui

présente chez McLuhan, qui consiste effectivement à dénier toute importance ou toute efficacité au « contenu » ou au « message » qui disparaîtraient dans un univers médiatique devenu auto-référentiel : on se souvient par exemple de l'affirmation du philosophe Jean Baudrillard selon laquelle « la guerre du Golfe n'a pas eu lieu », signifiant sans doute par là que la réalité a été masquée par les « simulacres » des médias qui prétendaient pourtant en rendre compte. Ce soupçon généralisé (que d'aucuns perçoivent cependant comme un scepticisme cynique) ne constitue qu'une tendance dans l'étude des médias.

1. Voici le texte original : « This fact merely underlines the point that "the medium is the message" because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action. The content or uses of such media are as diverse as they are ineffectual in shaping the form of human association. Indeed, it is only too typical that the "content" of any medium blinds us to the character of the medium. » (Marshall McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, 1964). Il existe une tendance « radicale » dans l'analyse des médias, plus ou moins

du média défini comme moyen de communication — et recourent à des considérations empiriques extrêmement diverses pour « comprendre » les différentes composantes du média en cause : quand McLuhan considère par exemple le chemin de fer ou l'avion comme moyens de communication indépendamment de ce qu'ils transportent et d'où ils sont déployés, il ne peut guère affirmer que leur importance « sociétale » en parlant de façon très vague de « l'accélération du rythme du transport », mais seule une analyse sociale, économique et historique relativement fine peut expliquer leurs effets réels et très diversifiés (selon les régions et les groupes envisagés) sur le monde moderne. Autrement dit, les « médias » apparaissent comme une réalité historique, variable, multiforme sinon hétérogène, plus que comme une notion théorique, clairement définie et délimitée ou comme un instrument d'analyse opérationnelle.

D'un point de vue conceptuel

McLuhan a néanmoins proposé un nouveau concept, devenu rapidement célèbre, mettant l'accent sur l'opposition entre les médias « chauds » — qui transportent une grande quantité de données mais de ce fait qui sollicitent moins la participation du récepteur — et les médias « froids » — qui véhiculent moins d'information et doivent donc être « complétés » par l'action du public —. Cette opposition conceptuelle visait, on le voit, à dépasser le caractère empirique de la notion commune de médias et à en proposer une approche théorique et formalisée. Mais, si elle a été illustrée de multiples façons par McLuhan (parfois de manière surprenante²), elle se fonde beaucoup plus sur les intuitions du philosophe canadien que sur des critères objectifs et opérationnels. Le classement même des différents médias peut notamment donner lieu à de longues discussions : la parole serait ainsi un média « froid » comme le téléphone, mais la radio serait quant à elle un média « chaud » (sans doute en souvenir de la panique créée en 1938 aux États-Unis par la lecture d'Orson Welles de *La Guerre des mondes* sur la

2. Le philosophe canadien affirme ainsi que « les bas résille sont beaucoup plus sensuels que les bas nylon parce que l'œil doit agir comme la main pour remplir les vides et compléter l'image, exactement comme devant la mosaïque de l'image de télévision. » (*Pour comprendre les médias*, Paris, Seuil (Points), 1977, p. 48, traduction revue du texte original : « The open-mesh silk stocking is far more sensuous than the smooth nylon, just because the eye must act as hand in filling in and completing the image, exactly as in the mosaic of the TV image »).

chaîne CBS) ; le cinéma serait « chaud », mais la télévision « froide » à cause de sa faible définition (mais l'on ne sait si elle est devenue « chaude » depuis qu'elle est en « haute définition »)... En outre, l'effet supposé différent des médias « chauds » et « froids » — effet supposé fonder la pertinence de cette distinction — est quant à lui entièrement laissé à l'appréciation de l'analyste : la « participation » plus grande impliquée par les médias « froids » n'est absolument pas mesurée de façon scientifique mais seulement illustrée par des exemples « frappants » mais faiblement étayés, gommant systématiquement la complexité des situations historiques évoquées (ainsi, selon McLuhan, l'imprimerie serait responsable des guerres de religion au 16^e siècle...³). Rien ne permet par exemple d'affirmer que la vision d'un film à la télévision induit une plus grande participation que dans une salle de cinéma : cette participation dépend peut-être du média mais également du film, des spectateurs, du fait d'être seul ou en groupe, de l'humeur de chacun... Ainsi, les intuitions de McLuhan, souvent admirées, ont également été l'objet de nombreuses critiques à cause de leur imprécision et de leur caractère faiblement démonstratif⁴.

Si l'on examine par ailleurs les concepts proposés dans ce champ de connaissances (par exemple le schéma classique de la communication de Jakobson qui distingue six facteurs essentiels : le message, l'émetteur, le récepteur, le code, le contact et le contexte ; ou bien « l'hexagone » des médias de Len Masterman avec six composantes des médias : le langage, la technologie, les représentations, le public, le producteur et la typologie), ils sont essentiellement de nature **descriptive** et

3. L'idée n'est pas du tout absurde, car l'imprimerie a évidemment facilité la multiplication des pamphlets, libelles et autres écrits de propagande ainsi que l'esprit guerrier qui les accompagnait. Mais l'analyse doit prendre en compte bien d'autres facteurs pour rendre compte des guerres de religion. Par comparaison, le travail d'un historien comme Guy Bechtel, qui analyse le rôle de l'imprimerie dans la diffusion au 16^e siècle d'un portrait type de la sorcière chez les juges et les lettrés, permettant la mise en œuvre et la multiplication standardisée des procès de sorcellerie (*La Sorcière et l'Occident. La destruction de la sorcellerie en Europe des origines aux grands bûchers*, Paris, Plon, 1997), met en évidence l'influence de bien d'autres facteurs (comme l'inquiétude religieuse de l'époque) dans cette chasse aux sorcières qui dura plus d'un siècle. Cet exemple montre d'une part que l'historien est tout à fait apte à prendre en compte le rôle d'un média comme l'imprimerie, et d'autre part que l'analyse « purement » médiatique ne peut quant à elle déterminer seule les effets réels d'un média (ou d'un nouveau média) sans tenir compte d'autres facteurs de type sociologique, historique, psychologique ou autre.

4. On peut notamment se reporter à l'ouvrage d'Umberto Eco, *La Guerre du faux*, Paris, Grasset, 1985.

ne permettent pas d'articuler ces composantes, ni d'en comprendre le sens ou le fonctionnement : ainsi, si l'on veut étudier l'effet d'un média sur le public, on devra recourir à des schèmes d'interprétation ou d'explication qui seront **extérieurs** au champ lui-même, qu'il s'agisse de la psychologie (commune ou scientifique), si l'on s'intéresse plutôt aux réactions individuelles des récepteurs, ou de la sociologie, si l'on préfère comprendre les effets de « masse » sur différents groupes de récepteurs.

Par ailleurs, les médias constituant une réalité empirique, historiquement variable, on voit apparaître de nouveaux « objets » qui révèlent les limites de ces premières tentatives de conceptualisation : ainsi, dans le domaine du cinéma, les notions classiques de travelling et de panoramique (liés à l'usage d'une caméra sur pied) sont incapables de décrire l'usage multiforme du *steadicam* (un harnais permettant de porter une caméra avec fluidité et une grande liberté de mouvement) ; et, si le schéma de la communication permet sans doute de décrire sommairement l'utilisation du téléphone mobile (et d'insister sur la fonction « phatique »), il ne peut évidemment expliquer son extraordinaire popularité. Enfin, les jeux vidéos au succès croissant font littéralement exploser la notion de « communication médiatique » en impliquant de façon tout à fait nouvelle le joueur qui n'est plus un simple spectateur ou récepteur mais un acteur d'une interaction dont le « moteur » n'a sans doute plus rien à voir avec une « intention de communiquer »...

On remarquera encore à ce propos que l'on retrouve par rapport à ce même objet d'études — les médias — des approches concurrentes sinon conflictuelles : différentes « sciences » ou différents savoirs comme la sémiotique, la pragmatique (et ses variantes), la sociologie mais aussi la psychologie ou encore l'histoire peuvent prétendre être les plus aptes ou les mieux outillés pour rendre compte, en tout ou en partie, des phénomènes médiatiques, anciens ou nouveaux. (C'est le cas notamment des compétitions sportives, objet médiatique par excellence, qui relèvent pourtant beaucoup plus de l'analyse sociologique que d'une analyse de type proprement médiatique.⁵)

Sans prendre position dans ces querelles théoriques qui sont sans aucun doute légitimes au niveau de la recherche universitaire, on voit néanmoins qu'il est difficile de proposer **une approche unique** des mé-

dias en situation scolaire ou d'éducation (on ne considérera ici que l'enseignement obligatoire censé assurer une base commune de connaissances et de compétences à tous) : ainsi, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture restera certainement une activité largement autonome, exigeant une formation et un entraînement **spécifiques**, souvent longs et difficiles, et ne pourra certainement pas se fondre dans la nébuleuse de l'éducation aux médias, alors qu'il s'agit pourtant là — l'écrit — du plus ancien et du plus complexe des médias...

Un succès médiatique

Les thèses de McLuhan ont exercé une grande fascination sur les esprits sans doute parce qu'elles rompaient avec le sens commun et proposaient un point de vue original, simple et unificateur, sur une « réalité » à la fois massive et multiforme. Par ailleurs, pour les nouveaux « spécialistes » des médias, le renversement de perspective proposé — *the medium is the message* — légitimait leur domaine d'analyse et ouvrait un champ d'investigation supposé spécifique, différent de celui des autres sciences humaines.

Mais un tel renversement de perspective ne suffit pas à fonder une théorie, car il repose sur une opposition conceptuelle faiblement pensée entre les « médias » et leur supposé « message », opposition qui, comme celle de la « forme » et du « contenu », est toujours floue et malléable. D'un côté, cela permet d'étendre, comme on l'a vu, de façon indéfinie le domaine des médias et d'y englober à la limite toute relation sociale ; et, de l'autre, de discréditer toute approche qui ne tiendrait pas compte de la dimension « spécifiquement » médiatique et qui s'intéresserait de façon privilégiée au « sens » ou au « contenu » en négligeant la forme ou le média considérés comme « essentiels ». Ainsi par exemple, à cause de cet a priori « formaliste », la critique historique des sources sera rarement considérée comme une analyse médiatique pertinente alors qu'il s'agit sans doute d'une des premières réflexions sur les médiations (au sens le plus fort du terme) qu'impliquent les documents écrits ; semblablement, une analyse centrée sur le scénario d'un film sera facilement accusée de négliger l'aspect « proprement » cinématographique qui résiderait essentiellement dans les positions ou les mouvements de caméra, le montage ou la bande-son ; ainsi encore, les spécialistes des médias s'estimeront facilement ap-

5. Cf. par exemple Norbert Elias et Eric Dunning, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, ou Paul Yonnet, *Systèmes des sports*, Paris, Gallimard, 1998.

tes à juger de la validité, de la vérité ou de la légitimité d'une représentation médiatique sans recourir à des savoirs spécialisés (sociologie, psychologie, histoire...) perçus comme non pertinents ou inutiles.

Le renversement de perspective proposé représente un parti pris sans doute légitime d'un point de vue épistémologique — « considérons les médias indépendamment de leur contenu » — mais ne peut en aucune manière être considéré comme une vérité établie de façon empirique ni même principielle : si McLuhan multiplie les exemples en faveur de sa thèse, cette accumulation ne vaut évidemment pas démonstration, et il ne serait pas difficile de trouver des faits qui contredisent son affirmation. Ainsi, de manière prudente, l'on constate que les productions au sein d'un même média — par exemple les différents films qui passent dans les salles de cinéma, les différentes séries télévisuelles ou les différents jeux vidéos sur la même console — connaissent des succès très variables qui ne peuvent s'expliquer que par des « contenus » différents ; en outre, on sait par plusieurs enquêtes que les publics sont eux-mêmes extrêmement variés et qu'ils ne réagissent pas de manière uniforme aux mêmes représentations médiatiques, et il est donc difficile d'étudier « l'effet » des médias sans une véritable sociologie et/ou psychologie⁶ des publics ; enfin, il n'est pas sûr que le passage d'un média à l'autre — du théâtre au cinéma, du cinéma à la télévision, de la télévision à l'écran d'ordinateur... — modifie de façon essentielle la perception qu'en auront les différents spectateurs : le public qui a fait par exemple le succès du *Cyrano de Bergerac* de Jean-Paul Rappeneau en 1990 est-il fondamentalement différent de celui qui a applaudi à la pièce d'Edmond Rostand, un siècle auparavant ? Et a-t-il d'abord été sensible à la mise en images cinématographique avant d'être touché par le verbe de l'écrivain français ? On peut en douter⁷.

Il ne s'agit évidemment pas de renverser la proposition de McLuhan en prétendant désormais que seul importe le « contenu » mais plutôt de reconnaître que les « objets » médiatiques comportent **plusieurs dimensions** (« forme », « contenu », « images », « sons », « texte »...) qui se relient elles-mêmes à d'autres réalités hétérogènes (celle qui fait l'objet d'une

6. Les émotions sont depuis le début des années 2000 un sujet fort étudié en psychologie (on pourrait même parler de mode), mais ces recherches (souvent ardues) sont largement ignorées dans l'analyse des médias, qui a toujours recours à des schèmes d'interprétation psychologique qui sont ceux du sens commun.

7. Voir par exemple [le dossier pédagogique](#) réalisé par les Grignoux sur le film de Jean-Paul Rappeneau.

représentation directe ou indirecte, mais également la diversité des spectateurs et le pôle de « l'émetteur ») : il en résulte une interaction complexe qui n'a rien de « mécanique » et qui doit chaque fois être analysée de manière singulière.

Aucune approche ne peut donc être disqualifiée a priori, et il n'existe pas de point de vue privilégié ni de démarche spécifique qui devrait être systématiquement adoptée dans l'abord des « objets » médiatiques. Dans une situation pédagogique, qu'il s'agisse d'une réflexion sur un film, une émission télévisuelle, un jeu vidéo, un site web ou un morceau musical⁸, il paraît donc préférable d'adopter une démarche **interdisciplinaire** qui tienne compte des spécificités de « l'objet » médiatique mais également des intérêts divers des participants et de leurs éducateurs éventuels. Et, dans le cadre proprement scolaire, il paraît prématuré — à notre estime — de promouvoir (au niveau de l'enseignement obligatoire) une nouvelle discipline ou un nouveau cours spécifiquement consacré aux médias alors que les approches, les méthodes, les objectifs et plus encore les évaluations sont aujourd'hui en ce domaine trop incertains, trop divers et trop faiblement étayés.

ET LE CINÉMA ?

Face aux ambitions (sans doute démesurées) de cette nouvelle éducation aux médias, la réflexion pédagogique sur le cinéma s'est souvent retrouvée dans une position défensive, comme menacée de disparition, cherchant dès lors à défendre la spécificité ou l'originalité de son objet. C'est dans ce contexte qu'en France notamment (particulièrement impliquée dans la protection de sa production cinématographique et de son « exception culturelle »), des voix se sont élevées pour défendre l'idée que le cinéma doit avant tout être considéré comme un art⁹ et non pas comme un

8. On sait par exemple que la consommation mais également la production de musique (par exemple le rap avec le recours aux *sampleurs*) ont été profondément modifiées par les nouvelles technologies et les nouveaux médias. Il reste que, sans connaissances musicales, il est bien difficile de faire une analyse approfondie de ces mutations en se limitant uniquement à leurs dimensions médiatiques.

9. Alain Bergala est un des premiers à avancer cet argument (qui peut pourtant sembler ancien) dans son ouvrage *L'hypothèse cinéma : Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* publié en 2002 dans la Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*. La thèse a ensuite été largement reprise par les

simple objet médiatique ou de « culture » (au sens le plus large du terme).

Dans une perspective éducative, cette affirmation — pour laquelle on peut éprouver de la sympathie — paraît cependant maladroite, car elle présuppose une conception commune, largement partagée, de ce que sont ou seraient l'art et le cinéma. Or l'art (comme d'ailleurs les médias) est un objet historiquement constitué aux limites incertaines, à la définition floue, résultat de combats (symboliques) et de confrontations multiples, et dont il paraît difficile d'imposer une conception unique¹⁰, nécessairement arbitraire en situation pédagogique. Quant au cinéma, malgré les apparences d'un système de production, de réalisation et de consommation relativement autonome au sein de l'ensemble de l'univers des médias, il est également le lieu de conceptions multiples, parfois contradictoires, et il n'est pas sûr qu'une approche artistique (mal définie) soit nécessairement la plus appropriée face à la diversité des films visibles : le cinéma est également, qu'on le veuille ou non, un lieu de distraction mais aussi un moyen d'information, de persuasion et plus largement un système de représentation qu'on ne peut sans doute pas réduire à la seule dimension artistique¹¹.

En outre, cette approche isole de façon relativement arbitraire le cinéma des autres médias (dont on suppose alors implicitement qu'ils ne peuvent pas prétendre au statut d'art) et néglige les interactions complexes entre ces différentes réalisations. Or, d'une part, certaines productions médiatiques (on peut penser par exemple aux nouvelles séries télévisuelles américaines comme *The Wire* ou *The Sopranos*) méritent certainement une approche en termes d'esthétique ; et, d'autre part, le cinéma, loin de se développer de façon autonome, prend position (au sens le plus fort du terme) dans un contexte qui est largement façonné par les différents médias : il suffit de penser à des réalisateurs comme Ken Loach ou les frères Dardenne et bien d'autres qui proposent précisément un autre point de vue sur la « réalité » construite par ces mé-

responsables des différents dispositifs d'éducation au cinéma en France.

10. En ce domaine prévaut actuellement un assez large éclectisme qui masque des différends souvent profonds. Mais il suffit d'aborder des productions comme celles des « arts premiers » (anciennement primitifs...) ou encore « l'art brut », « l'art naïf » ou « l'art différencié » pour faire apparaître des fractures et des rejets.

11. Cf. les remarques que nous avons déjà faites ci-dessus sur le « [cinéma comme art](#) ».

dias, et qui vont questionner chez les spectateurs ces images largement intériorisées. Dans ces conditions, il peut sembler arbitraire sinon maladroit de vouloir imposer un point de vue aussi restrictif sur le cinéma, en s'appuyant sur des concepts mal assurés (« l'art ») et des jugements de valeur implicites¹².

En outre, une telle approche creuse un fossé en apparence infranchissable entre le cinéma et les autres médias (supposés non artistiques), renvoyant ainsi à deux systèmes d'enseignement ou d'éducation qui devraient être fondamentalement différents. Si l'on peut admettre qu'une telle spécialisation soit nécessaire au niveau d'un enseignement supérieur ou professionnalisant, elle paraît beaucoup moins pertinente pour des spectateurs (jeunes ou moins jeunes) qui n'ont pas vocation à devenir des professionnels du cinéma, et il est sans doute nécessaire de déterminer quelle place le cinéma occupe au sein des médias, même si cet « univers » est, comme on l'a dit, flou et peu homogène.

12. Dans notre culture, l'art est implicitement valorisé : dès lors, définir le cinéma comme art suppose que l'analyse vise d'abord à démontrer le caractère artistique de son objet, c'est-à-dire la « valeur » proprement esthétique du film abordé. Mais, si l'on considère que l'art est une réalité sociale, historiquement construite, il faut respecter un principe de neutralité axiologique et suspendre (au moins temporairement) de tels jugements de valeur au profit de l'analyse factuelle d'une telle conception ; dans cette perspective, l'objectif de l'éducation au cinéma ne serait pas d'abord de montrer ou de démontrer la « qualité » artistique (ou autre) du film abordé, mais plutôt d'amener les participants (et dans certains cas l'éducateur lui-même) à adopter une distance réflexive par rapport à leurs jugements spontanés (notamment en prenant conscience de la diversité des opinions que peut susciter le même film) et à procéder à une analyse aussi objective que possible, ce qui implique notamment de prendre en considération des aspects qui auront pu être négligés lors d'une première vision. Concrètement, on doit déconseiller à tout éducateur de se présenter en « défenseur » d'un film auprès du public, car les relations complexes entre enseignant et enseignés (ou éducateur et « éduqués ») ne manqueront pas de « polluer » la relation au film (un élève va par exemple « détester » un film parce qu'il n'aime pas le professeur qui le lui a fait voir). En revanche, l'éducateur peut exposer les arguments des défenseurs du film en cause (et notamment mettre en évidence des aspects qui ont pu être négligés par certains spectateurs) tout en laissant à chacun sa liberté d'appréciation finale. (Une position particulièrement intenable consiste à vouloir démontrer à des spectateurs enthousiastes — jeunes ou moins jeunes — que le film qu'ils admirent serait un « mauvais » film, « basement commercial », « stupide », « facile » ou construit avec des « ficelles éculées » : les spectateurs ont toujours de « bonnes raisons » pour apprécier (ou détester) un film, qui ne sont pas celles de l'enseignant ou de l'éducateur, et qu'on ne peut pas « réduire » ou modifier par une argumentation « logique » ; il faut d'abord permettre une explicitation de ces « raisons » cachées, souvent diverses et peu évidentes, avant d'en discuter l'éventuelle pertinence.)

Comment dès lors articuler éducation au cinéma, éducation à l'audio-visuel, éducation à l'image, éducation aux médias... ? Si l'on réfléchit en particulier en termes de compétences et de capacités à transférer les savoirs éventuellement acquis dans un domaine particulier, on doit se poser la question de la place de l'éducation au cinéma dans l'enseignement et au sein de ses différentes disciplines (notamment artistiques, mais aussi la langue maternelle, ou l'éducation aux médias...): y a-t-il des compétences communes à mettre en œuvre dans l'abord des différentes productions audiovisuelles, du cinéma, des différents genres cinématographiques¹³, mais également de la littérature et des autres arts ?

Des compétences médiatiques ?

La compréhension des productions médiatiques (on n'abordera pas pour l'instant la question de la réalisation) suppose vraisemblablement de multiples compétences, certaines simples et d'autres plus complexes, les unes acquises précocement et d'autres tout au long de la vie. Si l'on considère un domaine relativement circonscrit et bien connu comme celui de l'écrit, l'on s'aperçoit facilement que sa maîtrise suppose des compétences fondamentales, nécessaires à tous les genres d'écrits (comme être capable de déchiffrer les caractères ou d'établir les relations anaphoriques), mais que la diversité des textes suppose également des compétences spécifiques acquises progressivement au cours des cursus individuels, parfois de manière partielle. Ainsi, la lecture d'un article de journal ne nécessite certainement pas les mêmes dispositions que celle d'un roman, d'un ouvrage juridique, d'un traité philosophique ou d'un recueil de poèmes. Dans ce dernier cas, on peut même avancer que la poésie du 18^e siècle suppose une autre « attitude » de lecture que la poésie contempo-

13. Les défenseurs du cinéma comme art sont généralement obligés de minimiser les différences entre les genres cinématographiques — notamment entre documentaire et fiction, ou entre cinéma d'animation et cinéma à prises de vue « réelles » — et de surestimer celles entre le cinéma (réputé artistique) et les autres productions audiovisuelles, notamment télévisuelles (« non artistiques »). On voit cependant facilement que la dimension artistique d'un film d'animation est très éloignée de celle d'un documentaire et s'analyse surtout dans de tout autres termes. Par ailleurs, il y a d'évidentes continuités entre les films d'animation sur « grand écran » et ceux réalisés spécifiquement pour la télévision. S'il ne faut sans doute pas tout mélanger dans un grand « bain médiatique », il est également nécessaire de penser de façon plus fine les continuités et les différences entre les productions et les genres de médias.

raïne¹⁴. Semblablement, les enfants aujourd'hui voient très jeunes, que ce soit à la télévision ou en salle de cinéma, des dessins animés dont ils ont sans doute une compréhension minimale, mais les schèmes de réception acquis précocement et souvent de façon spontanée, qui leur permettent d'apprécier ces premiers films, ne suffiront sans doute pas pour comprendre des œuvres plus ambitieuses, à la chronologie bousculée (comme *Citizen Kane* d'Orson Welles), à l'intrigue ambiguë ou ambivalente (*Lost Highway* ou *Mulholland Drive* de David Lynch), au propos complexe et peu explicité (*Pierrot le fou* de Jean-Luc Godard, *Le Ventre de l'architecte* de Peter Greenaway, *Elephant* de Gus Van Sant) ou à l'esthétique inhabituelle (*Rosetta* ou *Le Fils* des frères Dardenne, *Le Goût de la cerise* d'Abbas Kiarostami).

Il est donc difficile d'envisager une compétence unique et homogène, qui devrait être mise en œuvre dans l'abord de toutes les productions audiovisuelles. On doit au contraire supposer que les spectateurs disposent de **compétences multiples**, certaines relativement spécifiques et d'autres transversales (au sens où elles sont requises dans des domaines plus ou moins éloignés les uns des autres), les unes acquises précocement et d'autres plus tardivement, mais dans l'ensemble pour l'instant mal connues et mal définies¹⁵. De manière exploratoire, l'on proposera néanmoins ici une réflexion sur une « stratégie » de réception qui est, semble-t-il, nécessaire dans l'approche de toute production de type médiatique mais qui tient compte également de la spécificité de chacune d'entre elles (et donc en particulier de celle du cinéma).

L'image et le monde

Aujourd'hui, les enfants pénètrent spontanément dans l'univers des médias, essentiellement par le biais de l'image (puisque l'écrit suppose quant à lui un apprentissage beaucoup plus long), le plus souvent à travers la télévision (présente dans plus de 90% des foyers européens) mais également l'ordinateur (dont plus de 60% des ménages français ou belges sont aujourd'hui équipés) ou encore la photo imprimée (dans la presse et les magazines notamment). De manière intuitive, les enfants perçoivent sans aucun doute très tôt une

14. Cf. Michel Condé, « Note sur la poésie française au XVIII^e siècle », *Études françaises*, vol. 27-1, 1991, p. 25-47.

15. On trouvera dans le dossier réalisé par les Grignoux et consacré au film *La Régate* de Bernard Bellefroid [une première réflexion](#) sur la notion de compétences ainsi qu'une tentative de définition de ce que pourrait être une compétence en analyse filmique.

différence entre les médias et la réalité quotidienne qui les entoure : s'ils reconnaissent précocement l'image de certains « objets » (êtres humains, animaux, paysages, habitats...) grâce aux schèmes de perception de la réalité qu'ils élaborent au cours des premiers mois et des premières années de leur existence¹⁶, ces mêmes schèmes leur permettent également de distinguer ces représentations des objets réels. Ils peuvent reconnaître un chat ou un chien à la télévision mais ils comprennent aussitôt qu'ils ne peuvent pas le saisir à l'écran ; semblablement, ils appréhendent très tôt « la permanence de l'objet », et ils savent qu'ils peuvent retrouver le jouet qui a disparu de leur champ de vision, mais ils s'apercevront aussi rapidement que les « objets » à la télévision n'ont quant à eux aucune permanence et peuvent disparaître sans qu'on puisse jamais les récupérer... Ils n'iront pas chercher derrière l'écran leur héros favori, et ils devineront rapidement que l'animal dont ils ont entendu le cri n'est pas présent dans la pièce...

Il est donc certainement faux de prétendre que les enfants ne distinguent pas la « réalité » et les « représentations médiatiques », car les schèmes de perception acquis précocement suffisent à différencier l'image à l'écran des objets « réels », que ce soit ceux du monde environnant ou ceux représentés de façon imagée. Néanmoins, on devine aussi que cette différenciation reste souvent sommaire, schématique et faiblement explicitée. Au fil du temps, des expériences et de l'éducation, les enfants apprendront à distinguer progressivement un dessin animé d'un film en prises de vue réelles, un conte fantastique d'un récit à prétention réaliste, une fiction d'un reportage, une reconstitution d'un documentaire authentique... Il s'agit certainement là d'un processus « ouvert », en évolution constante et qu'on ne peut jamais considérer comme définitivement acquis.

Des différences de genres

On a reconnu depuis longtemps, dans l'enseignement de la langue maternelle, qu'identifier différents types ou différents genres de « textes » était une compétence indispensable, mais on en a souvent limité la portée en ne prenant en considération que quelques catégories fondamentales comme le texte narratif, poétique, argumentatif, dramatique, etc. En outre, les analystes ont souvent été tentés par une approche for-

maliste, visant à définir des critères de différenciation décisifs, anhistoriques et transculturels¹⁷ : si une telle approche se justifie sans doute d'un point de vue théorique (qui peut s'éloigner largement du sens commun), elle ne correspond pas nécessairement aux processus réellement mis en œuvre par les différents lecteurs (ou plus largement par les « consommateurs » de médias). La psychologie cognitive a montré en effet que la pensée courante ne recourt généralement pas à des ensembles logiques ou à des catégories formelles mais plutôt à des représentations approximatives où un exemplaire jugé significatif d'une classe « vaut » pour l'ensemble de cette classe¹⁸ : c'est ainsi que, dans un dialogue quotidien sur les « oiseaux », on se référera au moineau ou à l'hirondelle plutôt qu'au goéland ou au pingouin, et l'on s'étonnera dès lors d'une phrase comme « j'ai été bousculé par un oiseau » (qui serait pourtant vraisemblable si l'oiseau en question était une autruche...). Et, quand on évoque le « western », l'on pensera plus facilement aux films de John Ford (si l'on est quinquagénaire...) ou à *True Grit* des frères Coen (2011) (si l'on est plus jeune...) qu'à *Dead Man* de Jim Jarmusch (1995) ou à *Jeremiah Johnson* de Sydney Pollack (1975) qui seront certainement jugés moins « typiques », car sans désert, ni poussière, ni shérif...

En outre, quelques grandes catégories ne suffisent pas à décrire la diversité des productions culturelles ni à nous orienter dans un paysage médiatique pléthorique et en constante évolution : nous sommes obligés, pour parler de cinéma, d'art, de télévision, de musique ou de spectacles de toutes sortes, d'utiliser des concepts approximatifs, faiblement formalisés, flous, ambigus et souvent polémiques... Il est en effet impossible de définir avec précision des notions comme l'art classique, le symbolisme, le cinéma hollywoodien, un soap opera, un film d'amour, le rap, un jeu « GTA-like », le free jazz, une « installation » (artistique)... De telles notions rendent sans doute mal compte des

17. On peut songer à la typologie textuelle de Jean-Michel Adam qui distingue quelques grands prototypes de séquences — narrative, descriptive, explicative, argumentative et dialogale — tout en précisant qu'aucun texte, de par sa complexité, ne se ramène à un seul prototype. Cette tendance formaliste a encore été plus accentuée à l'époque structuraliste où l'on cru pouvoir définir de façon formelle un « genre fantastique » (par Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 1970) ou une « fonction poétique » (Roman Jakobson, « Linguistique et poétique », dans *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963).

18. Cf. Françoise Cordier, *Les Représentations cognitives privilégiées*. Lille, Presses universitaires, 1993.

16. Cf. les travaux de Jean Piaget notamment sur *La Construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

réalisations socioculturelles qu'elles évoquent et qui sont toujours diverses et en évolution, mais ce sont aussi les « mots de la tribu » indispensables pour pouvoir dialoguer avec nos contemporains et simplement parler du monde qui nous entoure.

Enfin, ces concepts, à la fois flous et indispensables, ne peuvent pas être utilisés sans une connaissance concrète et individuelle des réalités évoquées : ainsi, je peux expliquer longuement à un (jeune) interlocuteur ce qu'est un thriller, mais ces explications ne lui permettront jamais de s'en faire une idée aussi précise que la vision d'un seul film de ce genre. Semblablement, un exposé sur la peinture impressionniste n'aura aucun sens si l'on n'a jamais vu un tableau de Monet, de Renoir ou de Degas, et il est impossible de se faire une idée — même vague — de l'opéra italien sans voir ni écouter un opéra de Rossini ou de Puccini. On pourrait objecter que cette difficulté est liée au passage d'un média (l'image, le son) à un autre (la parole), mais cela vaut également à l'intérieur d'un même « média » : une leçon sur la littérature réaliste restera tout à fait « abstraite », « théorique », creuse, si elle ne s'accompagne pas de la lecture de quelques romans (ou au minimum d'extraits) de Flaubert, de Maupassant ou des frères Goncourt¹⁹.

19. On a trouvé dans des recommandations officielles aux professeurs de français de la Communauté française de Belgique un exemple d'activité censée mettre en jeu des compétences communicationnelles (« l'écriture informative ») consistant à demander à des élèves de consulter **une farde de documents écrits** traitant du « réalisme au cinéma », puis d'en faire un résumé de 400 mots environ, « exposant les grandes caractéristiques de la tendance réaliste au cinéma, en illustrant chaque caractéristique par un exemple et en diversifiant les exemples », sans oublier de « faire figurer dans l'article une des photos trouvées à la fin du dossier »... À aucun endroit, il n'est dit que la première chose à faire est de voir quelques-uns des films évoqués ! Faut-il souligner l'absurdité de la consigne et l'artificialité de la démarche (censée pourtant être une « tâche complexe » dans un contexte « écologiquement » pertinent) ? Faut-il répondre que la seule démarche de communication pertinente serait effectivement ici de passer aux interlocuteurs visés par cette « situation de communication » un film de Ken Loach ou des frères Dardenne ? Et s'il reste quelques minutes après la projection de faire un court exposé en se basant sur les caractéristiques du film vu...

Dans un autre domaine, on a vu beaucoup d'études sur la représentation de la Shoah au cinéma, destinées aux élèves de l'enseignement secondaire, qui évoquent une multitude de films — *Nuit et Brouillard* de Resnais, *Shoah* de Claude Lanzmann, *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg, *Kapo* de Gilles Pontecorvo, la série télévisuelle *Holocauste*, et bien d'autres — que la plupart des jeunes spectateurs n'ont pas vus. Ces comparaisons savantes (même accompagnées de la vision de l'un ou l'autre extrait) sont évidemment d'une faible pertinence pour des adolescents, et l'on

Comprendre les « médias » ou les « représentations médiatiques » implique donc **une maîtrise des différents genres, notions, catégories, types, ensembles**, historiquement variables, conceptuellement imprécis mais indispensables pour se représenter la « géographie » diverse de ces productions. On pourrait penser cependant qu'il s'agit là de simples connaissances empiriques, qui s'acquièrent progressivement et qui ne constituent donc pas une « compétence » au sens propre du terme²⁰; mais un peu de réflexion révèle qu'une telle catégorisation suppose bien la mise en œuvre de multiples procédures, certaines simples et d'autres plus complexes, ainsi que la mobilisation de différents savoirs qui doivent être combinés de façon non automatique. Essayons d'éclaircir ce point.

Un paysage culturel différencié

Lire un livre, voir un film, regarder une émission de télévision... implique qu'on situe ces productions dans l'ensemble de nos savoirs sur le monde et plus particulièrement du paysage audiovisuel, et cela pour pouvoir juger notamment de son originalité, de sa pertinence, de son statut et de son sens en général²¹... De

ne peut que recommander aux enseignants de voir plutôt avec leurs élèves l'un ou l'autre de ces films **en entier** avant d'entamer une réflexion plus approfondie sur « la représentation » de la réalité au cinéma...

20. Une compétence désigne la capacité à mettre en œuvre différents savoirs dans des situations variées. En tant que telle, la compétence (ou l'absence de compétence...) ne peut s'observer que face à une « tâche complexe » exigeant pour être résolue la mobilisation de multiples savoirs. La notion reste néanmoins fort floue : ainsi, la plupart des « défenseurs » des compétences estiment que comprendre un texte n'est pas une compétence mais un « simple » exercice : il faudrait par exemple rechercher de l'information dans plusieurs textes pour qu'on puisse parler de compétence. Contrairement aux apparences cependant, la compréhension d'un texte (complexe) suppose la mobilisation de multiples savoirs, linguistiques, grammaticaux, ainsi que des capacités à établir les relations anaphoriques ainsi que des références contextuelles (notamment à des éléments extérieurs au texte) sans oublier une appréciation stylistique qui implique très généralement une comparaison avec d'autres textes du même genre. Si lire un texte de trois lignes peut sans doute être considéré comme un simple exercice, on voit bien qu'apprécier un poème de Baudelaire ou comprendre un traité de Spinoza suppose une véritable compétence...

21. Nous suivons ici les conceptions d'Oswald Ducrot et de François Rastier qui distinguent la *signification* d'un texte, constituée des relations internes au texte (qui unissent par exemple le sujet et le verbe ou que constituent les relations anaphoriques entre phrases), du *sens* résultant des relations entre ce texte et le contexte culturel (compris de façon très large). Ainsi, un mythe antique a la même signification (« les douze travaux d'Hercule ») hier et aujourd'hui, mais n'a sans doute pas le même sens pour un Grec ancien (pour qui il s'agissait d'une croyance

façon sommaire et en première approche, on pourrait comparer ce processus de catégorisation avec un phénomène comme la dégustation de vins : pour une personne novice en ce domaine, il n'y a guère que deux ou trois grandes catégories (vin blanc, vin rouge... et rosé) ; en revanche, un amateur éclairé est capable de distinguer différents vins selon leurs cépages mais également selon leurs terroirs et même leurs millésimes. Bien entendu, un tel savoir s'acquiert progressivement, par une pratique de dégustation répétée (même si elle s'accompagne très généralement de la maîtrise d'un vocabulaire technique), et reste très variable selon les connaisseurs. Semblablement, un cinéophile est capable d'identifier un grand nombre de films différents, de distinguer des genres et des auteurs, de faire des nuances entre les œuvres d'un même cinéaste en fonction du moment de sa carrière où elles ont été réalisées. Un « amateur » est précisément celui qui est capable d'établir des distinctions dans un ensemble de productions perçues par d'autres de façon confuse comme un genre indistinct. C'est le cas pour des domaines prestigieux comme la peinture ou la musique classiques, mais aussi pour d'autres beaucoup moins célébrés sinon même dénigrés comme le cinéma fantastique ou les mangas japonais : ceux-ci par exemple ont eu pendant plusieurs décennies une mauvaise réputation en Occident où ils étaient perçus comme tous foncièrement semblables, fabriqués « à la chaîne » et sans « originalité » ; seuls quelques connaisseurs ont alors souligné la diversité de ces bandes dessinées, mis en évidence leurs différents genres et distingué leurs meilleurs auteurs.

Dans une perspective « génétique », on peut également penser que les enfants ne maîtrisent d'abord que quelques grands genres ou grands types de productions médiatiques (comme le dessin animé), mais qu'ils vont ensuite faire des distinctions plus fines à l'intérieur de ces genres mais également découvrir d'autres types de productions, en acquérant ainsi une connaissance progressive de la diversité du paysage médiatique. Ainsi, il est sans doute légitime d'un

religieuse) et pour nos contemporains (qui considèrent qu'il s'agit d'une fable ou d'une histoire inventée). Et de façon caricaturale, on peut dire qu'un urinoir garde toujours la même signification (un endroit pour uriner) mais pas le même sens s'il se trouve dans les toilettes d'un lieu public ou s'il est exposé dans un musée... (On n'entrera pas ici dans les querelles entre tenants de la sémantique ou de la pragmatique, ces derniers considérant plutôt que le sens du discours relève d'une théorie plus générale des actes du langage : on parle pour informer mais aussi pour influencer l'interlocuteur, pour lui donner des ordres ou des conseils, etc.)

point de vue éducatif de faire découvrir aux jeunes spectateurs (mais aussi aux moins jeunes) des réalisations qu'ils méconnaissent spontanément parce qu'elles sont marginalisées par les systèmes dominants de diffusion : l'éducation aux médias implique, pour une part, une ouverture vers ces productions généralement négligées, qu'il s'agisse par exemple du cinéma d'art et essai, de formes artistiques « minoritaires », d'œuvres littéraires plus « difficiles » ou moins connues, d'auteurs, réalisateurs ou artistes peu célébrés ou provenant de régions perçues comme secondaires ou marginales. On soulignera encore une fois, même si c'est une évidence, que la connaissance de tous ces domaines ne peut se faire que **concrètement**, par la vision, la « consommation » ou la réception des réalisations en cause. Il ne peut y avoir de « connaissance » des médias sans une véritable découverte de la diversité de leurs productions.

Mais la comparaison avec la dégustation de vins risque rapidement de devenir réductrice. Un amateur en ce domaine ne s'appuie en effet que sur quelques critères limités, à savoir l'apparence du vin (sa couleur, sa transparence, son adhérence au verre), ses parfums et son goût, même si ces critères se différencient de manière extrêmement fine. En revanche, situer une production dans l'ensemble du paysage médiatique suppose la mise en œuvre d'un grand nombre de critères plus ou moins **hétérogènes**. Ainsi, on repère un film comme fantastique à de nombreux indices, principalement le récit raconté, mais aussi à d'autres éléments de mise en scène comme l'utilisation de la couleur ou des lumières (« inquiétantes »), à certains clichés ou stéréotypes (comme la simple évocation par un comparse de revenants ou de lieux hantés) ou encore au style de l'affiche. En outre, l'identification peut être multiple et se référer à plusieurs catégories qui se recouvrent sans cependant s'emboîter (comme l'est une taxinomie scientifique qui classe les animaux en espèces, formant des genres, puis des familles, des ordres, etc.) : *Sleepy Hollow* par exemple sera considéré comme un film de fiction mais aussi comme un conte fantastique (qui pourrait se présenter sous forme de roman ou de bande dessinée) ou encore comme une œuvre de Tim Burton (si on la situe dans la carrière de ce cinéaste) ou enfin comme une réalisation post-moderne (dans une perspective esthétique), c'est-à-dire que ce film appartient à des ensembles relativement hétérogènes et en principe non dénombrables... L'attribution d'une production à l'une ou

l'autre catégorie dépend donc des compétences culturelles du spectateur capable de convoquer un plus ou moins grand nombre de « genres » médiatiques.

Enfin, ces processus de catégorisation, loin de se réduire à une simple identification (« c'est un film fantastique ») induiront des **attentes** et des **modes de réception** plus ou moins élaborés : ainsi, lorsqu'on reconnaît une production médiatique (texte écrit, film, émission télévisuelle...) comme une *fiction* (et non comme un documentaire, un reportage, un fait-divers journalistique ou un ouvrage historique), on suspend temporairement les critères habituels de vérité, et l'on *fait semblant*²² pendant la durée de la lecture du roman de Flaubert ou de la projection du film de Claude Chabrol que Mme Bovary a pu exister dans la province française du 19^e siècle, même si l'on sait par ailleurs qu'il s'agit d'un personnage littéraire né — au moins en partie — de l'imagination de son auteur. Autrement dit, l'attribution d'un genre implique la mise en œuvre de stratégies de réception relativement spécifiques et adaptées à ce genre. C'est ainsi encore que, dès que l'on perçoit dans une réalisation des indices de parodie, l'on essaie de reconnaître d'autres éléments qui peuvent être interprétés dans la même perspective, et d'identifier les différentes œuvres ou productions ainsi parodiées.

Un processus ouvert

De manière générale, il ne faut pas concevoir l'attribution d'un genre ou d'une catégorie comme une identification stricte sur base de critères explicites et dénombrables mais bien plutôt comme un **processus d'interprétation largement ouvert**, reposant sur des inférences peu définies et faisant appel à un éventail de savoirs imprévisibles. L'exemple des tromperies médiatiques, qu'il s'agisse de courriels frauduleux (*phishing*), de canulars ou de légendes urbaines (*hoaxes*), révèle à la fois comment les différents genres médiatiques reposent sur des normes implicites qui guident l'interprétation spontanée des lecteurs ou spectateurs (en particu-

22. L'on suit ici l'analyse de la fiction par Paul Grice comme un discours qui feint d'affirmer certaines choses — par exemple l'existence de Madame Bovary — mais sans s'engager sérieusement quant à la véracité de ses affirmations — personne ne recherchera dans les registres d'état civil cette supposée Madame Bovary —. La fiction repose donc sur une *convention partagée* avec le lecteur ou récepteur et qui implique essentiellement une suspension temporaire des règles de la conversation courante (comme « Que votre contribution soit véridique » et « N'affirmez pas ce que vous croyez être faux »). (Paul Grice, « Logique et conversation », dans *Communications*, n° 30, 1979, p. 53 et s.)

lier selon le principe qui suppose que « l'énonciateur » est censé parler sérieusement et garantir la véracité de ce qu'il affirme), et comment les spectateurs les moins avertis, disposant du moins de ressources culturelles, seront dès lors le plus facilement victimes de ces tromperies : ainsi, quand la télévision belge francophone a annoncé lors d'une émission spéciale²³ que la Flandre venait de proclamer unilatéralement son indépendance, beaucoup de spectateurs ont été abusés car ils se sont fiés aux indices habituels du journal télévisé (en particulier la présence du journaliste « vedette » de cette émission) en négligeant certains signes moins visibles (le mot *fiction* est plusieurs fois prononcé de façon ambiguë puis finalement affiché au bas de l'écran), mais ceux qui avaient une connaissance suffisante du monde politique et du système parlementaire belges²⁴ ont très rapidement constaté le caractère invraisemblable de cette nouvelle, cette invraisemblance étant alors confirmée par ces mêmes indices négligés par les autres spectateurs. Dans ce cas, on voit d'ailleurs que ce sont des connaissances extérieures au « système » médiatique et portant sur la « sociologie » du monde politique qui constituaient sans doute le meilleur « outil » pour découvrir la supercherie²⁵.

L'identification d'un « genre » se présente donc comme un processus complexe, largement ouvert et demandant une véritable « compétence » pour ne pas être erronée, sommaire ou unilatérale. Néanmoins, les différents cas évoqués jusqu'à présent reposent essentiellement sur ce que le psychologue Jean Piaget appelait une « assimilation » à des schèmes — ici des catégories génériques — déjà installés et maîtrisés : « l'objet » inédit est reconnu grâce à la « plasticité » de ces schèmes. La nouveauté peut cependant être suffisamment importante pour nécessiter une

23. Un compte-rendu de ce canular peut être consulté sur le site [Wikipedia](https://fr.wikipedia.org/wiki/Canular_de_la_Flandre). Il méconnaît cependant très largement tout le contexte politique — et plus précisément les mœurs politiques d'une démocratie parlementaire comme la Belgique — qui rendait totalement invraisemblable une telle déclaration d'indépendance de la Flandre. C'est cette méconnaissance qui a permis à un tel canular de « fonctionner » aux yeux de nombreux citoyens.

24. Si l'indépendance de la Flandre est tout à fait possible à moyen ou à long terme, la rupture de continuité sans raison majeure était irréaliste dans le chef de politiciens majoritairement habitués à la négociation institutionnelle. L'indépendance de la Flandre ne peut pas s'imaginer par exemple sans envisager son appartenance à la Communauté Européenne, ce qui suppose évidemment une négociation préalable avec les institutions européennes.

25. La familiarité avec les canulars (par exemple les traditionnels poissons d'avril dans la presse) facilitait également le soupçon.

« accommodation » (dans la terminologie piagétienne), c'est-à-dire une **modification importante** et un **réarrangement** des catégories déjà installées. On peut prendre comme exemple d'un tel processus la différenciation progressive entre la « réalité »²⁶ et la représentation de la réalité : on a déjà dit que les enfants vraisemblablement maîtrisent relativement tôt la différence de nature entre les objets qu'ils voient à l'écran et le monde qui les entoure, mais cette différence reste évidemment très sommaire. Parmi les images qui leur sont proposées, ils vont ensuite apprendre à distinguer les représentations de choses ou d'événements réels (les reportages, les documentaires...) et celles qui appartiennent à l'imaginaire (les contes, les histoires fantastiques...) Mais la catégorie même de fiction est relativement complexe, car elle traverse différents médias (un conte oral peut être perçu comme une fiction), mais ne repose pas sur des critères explicites ou visibles (puisque'il s'agit essentiellement d'une convention pragmatique de « feintise »²⁷), même si un certain nombre d'indices permettent généralement de repérer le caractère fictionnel de certaines représentations ou productions. Ainsi, le début traditionnel des contes (« Il était une fois... »), l'aspect « irréaliste » des dessins animés²⁸, la description litté-

26. Les guillemets se justifient dans la mesure où la réalité (distincte de sa représentation) est une construction et non pas un simple donné : les rêves, les images, la fiction, les représentations ont également une certaine « réalité » même si elle n'est pas de la même « nature » que celle des objets environnants. Cette différence se construit progressivement et connaît de grandes variations historiques et sociales.

27. Cf. l'analyse de Paul Grice, *op.cit.* On suivra ici les thèses « pragmatiques », mais il faut néanmoins relever que le net partage entre la vérité et la fiction est aussi le résultat d'un processus historique où la « vérité » est devenue progressivement le fait de différentes spécialités (sciences, histoire, philosophie...) qui ont déterminé de façon beaucoup plus stricte ce qu'est la « réalité » : au 16^e ou au 17^e siècle encore en Occident, on admettait couramment des interventions divines ou diaboliques dans le monde quotidien (comme en témoignent entre autres les chasses aux sorcières) ; et dans nombre de sociétés (mais aussi dans certains groupes marginaux dans les sociétés occidentales modernes), il n'y a pas de frontière étanche entre d'une part la « réalité » et d'autre part le « surnaturel », le « merveilleux », l'extraordinaire, le monstrueux... Et l'on n'oubliera pas que nous faisons croire pendant une période plus ou moins longue aux enfants que le Père Noël (ou Saint Nicolas selon les régions) va leur apporter des cadeaux s'ils sont bien sages... (Sur cette question, on peut se reporter aux réflexions éclairantes de Paul Veyne dans *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Paris, Seuil, 1983, et de Marcel Detienne dans *L'Invention de la mythologie*, Paris, Gallimard, 1981.)

28. Mais il existe au moins un film qui se présente à la fois comme un dessin animé et comme un documentaire : *Valse avec Bashir*

raire des états intérieurs (pensées, sentiments) de personnages nommés à la troisième personne, le discours indirect libre ou des infractions dans l'utilisation des temps verbaux (« Mais le matin il lui fallait élaguer l'arbre. Demain, c'était Noël »)²⁹ ou, au cinéma, l'évitement constant par les personnages à l'écran du regard à la caméra³⁰ (alors que, dans un reportage ou un film amateur, les personnes ont tendance à s'adresser à la caméra) révèlent au lecteur ou spectateur averti qu'il se trouve bien dans un univers de fiction, et que personnages, faits et événements ne doivent pas être considérés comme authentiques. Des connaissances extérieures permettent également de complexifier la conception première de la fiction, et l'on sait (ou l'on apprend) par exemple que le tournage d'un film de fiction se déroule de façon très différente de celui d'un documentaire, puisqu'on demande dans le premier cas à des acteurs d'interpréter des personnages, de répéter des scènes jusqu'à ce qu'elles soient réussies, de prendre place éventuellement dans des décors spécialement construits pour l'occasion, de se plier parfois à des « effets spéciaux », bien que tout ce processus

d'Ari Folman (2008).

29. Ces trois derniers indices ont été relevés par Käte Hamburger dans *Logique des genres littéraires* (Paris, Seuil, 1986, éd. or. 1977). La citation littéraire est tirée d'un roman d'Alice Berend, *Die Bräutigame der Babette Bomberling* (1915) et a été faite originellement par Käte Hamburger dans son ouvrage. Les thèses de Käte Hamburger ont été discutées et critiquées notamment par les tenants d'une approche pragmatique. Son erreur est sans doute d'avoir transformé des indices de « fictionnalité » en critères supposés décisifs. Les traits qu'elle cite sont néanmoins pertinents et permettent au lecteur de percevoir ou de confirmer le caractère « romanesque » (c'est-à-dire fictionnel) du texte qu'il lit, même si certains d'entre eux — comme le discours indirect libre — ont par exemple pu être repris occasionnellement par l'écriture journalistique.

30. Aux débuts du cinéma, on relève néanmoins la tendance inverse, certains personnages adressant des regards et des signes de complicité à la caméra (et donc au spectateur) à l'écart des autres personnages, cette stratégie pouvant s'interpréter comme un décalque de l'aparté au théâtre où un personnage énonce à voix haute à destination du public une réflexion qu'il aurait « en réalité » toute raison de garder muette. Ceci confirme l'interprétation de type pragmatique de la fiction (comme celle de Grice) : il n'y a pas de signes propres au discours fictionnel, mais seulement une convention plus ou moins partagée entre auteur et spectateurs. On se souviendra également du *Blair Witch Project* de Daniel Myrick et Eduardo Sánchez (USA, 1999), une fiction qui affichait tous les signes d'un tournage en vidéo amateur : il n'y avait pas de signes « internes » désignant la fiction (des rumeurs alimentées sur Internet par une stratégie marketing ont même laissé croire pendant un moment qu'il s'agissait d'un authentique documentaire), et seules des connaissances externes (notamment des codes du cinéma d'horreur) permettaient aux spectateurs de recevoir ce film comme une fiction.

de réalisation — totalement artificiel — n'apparaisse pas en tant que tel à l'écran : si un enfant ne s'étonne pas de voir à l'écran des événements qui n'auraient pas pu être « normalement » filmés, le spectateur prend bientôt conscience de la présence « invisible » de la caméra et de la dimension de mise en scène (au sens le plus fort du terme) des événements représentés. Ainsi, la dimension spectaculaire de nombreuses réalisations hollywoodiennes sera reconnue et appréciée en tant que telle par la plupart des spectateurs adolescents, familiers des « effets spéciaux » et autres trucages de plus en plus élaborés (notamment grâce aux outils informatiques qui ont sans doute mis fin à ce qu'André Bazin a cru être le réalisme foncier de l'image photographique).

Mais la notion de fiction, qui se construit, comme on le voit, à travers différentes stratégies qui ne sont pas réductibles les unes aux autres³¹, devra encore s'adapter à des réalisations qui amèneront le public (plus ou moins averti) à nuancer ou à complexifier des partages trop simples et trop tranchés : ainsi, les fictions « réalistes » — depuis les romans de Balzac jusqu'aux films de Maurice Pialat, de John Cassavetes ou de Ken Loach — ne peuvent pas être reçues comme de purs produits de l'imagination de leurs auteurs (comme un conte ou un récit fantastique) et entretiennent des rapports indirects avec le monde environnant. Si Rosetta, héroïne éponyme du film des Dardenne (1999), n'existe pas en tant que telle, on devine néanmoins que le personnage comporte une série de traits qui sont « empruntés » à la réalité, même s'il est difficile de faire un partage exact entre les éléments qui relèvent exclusivement de la fiction (et donc de l'imagination de ses auteurs) et d'autres que l'on pourrait considérer comme authentiques, résultant d'une véritable observation : ainsi, il peut y avoir une discussion pour savoir si le personnage est réellement représentatif d'un groupe social (le « quart-monde » ou les populations paupérisées en Occident) ou s'il est au contraire relativement ex-

ceptionnel notamment dans sa volonté farouche de décrocher un emploi à n'importe quel prix³². La notion même de fiction réaliste va donc imposer une redéfinition du partage entre représentation (supposée) véridique et fiction imaginaire, cette dernière pouvant même prétendre³³ atteindre par d'autres voies à une « vérité » plus grande ou différente de celle de l'histoire, du documentaire ou du reportage.

L'histoire même des genres et des productions médiatiques impose en outre des redéfinitions de toutes sortes, et l'on a vu ainsi récemment apparaître, dans le champ télévisuel et cinématographique, entre le documentaire et la fiction, des « docu-fictions » qui mêlent récit supposément authentique avec des images reconstituées avec une certaine vraisemblance même s'il est très difficile de faire la part exacte des choses : la plupart des spectateurs estimeront qu'une série télévisuelle comme *Rome* (réalisée notamment par John Milius, William J. MacDonald et Bruno Heller en 2005-2007) propose une image beaucoup plus « réaliste » sinon naturaliste de la vie quotidienne dans la cité antique que la tradition du *peplum* italien ou hollywoodien, mais seul un historien est sans doute capable de repérer les erreurs historiques et même les simples invraisemblances (les patriciennes romaines étaient-elles toutes des débauchées manipulatrices ? Le non-spécialiste sera bien en peine d'en décider sans sources extérieures).

On remarquera d'ailleurs que ces objets « hybrides » ou « ambigus » peuvent susciter certaines incompréhensions. Les spectateurs peu informés peuvent ainsi croire, face à des films à vocation réaliste (comme les films de Ken Loach ou des frères Dardenne), que les acteurs sont obligés d'endurer les épreuves des personnages qu'ils incarnent, par exemple prendre des coups ou être affectés par la même maladie ou le même handicap que ces personnages³⁴ : s'ils sont conscients qu'il s'agit bien globalement d'une fiction, ils perçoivent néanmoins l'exigence réaliste comme devant interdire

31. On rappellera à ce propos, à la suite de Richard Hoggart (*La Culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970, éd. or. *The Uses of Literacy*, 1957) que « le public constitué par [les] classes populaires est rarement dupe des fictions cinématographiques ou romanesques qu'il a élues, contrairement à ce qu'a longtemps avancé l'*intelligentsia* bourgeoise. Les expressions directement issues de la sémantique populaire comme "arrête ton cinéma" ou "se faire un cinéma" illustrent bien, dans leur usage le *distinguo* entre réalité et fiction que sont capables d'avancer ces groupes démunis des instruments culturels de l'assurance et de la certitude de soi, mais à qui, malgré tout, "on ne la raconte pas". » (Emmanuel Ethis, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 13-14).

32. Cf. notamment la discussion dans Laurent Jullier, *Qu'est-ce qu'un bon film ?* Paris, La Dispute, 2002, p.122-127.

33. Cette prétention est celle notamment des romanciers réalistes depuis Balzac (à travers maintes préfaces), mais elle est plus affirmée que démontrée, car les voies par lesquelles la fiction réaliste donnerait accès à la réalité restent cachées. Dans les faits, c'est le lecteur ou spectateur qui aura la charge (parfois impossible à assumer) d'établir les relations entre cette fiction et ce qu'il pense être la réalité.

34. Il s'agit de réactions effectivement constatées lors de débats ayant suivi la projection de *La Régate* de Bernard Bellefroid (Belgique, 2010) et de *La Permission de minuit* de Delphine Gleize (France, 2011).

pratiquement tout trucage, tout maquillage et toute distance au rôle. Une telle confusion peut d'ailleurs être appuyée par certains reportages sur le tournage de ce type de films, insistant sur la « mise en condition » des acteurs qui seraient obligés de « vivre » la vie même de leurs personnages pour atteindre à une réelle authenticité, l'interprétation se transformant alors en performance sinon en épreuve émotionnelle. Les processus de **redéfinition** (ou d'accommodation au sens piagétien) des catégories génériques peuvent donc être relativement longs et complexes, demandant notamment de nouvelles prises d'informations, entraînant parfois de véritables « révolutions » conceptuelles (comme ce fut le cas avec l'avènement d'Internet dans le champ des médias).

Enfin, lorsqu'on rapporte une réalisation médiatique à un genre auquel elle est censée appartenir, l'identification implique sans doute la reconnaissance de certains traits génériques, mais elle entraînera également la prise en compte des **caractéristiques originales** qui font la singularité de cette réalisation : alors que toutes les bouteilles d'une même cuvée délivrent en principe le même vin, l'amateur de westerns, de jeux vidéos, de bandes dessinées, de cinéma d'auteur, d'installations artistiques ou même de compétitions sportives, s'attend à découvrir de nouvelles productions qui conservent sans doute des éléments de son genre de prédilection mais qui présentent également suffisamment d'originalité pour justifier son intérêt répété³⁵. Cette originalité peut être limitée, par exemple avec un nouvel épisode d'une série (qu'il s'agisse de télévision, de bandes dessinées ou de *remakes* au cinéma), ou beaucoup plus importante (si l'on considère par exemple la carrière de cinéastes comme Carl Dreyer ou Stanley Kubrick abordant des genres extrêmement différents), mais elle constitue un élément essentiel de toute réception médiatique et en particulier du plaisir qu'on y trouve³⁶.

35. Bien entendu, l'amateur de vins peut lui aussi partir à la découverte de nouveaux crus...

36. Les enfants qui regardent un grand nombre de fois le même film ou qui demandent qu'on leur raconte pour la dixième fois la même histoire semblent échapper à ce « principe » de la nouveauté qui n'est peut-être pas général ni universel : il est possible en effet que la recherche continue de l'inédit soit en partie un effet de la « société de consommation » dans laquelle nous vivons, consommation sans fin qui s'applique également aux biens culturels. Mais la répétition demandée par les jeunes enfants peut également s'expliquer dans le cadre de la théorie du jeu de Piaget. Pour le psychologue genevois, le jeu s'explique par un exercice de schèmes (sensori-moteurs ou cognitifs) indépendamment de tout objectif pratique ou utilitaire (c'est

Mais déterminer l'originalité d'une réalisation n'est pas un processus simple, car les objets à comparer sont souvent « complexes », comprenant de multiples dimensions et organisés de façon structurée : cela suppose une analyse « interne » de cette réalisation nouvelle — par exemple, dans le cas d'un film, du récit, de la construction des personnages, du travail de mise en scène, du sens local et global, des différents aspects esthétiques... — dont les différents éléments seront ensuite mis en relation avec un paysage médiatique a priori illimité et très diversifié — on peut ainsi inscrire un film dans l'histoire du cinéma mais également de la littérature ou bien des idées, de la philosophie et de la culture en général —. Pour faire apparaître l'originalité de films comme *Citizen Kane* d'Orson Welles (1941) ou *Voyage en Italie* de Roberto Rossellini (1954), des critiques comme André Bazin ou Jacques Rivette ont dû mener une véritable analyse de ces œuvres, souligner des aspects qui avaient été négligés par les autres critiques, dégager un propos ou un projet esthétique resté inaperçu, s'interroger sur des éléments (notamment de mise en scène) négligés par beaucoup de spectateurs mais néanmoins significatifs. On peut ne pas être d'accord avec ces auteurs (dont les thèses sont aujourd'hui encore débattues), mais personne ne peut nier que de telles analyses visant à déterminer la nouveauté de ces œuvres (ou d'autres objets médiatiques) supposent de véritables compétences, qu'elles soient de nature esthétique, philosophique, « sémiotique », artistique ou autre.

ce qu'il appelle une assimilation sans accommodation) : ainsi, on peut renvoyer indéfiniment une balle contre un mur pour le simple plaisir de l'exercice et de la maîtrise de cette habileté. De la même façon, on peut penser que l'enfant répète la même expérience — regarder un dessin animé, écouter un conte... — essentiellement pour en acquérir une meilleure maîtrise cognitive mais aussi affective : la fiction déclenche en effet des émotions qui sont souvent désagréables — peur, angoisse, tristesse... — et que l'enfant va apprendre à « gérer » très progressivement grâce à la répétition. Mais une fois cette maîtrise acquise, la lassitude s'installe, et l'enfant, l'adolescent ou l'adulte part à la recherche de nouveaux « jeux » qui lui permettront d'exercer ses schèmes cognitifs et/ou affectifs. Dans cette perspective, on peut même penser que la recherche d'originalité (qui n'est jamais absolue) fait partie d'un schème qui s'installe progressivement et que nous « exerçons » pour notre plus grand plaisir : nous aimons être étonnés, nous aimons découvrir de nouvelles histoires, de nouveaux films, de nouveaux paysages, mais la nouveauté apparente masque sans doute la répétition des mêmes schèmes devenus extrêmement souples, complexes et susceptibles d'assimiler un grand nombre d'objets inédits et différents. (Jean Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, 8^e éd. 1994.)

Les principes d'évaluation

Le « paysage médiatique » — si, du moins, une telle expression a un sens, tant les productions sont diverses et hétérogènes — ne se présente pas, on l'a bien compris, comme une taxonomie faite de catégories bien définies dans un ensemble cohérent et hiérarchisé : il s'agit plutôt de « genres » ou de « types » relativement flous aux limites imprécises, se recouvrant partiellement et soumis à des variations et des réorganisations fréquentes. En outre, ces différents genres sont soumis à la critique et à l'appréciation des « récepteurs », lecteurs ou spectateurs : dans cette interaction se construisent alors des **critères d'appréciation** ou des **principes d'évaluation** relativement hétérogènes. Même si l'on parle indifféremment de la « beauté » d'un match de football, d'une œuvre littéraire, d'une peinture ou d'un film, on devine facilement que les critères utilisés dans ces différents cas n'ont pas grand-chose à voir les uns avec les autres. La maîtrise cognitive et pratique des différents genres implique également celle des principes d'évaluation qui ont cours dans ces champs et qui se construisent progressivement dans les interactions entre les producteurs de médias (les « émetteurs ») et leurs publics (« récepteurs ») ainsi que les prescripteurs d'opinion (les critiques au sens le plus large du terme).

Les amateurs de bande dessinée par exemple vont s'intéresser à l'histoire racontée mais ils apprécieront également la qualité graphique des différentes réalisations ; en revanche, un « bon » journal (imprimé ou télévisuel) se jugera essentiellement en fonction de la qualité de ses informations et éventuellement de ses analyses ; les jeux vidéos quant à eux ont fait émerger de nouveaux critères comme la « jouabilité » qui désigne essentiellement la maniabilité des commandes qui permettent de contrôler les actions des personnages (ou des objets) à l'écran ; enfin, un site web se juge à présent d'après l'originalité de ses informations (alors que règne en maître le « copier-coller ») mais aussi d'après son accessibilité et sa navigabilité (c'est-à-dire la facilité à trouver l'information cherchée à l'intérieur du site).

On pourrait penser cependant que ces évaluations sont purement individuelles, et que les choix résultent essentiellement des préférences de chacun sans que l'on puisse parler de normes, de critères ou de principes extérieurs aux individus eux-mêmes. Les succès médiatiques semblent ainsi résulter du libre jeu des goûts divers du public qui se porte majoritairement vers telle ou telle production, souvent de façon imprévisible.

Néanmoins, une telle conception est sans doute assez unilatérale³⁷ et néglige la dimension d'**interaction sociale de toute consommation culturelle** : on discute avec des collègues du roman ou de la bande dessinée qu'on vient de lire, on conseille un groupe musical, une exposition ou une série télévisuelle, on réagit à une information journalistique, on écrit sur un site Internet, on négocie avec un petit groupe d'amis devant la caisse

37. La conception inverse qui voudrait que les consommateurs soient les victimes plus ou moins inconscientes de la manipulation médiatique (et en particulier de la publicité) ne parvient pas à expliquer le succès inattendu de certaines réalisations — on peut penser à des films comme *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*, *Les Choristes* ou même *Bienvenue chez les Ch'tis* mais aussi à des « genres » entiers comme le jazz ou le rap en musique, ou encore la bande dessinée, au début largement méprisée — ou de nouveaux médias — les téléphones portables, les jeux vidéos, Internet ... — alors que d'autres « objets », productions, réalisations ou dispositifs bénéficiant d'une promotion équivalente ou même supérieure n'ont pas rencontré les faveurs du public (ou ont même connu des échecs retentissants comme l'émission de télé-réalité « Carré ViiiP » de la chaîne française TF1, interrompue après seulement deux semaines de diffusion à cause de son manque de succès en mars 2011). Il faut donc prendre en compte une demande latente, a priori largement indéfinie (bien qu'il soit toujours facile de l'interpréter a posteriori comme le font les critiques « prophètes après l'événement »). On remarquera que la théorie du complot médiatique — par exemple concernant les attentats du 11 septembre 2001 — est elle-même un succès médiatique, ce qui prouve bien que le « public » est loin d'être une masse homogène et passive, manipulée à volonté par les « puissants » de ce monde et qu'il peut rejeter (du moins certaines franges), parfois de façon hypercritique, les représentations médiatiques qui lui sont proposées.

Une autre approche théorique, illustrée essentiellement par les travaux de Pierre Bourdieu (*La Distinction*, Paris, Minuit, 1979) ou, de façon plus nuancée, par Bernard Lahire (*La Culture des individus*, Paris, La Découverte, 2004) met l'accent sur le rôle des instances de légitimation (essentiellement l'école mais aussi la critique, les institutions culturelles étatiques ou para-étatiques, les académies, les prix et jurys de toutes sortes...). Sans nier le rôle de ces instances, il serait sans doute faux de concevoir leur rôle de façon centralisée (en particulier sur le modèle étatique français ou comme un Appareil Idéologique d'État selon l'expression de Louis Althusser) : leur influence est relativement faible dans de nombreux domaines comme les jeux vidéos, la bande dessinée, la consommation de musiques ou aujourd'hui le réseau Internet. On voit d'ailleurs comment dans ces nouveaux domaines, certains spectateurs ou consommateurs, souvent passionnés, se transforment en prescripteurs d'opinion, comme ce fut le cas avec les « fanzines » pour la bande dessinée (dans les années 1970 et 80) ou les forums Internet pour les jeux vidéos aujourd'hui. Sans entrer dans des querelles théoriques qui ne sont pas notre objet, on dira simplement que les principes d'évaluation dans les champs culturels et/ou médiatiques résultent vraisemblablement d'une interaction entre ces trois pôles : les producteurs (ou émetteurs), le public (ou récepteurs) et les instances de légitimation (partiellement liées aux deux autres pôles).

du cinéma pour choisir le film à aller voir, on explique comment fonctionne un jeu vidéo, l'on parle du *buzz* dont tout le monde parle, et l'on transfère par mail un *hoax* (rumeur) non vérifié ou la blague qui nous a bien fait rire... Autrement dit, la consommation culturelle, loin d'être purement individuelle, est constamment sollicitée, guidée et orientée par d'autres consommateurs et/ou prescripteurs d'opinion : alors que l'offre médiatique se diversifie et devient surabondante (avec par exemple le remplacement des salles de cinéma uniques par les multiplexes, la multiplication des chaînes de télévision, les supermarchés du livre ou de DVD, et enfin la « bibliothèque universelle » d'Internet), nos choix se font en réalité dans un paysage culturel ou un contexte médiatique traversé sinon saturé par des évaluations explicites ou implicites qui se transforment dès lors en normes, en critères et en principes de jugement. Bien entendu, ces normes n'ont plus la force contraignante des traditions anciennes (supposées homogènes), et l'individu moderne³⁸ est confronté à une pluralité de principes d'évaluation, mais cette confrontation est immédiate et constante, même si la maîtrise de ces normes est très variable selon les individus et les domaines concernés. Ainsi, dès que quelqu'un se sent attiré par un genre médiatique (télévision, cinéma, jeux vidéos, littérature, bande dessinée...), il va, ne serait-ce que pour se repérer dans la surabondance de l'offre, chercher et recueillir des opinions, écouter des avis, solliciter des conseils, parcourir des catalogues et des critiques, consulter des magazines ou des sites spécialisés, qui lui permettront de comprendre les principes d'évaluation à l'œuvre dans ce champ : participer à un forum de discussion par exemple suppose la maîtrise des « mots de la tribu » c'est-à-dire des différents critères auxquels se réfèrent de façon plus ou moins explicite les différents intervenants.

Identifier un genre (médiatique, artistique, culturel...) suppose donc que l'on connaisse les principes d'évaluation à l'œuvre dans ce champ, même si les individus conservent une marge d'appréciation importante : ainsi, un amateur de bandes dessinées peut citer les noms célèbres de l'école belge, même s'il ne les apprécie pas tous de la même façon ; un cinéphile

38. Bernard Lahire parle ainsi d'un « homme pluriel » qui fréquente de multiples sphères de socialisation et dont le comportement n'est donc plus déterminé par un seul principe (ou même par un principe dominant) : il serait porteur d'une « pluralité de dispositions, de façons de voir, de sentir et d'agir » (Bernard Lahire, *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998). Cette conception est certainement partagée par beaucoup de sociologues contemporains.

a entendu parler de grands cinéastes actuels (Steven Spielberg, Tim Burton,) ou passés (Stanley Kubrick, Orson Welles, Charles Chaplin...) même s'il n'a pas nécessairement vu tous leurs films ; un « gamer » consulte les revues spécialisées ou fréquente les sites et les forums sur la question, qui sont les lieux où se forment une opinion et surtout une évaluation générale des jeux vidéos... Quant à l'amateur de vins, il ne se contente évidemment pas d'identifier les cépages et les origines, et il fait une différence essentielle entre les vins de qualité et la « piquette » dont il lui importe peu de reconnaître les différents millésimes...

La maîtrise des principes d'évaluation est donc une compétence essentielle pour s'orienter dans le « paysage médiatique » et ses multiples genres. Cette maîtrise est évidemment très variable selon les individus, et il y a certainement une différence entre des spectateurs qui se concertent en regardant les affiches à l'entrée d'un cinéma, ceux qui consultent les critiques (ou les « étoiles » ou autres notes d'évaluation) dans la presse quotidienne ou dans un hebdomadaire généraliste, et enfin ceux qui lisent des magazines spécialisés comme *Positif* ou *Les Cahiers du Cinéma*. Par ailleurs, si l'on voit émerger dans certains domaines, comme le cinéma, la littérature, les jeux vidéos, les arts ou encore la bande dessinée, des « autorités spécialisées » ou des « instances de légitimation autonomes » (selon l'expression de Pierre Bourdieu), d'autres restent essentiellement soumis à la « logique du nombre », du « succès » ou du « bouche-à-oreille » qui a si fortement impressionné les premiers observateurs des « mass media » : l'exemple le plus clair de cette tendance est celui d'Internet où, aujourd'hui, le moteur de recherche très majoritairement utilisé, *Google*, classe ses résultats en tenant compte du nombre de liens qui pointent vers les différents sites, c'est-à-dire de leur succès antérieur qui en est automatiquement augmenté... Bien entendu, la plupart des « genres » ou « domaines » sont traversés par des principes d'évaluation contradictoires, le succès du plus grand nombre étant concurrencé plus ou moins fortement par les avis autorisés des « spécialistes » (parfois autoproclamés) du domaine³⁹.

39. La « loi du plus grand nombre », souvent dénoncée comme une forme d'abêtissement moutonnier, doit être relativisée. Le succès est toujours temporaire, et le public toujours avide de nouveauté (même si cette nouveauté peut être très relative), mais les réussites spectaculaires masquent également les déclinés lents ou rapides. Et l'on n'oubliera pas que le succès en termes de ventes, de fréquentation ou de nombre d'entrées ne correspond pas nécessairement avec un degré équivalent de satisfaction (après

On ne réduira cependant pas ces principes d'évaluation à la seule dimension esthétique (au sens le plus large du terme), les critères utilisés dans certains domaines pouvant aussi bien être de nature politique, morale, « philosophique » ou portant sur la valeur de vérité (ou de fausseté...) des médias en cause : c'est le cas notamment des médias d'information (presse écrite, journaux et magazines radios ou télévisuels, Internet) soumis à une très forte concurrence et vis-à-vis desquels s'est développée une pensée « critique », jouant le rôle d'instance de légitimation (ou de délégitimation...) ⁴⁰. Dans ce cas, les normes d'évaluation, loin de fonder un consensus, sont elles-mêmes objet de polémiques répétées. Bien entendu, des champs médiatiques soumis en apparence à des critères essentiellement esthétiques (cinéma, bandes dessinées, littérature...) sont souvent traversés, même si c'est de façon plus ou moins souterraine, par des jugements de nature morale, politique ou philosophique, donnant lieu à débats et conflits qui restent généralement non résolus.

Enfin, comme on l'a déjà signalé, il est clair que la maîtrise des principes d'évaluation ayant cours dans un domaine n'est pas possible sans une connaissance concrète de ces réalisations ou productions : on ne peut pas apprécier la touche d'un peintre sans voir ses œuvres, ni juger de la qualité d'une musique sans l'écouter attentivement, ni mesurer le réalisme (ou l'absence de réalisme), l'humour ou le dynamisme d'une série télévisée sans en avoir suivi au moins une saison... Cela peut sembler évident, mais cela n'empêche pas des « critiques » de s'exprimer de façon générale et,

lecture du roman à succès ou à la sortie de la salle de cinéma...). En outre, la concurrence entre médias, genres et domaines rend plus problématique les grands succès, le public se fragmentant en publics spécialisés ou se dispersant entre les différentes offres. Enfin, tout succès entraîne presque « mécaniquement » une réaction inverse, motivée par un souci de « distinction », qui peut à son tour se transformer en succès de plus ou moins grande ampleur : ainsi, dans un domaine apparemment aussi spécialisé que celui des navigateurs web, le succès initial d'Internet Explorer (dû en grande partie à la position dominante du système d'exploitation *Windows*) a été progressivement contrebalancé par un logiciel libre, Firefox, dont des passionnés et des spécialistes ont défendu les qualités auprès d'un cercle d'utilisateurs de plus en plus élargi.

40. Sous l'étiquette générale de critique des médias, tendance dont Noam Chomsky est actuellement le représentant le plus célèbre, on trouve essentiellement une critique des médias d'information, en particulier la presse et la télévision, et plus rarement la publicité ou les fictions. Si cette critique se fait essentiellement au nom de la vérité (supposée malmenée ou manipulée par les médias « dominants »), ses motivations sont essentiellement politiques.

le plus souvent, négativement sur des genres qu'ils ne maîtrisent que très sommairement (qu'il s'agisse, selon les époques, de cinéma, de bandes dessinées, de différentes musiques jugées « populaires » ou de jeux vidéo). L'autorité des spécialistes du domaine résulte d'ailleurs pour une large part de leur **connaissance étendue** de la diversité des productions récentes ou plus anciennes, connaissance qui leur permet notamment d'apprécier de façon plus juste l'originalité des nouvelles réalisations : cela vaut pour l'art, la littérature, le cinéma mais également pour le hip hop, les jeux vidéo, les spectacles sportifs, les mangas ou les logiciels « libres ». Les nouvelles productions entraînent en outre souvent une modification des critères d'appréciation comme en témoignent par exemple l'histoire de la littérature ou celle, plus récente, des jeux vidéo : si les œuvres de Corneille ou de Racine se jugeaient en fonction des « règles » de la poétique classique, la littérature romantique se signalera précisément par le rejet de ces règles ; quant aux jeux vidéo, la rapidité de l'évolution technologique, la puissance croissante des ordinateurs (et des fameuses cartes graphiques) ont considérablement relevé le niveau d'exigence des joueurs qui demandent un réalisme extrême des apparences (vêtements, décors, accessoires, mouvements...), des scénarios élaborés, une grande variété de situations, un nombre croissant d'options (pour construire le personnage, pour l'équiper, etc.)...

On remarquera pour terminer à ce propos que la maîtrise de l'évaluation des différents champs médiatiques, qui implique une part importante de connaissances concrètes du domaine en cause, suppose cependant d'autres compétences de nature **communicationnelle** : il ne s'agit pas en effet seulement de recevoir et d'apprécier une œuvre ou une réalisation mais également d'exprimer un avis, d'argumenter en utilisant des principes généraux partagés par tous les interlocuteurs, de déterminer des éléments pertinents pour l'analyse, de faire comprendre à d'autres des impressions ou des émotions qui ont été ressenties individuellement et souvent confusément. Ici aussi, l'on constate facilement la différence entre, d'une part, l'expression d'une simple opinion à la sortie d'une salle de cinéma ⁴¹ et, d'autre part, la production d'une véritable analyse susceptible notamment de déboucher sur un échange approfondi avec d'autres personnes. Bien entendu, il faut mesurer la pertinence pédagogique d'une telle compétence sans doute nécessaire pour des critiques professionnels mais moins évidente pour des spectateurs ordinaires :

41. « Well opinions are like assholes. Everybody has one. »

sans vouloir transformer ces derniers en spécialistes des différents médias, on peut cependant les amener à une meilleure maîtrise des principes généraux d'évaluation notamment lorsqu'ils s'appliquent à des domaines artistiques, culturels et/ou médiatiques⁴². (La position inverse qui affirmerait que jugement et analyse sont inutiles et que seule importe en définitive l'appréciation muette des œuvres ou réalisations est théoriquement possible — et a effectivement été défendue sous différentes formes — mais impliquerait que tous les individus sont capables d'une telle appréciation sans subir d'influence extérieure : s'il n'est sans doute pas nécessaire d'être musicologue pour apprécier un morceau de musique, d'autres productions médiatiques d'une séduction immédiate méritent cependant d'être interrogées, soumises à la réflexion sinon à la critique, qu'il s'agisse de publicités, de représentations biaisées de la réalité, d'informations partielles ou d'images plus ou moins tendancieuses. Le silence revient en effet aussi pour beaucoup à subir l'influence des représentations et des médias dominants. D'un point de vue pédagogique, on peut penser que le premier impératif est de susciter une distance réflexive par rapport à nos jugements immédiats et de prendre conscience de la diversité des échelles d'évaluation en matière de culture.)

Une difficulté

Il faut relever une dernière différence entre les multiples « genres » médiatiques, celui de leur plus ou moins grande **difficulté d'accès**. Cette difficulté peut dépendre de conditions externes ou de raisons internes.

Les conditions externes relèvent essentiellement de l'inégale distribution des productions et des domaines médiatiques. Si l'offre médiatique s'est très fortement élargie dans les dernières décennies, il faut aussi noter que de multiples mécanismes — souvent peu visibles et méconnus — au niveau de la diffusion induisent des inégalités plus ou moins importantes entre les multiples réalisations. Face à une production « surabondante », la distribution joue en effet un rôle de filtre sinon d'« entonnoir ». Ainsi, dans le domaine cinématographique, la visibilité des films dépend d'abord du nombre de salles dans lesquelles ils sont projetés et de la durée de leur exploitation ; c'est également le cas

pour les livres dont seule une petite partie (souvent les parutions récentes) peut être exposée en librairie ; à la télévision, les heures de diffusion (en « prime time » ou au milieu de la nuit...) jouent le même rôle de sélection entre les réalisations audiovisuelles (dont un très grand nombre ne passeront d'ailleurs jamais sur une chaîne quelconque). De nouveaux canaux sont sans doute apparus permettant d'augmenter l'offre, mais on y repère facilement le même type de mécanismes restreignant l'accès aux réalisations effectivement disponibles : par exemple dans le cas du cinéma, évoqué à l'instant, la diffusion en cassettes vidéo, puis en DVD et enfin par Internet (sous forme légale ou illégale), a certainement augmenté le choix de films disponibles (avec des qualités variables) mais ces nouveaux moyens de distribution opèrent également des sélections, et ce sont les films les plus vus en salle qui sont de façon générale les mieux distribués par ces canaux. Aux limitations imposées par la distribution s'ajoutent celles de la promotion et de la critique qui vont porter sur un nombre restreint de productions, même si ces différentes instances (distribution, promotion, légitimation critique) opèrent des choix qui ne se recouvrent qu'en partie. En effet, plus l'offre est vaste et apparemment égalitaire comme dans une très grande bibliothèque, moins elle détermine par elle-même les choix de consommation qui dépendent alors surtout de la **promotion** (au sens le plus large du terme) organisée par les médias numériquement **dominants** (télévision, grands organes de presse, sites Internet les plus populaires...) : sans publicité ni « critiques », sans « forum » ni référencement, sans presse ni « événement » ni autre « buzz », une quelconque production médiatique est condamnée à l'inexistence (même si la promotion elle-même doit être considérée plutôt comme un espace relativement diversifié de canaux d'importance différente plutôt que comme une instance homogène fortement centralisée).

Mais l'accès aux réalisations médiatiques dépend également de conditions « internes », c'est-à-dire de la maîtrise par les « récepteurs » des **codes, savoirs et processus d'inférence** de toutes sortes nécessaires à leur interprétation. L'exemple le plus évident de ces limitations d'accès est celui de la langue qui aujourd'hui encore constitue la barrière la plus importante dans l'univers des médias de masse : Internet, réseau mondial, est ainsi, malgré les apparences, fortement cloisonné, et, si l'anglais est sans doute dominant, servant généralement de *lingua franca*, les utilisateurs

42. C'est l'un des objectifs que l'on a essayé de définir dans l'étude déjà évoquée « Analyse de films et compétences scolaires », publiée [en première partie](#) du dossier réalisé par les Grignoux et consacré au film *La Régate* de Bernard Bellefroid.

consultent essentiellement les sites dans leur propre langue⁴³. Dans la même perspective, on relèvera que la maîtrise de l'écrit est indispensable pour la réception d'un grand nombre de réalisations médiatiques, même lorsqu'elles recourent principalement au « langage » audiovisuel. Aujourd'hui par exemple, la vision des grandes œuvres de la peinture classique européenne (depuis la Renaissance jusqu'au 19^e siècle) suppose la connaissance — et donc la lecture au moins sommaire — de la Bible et des récits de la mythologie antique si l'on veut comprendre le sens de ces œuvres.

Mais le lecteur, spectateur ou consommateur peut rencontrer bien d'autres difficultés dans la réception de certaines productions, liées à leur « **structure** » **interne plus ou moins complexe** : ainsi, la lecture d'un fait divers dans un journal régional sera certainement plus aisée pour la plupart des individus, même faiblement scolarisés, que celle d'un roman comme *Madame Bovary* de Flaubert ou *Du côté de chez Swann* de Proust. Semblablement, la plupart des adultes peuvent suivre un journal télévisé mais seule une minorité sera capable de consulter un ouvrage de sociologie même s'il traite apparemment des mêmes sujets (« les faits de société »). Et si l'on compare des productions à l'intérieur d'un même domaine médiatique, on constatera par exemple que certains jeux vidéos sont facilement maîtrisés avec un minimum d'explication tandis que d'autres supposent un véritable apprentissage, parfois fort ardu : beaucoup de joueurs n'ont sans doute même pas réussi à faire décoller leur avion dans un simulateur de vol ! De la même façon, au cinéma, on reconnaîtra sans doute qu'un film d'action hollywoodien pose généralement moins de problèmes de compréhension qu'un film de Jean-Luc Godard, de David Lynch ou de Peter Greenaway. Enfin, l'interprétation d'un poème

43. C'est un des facteurs qui expliquent la faiblesse culturelle des pays européens face aux États-Unis. Ceux-ci disposent d'un marché économiquement et linguistiquement unifié (même si la population hispanophone est en augmentation) qui permet aux producteurs médiatiques (par exemple en cinéma et en télévision) de rentabiliser facilement leurs réalisations grâce à un public potentiel de 300 millions de consommateurs. En revanche, les pays européens présentent des marchés culturels très segmentés, et les différents producteurs essaient d'abord de pénétrer leur marché national, beaucoup plus restreint. Il leur est ensuite difficile, contrairement aux producteurs américains dont les réalisations ont été rentabilisées sur le marché des États-Unis, de faire face aux coûts (financiers et humains) d'adaptation et de traduction en direction des autres marchés européens. Bien entendu, la domination médiatique des États-Unis s'est établie progressivement par accumulation régulière et grâce à des investissements croissants (notamment en termes de réalisateurs, producteurs, techniciens, etc.).

de Stéphane Mallarmé ou de Saint-John Perse est certainement plus ardue ou problématique que celle de Musset ou de Leconte de Lisle.

En outre, certaines productions ou réalisations comprennent **différents « niveaux »** qui sont plus ou moins accessibles selon les compétences des spectateurs ou « récepteurs ». Ainsi dans le domaine de la peinture classique, le célèbre historien d'art Erwin Panofsky distingue trois « strates » d'interprétation, d'abord un premier niveau mettant essentiellement en jeu les mécanismes de perception qui nous permettent de distinguer sur une fresque plane un groupe de personnes atablées à une table (ce sont les motifs), puis un second niveau faisant appel à des conventions iconographiques largement répandues nous permettant de reconnaître dans ces personnages le Christ entouré de ses apôtres lors de la dernière cène (les thèmes), et enfin un troisième niveau consistant à comprendre la mise en forme singulière par Léonard de Vinci de ce thème religieux conventionnel ainsi que les significations particulières qu'il a voulu lui donner (le contenu symbolique). Ce troisième niveau, proprement iconologique, est évidemment le plus difficile à interpréter et est également le plus hypothétique⁴⁴. Semblablement, face à des films énigmatiques comme *Elephant* de Gus Van Sant (2003) ou *2001 : l'odyssée de l'espace* de Stanley Kubrick (1968), *Meurtre dans un jardin anglais* de Peter Greenaway (1982) ou encore *Funny Games* de Michael Haneke (1997), la majorité des spectateurs comprennent sans doute les événements mis en scène, leur déroulement chronologique, les propos échangés ainsi que le rôle des principaux personnages, mais ils peuvent être déconcertés par le sens global à donner à ces événements comme par le propos général supposé de l'auteur du film : certains niveaux ou aspects du film sont donc facilement accessibles mais d'autres, tout aussi essentiels, posent d'im-

44. Le second niveau, celui des significations conventionnelles partagées par une même société peut également poser d'importants problèmes d'interprétation lorsque l'observateur est éloigné temporellement ou spatialement de la société des « émetteurs » ou réalisateurs : c'est le cas par exemple de l'art pariétal où l'on reconnaît notamment les figures d'animaux mais dont la signification générale nous échappe (fonction religieuse, magique, esthétique, sociale... ?) ; c'est le cas aussi de certains gestes dans la peinture du Moyen Âge ou de la Renaissance qui peuvent nous paraître anodins ou étranges mais qui avaient (sans doute ?) une signification conventionnelle reconnue par les contemporains (cf. par exemple E. H. Gombrich, « Le geste et l'expression rituels dans l'art », dans Huxley (Julian) [sous la direction de], *Le Comportement rituel chez l'homme et l'animal*, Paris, Gallimard, 1971).

portants problèmes d'interprétation, entraînant alors un rejet possible de la part de certains spectateurs. Dans un tout autre domaine médiatique, celui de la recherche d'informations sur Internet, l'on constate également que la plupart des utilisateurs se contentent d'utiliser le moteur de recherche le plus usuel, Google, en proposant quelques mots-clés et en se satisfaisant des premières réponses données ; seule une minorité utilise les outils de recherche plus avancés, disponibles en option, qui permettent d'accéder à des documents plus spécialisés et moins « populaires » (puisque ce moteur de recherche privilégie de façon générale les sites en fonction du nombre de liens qui pointent vers eux). De la même façon, l'utilisation des nouveaux réseaux sociaux comme Facebook est au départ extrêmement aisée — il suffit de s'inscrire avec une adresse e-mail — mais la maîtrise des différentes options, en particulier la confidentialité des données personnelles, est beaucoup moins aisée et est négligée par beaucoup d'utilisateurs. Enfin, beaucoup de jeux vidéos sont construits selon un principe d'étapes successives (des « mondes », des « époques », des « épreuves », des « clefs »...) généralement de plus en plus complexes qui doivent être accomplies jusqu'à leur terme avant de passer à la suivante, ce qui suscite une forte adhésion (le joueur veut passer à l'étape suivante) mais peut également susciter le découragement et l'abandon de la partie ; en outre, il existe souvent pour l'ensemble du jeu une option permettant de fixer le niveau de difficulté générale en fonction de l'habileté du joueur (avec des degrés depuis le plus facile comme « Piece of Cake », jusqu'au plus difficile « Damn I'm good »).

Ces difficultés d'accès aux différentes productions ou réalisations médiatiques sont, on le voit, très variables et dépendent de facteurs multiples, souvent assez mal connus et peu définis : ainsi, « l'abstraction » d'un ouvrage de philosophie est sans doute un obstacle pour beaucoup de lecteurs, mais il est plus difficile de préciser quels sont les mécanismes précis (conceptuels, linguistiques, sémantiques...) qui concourent à cette abstraction ; néanmoins, il est évidemment possible d'expliquer, par une pratique pédagogique plus ou moins intuitive, un tel texte. Autrement dit, l'absence ou la faiblesse de la théorie des objets médiatiques n'interdit pas un travail pédagogique — d'explication, d'analyse, de réflexion... — autour de ces objets.

Se pose ainsi la question de la **pertinence pédagogique** du choix des productions ou réalisations médiatiques à aborder avec un public de non-spécialistes.

De façon abstraite, on peut sans doute affirmer que tout objet est digne d'intérêt et de réflexion, et qu'une chanson populaire ou une émission de télé-réalité mérite autant l'analyse qu'un chef-d'œuvre réputé du septième art ou un texte classique de la philosophie. De manière générale, les sciences humaines nous ont d'ailleurs appris à nous méfier de nos jugements de valeur spontanés (qui sont socialement construits) et à adopter un point de vue distancié, aussi neutre que possible vis-à-vis des productions culturelles qui nous entourent. Néanmoins, d'un point de vue pédagogique, le critère de la **difficulté d'accès** a une certaine pertinence. D'une part, l'on peut estimer que le rôle de l'éducation est de faire découvrir au public (jeune ou moins jeune) des réalisations méconnues, marginales ou minoritaires : ainsi, on peut préférer montrer des films d'art et essai ou en provenance des « 3 Continents » (Asie, Afrique, Amérique latine) à des spectateurs qui spontanément ne verraient pas ce genre de films. D'autre part, les éducateurs privilégieront sans doute des réalisations ou des médias qui posent des difficultés d'accès « interne » et qui nécessitent de ce fait un véritable apprentissage : ainsi, il est clair que l'école ne peut pas renoncer aujourd'hui à son rôle « traditionnel » visant à assurer la maîtrise la meilleure possible de l'écrit par un maximum d'enfants et d'adolescents. Dans la même perspective, l'on peut estimer qu'il est plus intéressant d'aborder une œuvre artistiquement originale, au contenu réfléchi mais d'un abord moins aisé, qu'une production facile d'accès, visible par n'importe qui et largement diffusée. Si l'objectif de l'éducation est bien de faire acquérir des compétences, celles-ci trouveront plus facilement à s'exercer face à des objets « problématiques » que devant des réalisations d'un accès immédiat et facile, même s'il est sans doute toujours possible de faire « apparaître » des niveaux d'analyse et de compréhension moins évidents (comme par exemple les conditions de réalisation effective d'une émission de télé-réalité, les stratégies de scénarisation utilisées, le travail préalable du casting et la mise en scène générale des épreuves, c'est-à-dire tout un processus de production qui n'apparaît que très partiellement à l'écran et dont la plupart des spectateurs n'ont qu'une faible conscience).

Le critère de la difficulté d'accès n'est sans doute pas décisif et ne doit pas servir en particulier à stigmatiser ou à dénigrer des productions qualifiées trop facilement de « populaires », « commerciales », de

« simple consommation » ou de « pure distraction ». Mais il a certainement une certaine pertinence pédagogique dans la mesure, d'une part, où le temps d'éducation est nécessairement limité et implique donc des choix dans les « objets » qui peuvent être abordés, et, d'autre part, où l'acquisition de nouvelles compétences suppose que « l'apprenant » soit confronté à des « situations problématiques » et notamment à des « objets » qui posent effectivement des difficultés de réception.

Le cinéma comme genre

On a essayé de montrer jusqu'à présent que les médias ne constituent pas un espace homogène et qu'une des compétences essentielles à acquérir dans leur abord est précisément d'en **percevoir les différents « genres »** et de maîtriser leur spécificité, leurs conditions particulières de réception, leur « langage » ou leur « structure » ainsi que les systèmes de valeurs qui les traversent. C'est dans cette perspective que l'on souhaite à présent revenir sur le cinéma comme genre spécifique, différent par exemple de la littérature, de la télévision, des jeux vidéos ou d'autres médias, avec lesquels il entretient néanmoins des relations plus ou moins diffuses.

La position adoptée ici se distinguera néanmoins des approches plus classiques visant à déterminer ce qu'est le cinéma (selon le titre du célèbre recueil d'articles d'André Bazin), ou bien à définir un quelconque langage cinématographique supposé différent des autres langages, ou encore une esthétique, une essence ou une ontologie qui distinguerait radicalement le cinéma des autres médias : la notion de genre — genre médiatique ou genre cinématographique —, telle qu'on l'entend ici, est essentiellement conçue de façon historique, sociale et culturelle, c'est-à-dire comme un ensemble de réalisations qui ont effectivement un « air de famille »⁴⁵ et qui constituent un « paysage »

45. On est proche ici de la notion de « jeux de langage » exposée par Ludwig Wittgenstein dans ses *Investigations philosophiques* : il s'agit là de pratiques sémiotiques, déterminées par un ensemble de règles qui doivent être maîtrisées intuitivement par les participants au « jeu » mais qui sont extrêmement variables historiquement et socialement. Certaines de ces règles sont rigides (comme les règles de grammaire ou du jeu d'échecs) mais d'autres sont beaucoup plus floues et malléables, et le même objet peut relever de multiples jeux de langage, plus ou moins hétérogènes (un film peut être vu comme une réalisation cinématographique, mais aussi comme une histoire fantastique, une performance d'acteur et une fable philosophique, ce qui constituent autant de jeux de langage différents). On remarquera

relativement homogène mais également diversifié, permettant précisément le passage, à travers certaines réalisations, d'un genre à l'autre (les films passent à la télévision, mais un film de « cinéma » se distingue généralement d'un téléfilm, même si certaines productions semblent à cheval sur cette frontière). Les réalisations d'un même genre se caractérisent par des traits saillants et significatifs, qui semblent essentiels à sa définition, mais seule une partie de ces réalisations possède effectivement tous ces traits alors que d'autres n'en partagent qu'un nombre limité, ce qui semble les positionner à la marge ou à la périphérie du genre.

La salle de cinéma

En ce qui concerne le cinéma, le premier trait que l'on relèvera illustre bien la manière dont on conçoit un « genre » médiatique : le cinéma se caractérise en effet d'abord par un lieu, la salle de projection, bien qu'aujourd'hui beaucoup de films passent à la télévision ou sur écran d'ordinateur. Mais ce lieu, qui pourrait donc paraître secondaire, est celui qui assure les meilleures conditions de projection et qui est chronologiquement le premier en termes de diffusion des films.

La diffusion du cinéma se compose en effet aujourd'hui de plusieurs étapes, la salle d'abord, puis les ventes ou locations de DVD et Blu-ray (anciennement de cassettes vidéos), le passage sur les chaînes payantes de télévision et enfin sur les chaînes « généralistes » ; la diffusion sur Internet, actuellement en grande partie illégale, intervient généralement au moment du passage au DVD, dont le format numérique, faiblement protégé, est facilement copié. Mais la salle reste la première étape (sauf exception) qui détermine notamment le succès global du film qui se répercute ensuite sur les autres supports (même si certaines réalisations font exception) : c'est ce qui explique que beaucoup de films visibles en salles (même si c'est pour de brèves périodes ou lors de séances exceptionnelles comme dans des festivals) ne franchissent pas les étapes ultérieures de la diffusion (DVD, VOD...). Cette primauté de la salle est également technologique puisque l'exploitation a toujours veillé à assurer les meilleures conditions de projection⁴⁶ tout

que, même lorsqu'il y a explicitation de certaines règles comme dans le jeu d'échecs, d'autres restent néanmoins implicites, spontanément évidentes : par exemple, le joueur d'échecs cherche à battre son adversaire, mais il n'usera pas de violence physique pour y parvenir...

46. Bien entendu, les conditions de projection dans certaines salles peuvent être médiocres. Mais l'existence de ces

en accueillant les innovations technologiques majeures du cinéma, qu'il s'agisse du parlant (à un moment où les salles n'avaient guère que le théâtre comme seul concurrent), de la couleur, du Cinemascope, du son en stéréo et aujourd'hui de la 3D.

Le parc des salles cinématographiques n'est d'ailleurs pas homogène et voit s'opposer deux grands types d'exploitation, l'une essentiellement commerciale dominée aujourd'hui par des multiplexes généralement installés pour des raisons de coûts et d'accessibilité à la périphérie des grandes villes, et l'autre regroupant plutôt des salles d'art et essai qui se consacrent à des réalisations plus minoritaires (en termes de fréquentation), qu'il s'agisse de films d'auteurs, de films en version originale, de genres peu reconnus (comme le documentaire) ou de réalisations provenant de pays étrangers, autres que les États-Unis. Ces salles d'art et essai⁴⁷, plus ou moins spécialisées, présentes essentiellement dans les grands centres urbains, sont un lieu essentiel pour la découverte et la diffusion des œuvres les plus innovantes, les plus fragiles et les moins connues.

Dans une perspective pédagogique, il est donc important de faire découvrir aux spectateurs potentiels ces différents lieux, soit parce qu'ils n'ont jamais pénétré dans une salle de cinéma (comme on le voit notamment lorsqu'on s'adresse à un public défavorisé ou excentré), soit parce qu'ils ne connaissent que les salles les plus commerciales : la cinéphilie, qui ne concerne sans doute qu'une minorité de personnes mais qui doit être une possibilité offerte à tous, passe en effet de façon privilégiée par les salles d'art et essai qui sont des lieux de découverte avec leur dynamique propre et dont la fréquentation régulière est indispensable si l'on veut découvrir le cinéma « vivant » en train de se faire. On peut y ajouter d'autres lieux plus spécialisés comme les cinémathèques qui se consacrent à l'histoire du cinéma et en conservent la mémoire vivante⁴⁸.

« mauvaises » salles s'inscrit bien dans la conception d'un « genre » tel qu'on le conçoit ici, caractérisé par des traits « saillants » mais qui ne se retrouvent pas nécessairement dans tous les « exemplaires ».

47. En France, un décret du ministère de la Culture définit ainsi les salles d'art et essai sur base d'une série de critères précis en ajoutant certains labels plus spécifiques comme la « recherche et découverte » ou le « patrimoine et répertoire » (que n'obtiennent que certaines salles).

48. Ici aussi, il faut bien voir la différence entre l'offre en DVD et le rôle des cinémathèques qui est notamment de conserver et de proposer des réalisations qui ne sont visibles nulle part ailleurs. L'offre en DVD est une offre essentiellement commerciale qui, aussi large soit-elle, se limite aux œuvres les plus connues et

Le film ensemble significatif

D'autres caractéristiques différencient cependant le cinéma des autres « genres » médiatiques comme la télévision, dont il est relativement proche mais avec lesquels il ne se confond cependant pas. La comparaison avec la télévision est relativement éclairante puisque de nombreux films passent sur ces chaînes, ce qui pourrait donner à penser que la télévision est un simple canal de diffusion, indifférent aux contenus, qui ne posséderait pas ainsi les caractéristiques d'un « genre » tel qu'entendu ici. Une telle analyse serait cependant naïve dans la mesure où les chaînes de télévision sont en réalité des dispositifs complexes dont les techniques de diffusion ne sont qu'une des dimensions alors que d'autres contraintes (souvent inaperçues) influencent de façon déterminante les « contenus » diffusés : ainsi, on constate que la part des films diffusés sur les chaînes généralistes tend à se réduire au profit d'autres émissions comme les séries, les « talking shows » ou encore les émissions de télé-réalité, ce qui montre bien que la « logique » du passage des films à la télévision est (relativement) différente de celle des salles de cinéma.

Dans une telle perspective comparative, on relèvera en particulier que la télévision se présente aujourd'hui comme un « flux » continu, sans doute marqué par certaines scissions mais qui ne coïncident pas nécessairement avec le début ou la fin des émissions : la publicité par exemple prend place au milieu des émissions, et les émissions elles-mêmes se découpent de plus en plus comme des fragments relativement indépendants les uns des autres⁴⁹. Ce mode de diffusion est lié à un mode de consommation assez lâche, qui permet de prendre les émissions en cours de route mais également de les quitter si elles déplaisent (un phénomène majeur du système télévisuel, lié d'une part à la multiplication des chaînes à partir des

privilège notamment le cinéma américain. Elle ne joue donc pas un rôle de « découvreur » en s'appuyant sur les attentes et les connaissances antérieures des spectateurs (qui ont par exemple entendu parler par d'autres voies de grands classiques comme *Citizen Kane* ou *La Règle du jeu*). Une cinémathèque comme un cinéma d'art et essai a en revanche une fonction d'éducation permanente en proposant des films anciens moins connus ou des parcours inédits dans l'histoire du cinéma (avec des accompagnements possibles comme des entretiens ou des conférences).

49. C'est le cas par exemple des journaux télévisés francophones qui étaient déjà constitués d'une suite de reportages mais qui sont à présent souvent coupés en deux ou trois parties plus ou moins hétérogènes (par exemple la partie « actualités » séparée de la partie « magazine »).

années 1970 en Europe et d'autre part à la naissance d'un instrument essentiel à la maîtrise paresseuse de ce choix, la télécommande qui se généralise dans les années 1980).

Le cinéma en revanche impose aux spectateurs la vision d'un film en entier tout en favorisant la participation ou la « focalisation » du public par des conditions particulières de projection (obscurité, écran de grandes dimensions, son « enveloppant »...). Autrement dit, le film au cinéma se présente comme un ensemble, un « tout » ayant, comme on dit, un début un milieu et une fin, et se rapproche en cela d'autres réalisations comme les romans ou les pièces de théâtre qui ne peuvent pas être reçues et appréciées par fragments. On peut parler à propos de toutes ces réalisations de « **textes de haut niveau** », c'est-à-dire d'ensembles sémiotiques fortement structurés, hiérarchisés, impliquant la mise en relation d'éléments éloignés les uns des autres dans le « texte » et jouant de ce fait de façon importante sur la mémoire active des spectateurs : ainsi, il est impossible d'être ému par la dernière séquence d'un film comme *Les Temps modernes* de Chaplin (1936), *Rosetta* des frères Dardenne (1999) ou même *Titanic* de James Cameron (1997) si l'on n'a pas vu l'ensemble du film et participé aux émotions (souvent multiples et contradictoires) distillées et accumulées au cours de la projection (bien entendu, certains spectateurs peuvent être restés totalement insensibles au film en cause et donc aussi à sa dernière séquence). Semblablement, le suicide de Madame Bovary dans le roman de Flaubert risque de laisser le lecteur indifférent s'il ne comprend pas que cet acte n'est pas seulement provoqué par des difficultés d'argent mais traduit l'échec de toute une vie et de ses rêves inaboutis face à une réalité asphyxiante, longuement décrite à travers les centaines de pages du roman⁵⁰.

Un film ne peut donc pas se voir par fragments et implique au contraire un « travail » de mémorisation, de mise en relation et d'interprétation de « haut niveau », même s'il peut arriver que nous n'en voyions qu'un extrait ou un morceau notamment en « zapping » à la télévision. Cela vaut pour l'intrigue mais

aussi pour la compréhension des personnages qui peuvent évoluer au cours du film (par exemple dans *Potiche* de François Ozon, 2010) ou qui peuvent se révéler très différents de leur apparence première (comme dans *French Connection* de William Friedkin, 1971⁵¹), ou pour l'esthétique du film : ainsi, il est facile de repérer dans *Elephant* de Gus Van Sant (2003) les plans-séquences tournés avec un *steadicam* (un système de stabilisation qui évite les tremblements de la caméra à l'épaule tout en permettant une grande liberté et fluidité de mouvements), mais cette manière de faire risque bien d'apparaître au niveau d'une séquence isolée comme un simple procédé plus ou moins artificiel ou maniéré, et ce n'est qu'en la rapportant à d'autres caractéristiques du film (comme la manière d'agencer les différents épisodes, le travail sur la bande-son ou le mutisme des différents personnages) qu'il est possible de lui trouver un sens esthétique⁵².

Ces réflexions peuvent paraître évidentes, mais il faut bien voir que ce mode de réception du cinéma comme ensemble structuré est aujourd'hui concurrencé par une vision beaucoup plus éclatée et dispersée — promue essentiellement par la télévision — privilégiant des fragments retenus pour leur aspect spectaculaire, frappant ou immédiatement séduisant, vision proposée par exemple sur les sites de partage de vidéos sur Internet qui reprennent les meilleurs moments de films plus ou moins connus. Il y a donc un véritable travail pédagogique à faire pour convaincre aujourd'hui les spectateurs de consacrer du temps à voir un film **en entier** en acceptant par exemple que le développement d'une intrigue puisse passer par des épisodes moins marquants, ou que le portrait d'un personnage se dessine par petites touches dispersées tout au long du récit ou encore que des épisodes ultérieurs puissent modifier le sens ou la valeur de scènes antérieures.

L'auteur du film

On soulignera dans cette perspective que le cinéma, pour sa meilleure part, se présente comme un art, c'est-à-dire que chaque film est censé traduire des choix esthétiques, thématiques et expressifs qui lui don-

50. Les émissions de télé-réalité semblent également jouer sur la mémoire des spectateurs puisque ceux-ci apprennent à connaître progressivement les différents « acteurs », mais cette mémoire est essentiellement intuitive, reposant sur la familiarité progressive avec les personnages : il ne s'agit pas de comprendre une intrigue ni de percevoir des motifs cachés ni de se souvenir d'épisodes éloignés, mais simplement d'éprouver une sympathie (ou une antipathie) croissante pour des individus dont « l'histoire » est secondaire sinon sans intérêt.

51. Ce film peut être interprété de différentes façons : Popeye, le policier joué par Gene Hackman, peut être vu comme une figure traditionnelle du flic de terrain dont les intuitions sont toujours justes mais qui est confronté aux lourdeurs du système judiciaire ; mais une lecture plus nuancée perçoit en revanche, notamment lors de la séquence finale, la « folie » du personnage enfermé dans une quête de plus en plus violente et mortifère.

52. Cf. le dossier pédagogique réalisé par les Grignoux et consacré à ce film : <http://www.grignoux.be/dossiers-pedagogiques-169>

nent une cohérence d'ensemble. Bien entendu, tous les films ne sont pas des chefs-d'œuvre, et certaines réalisations télévisuelles (comme les nouvelles séries américaines déjà citées) peuvent également prétendre au même statut artistique. Mais, dans ses conditions actuelles de production, le cinéma donne au réalisateur une prépondérance dans l'ensemble des choix à effectuer, ce qui doit amener le spectateur à le considérer comme **l'auteur du film** au sens le plus fort du terme, même si la réalisation est aussi le résultat d'un travail collectif : on ne peut pas considérer de la même façon que le réalisateur d'un journal télévisé ou le rédacteur en chef d'un quotidien en sont les auteurs, ni que leurs choix sont de nature expressive, même si ces responsables prennent un grand nombre de décisions significatives⁵³.

D'un point de vue pédagogique, cela implique en particulier que l'on amène les spectateurs à dépasser le niveau de l'intrigue du film — l'histoire racontée avec ses rebondissements — et à prendre en considération **le point de vue de l'auteur** — le cinéaste — qui n'apparaît pourtant pas en tant que tel à l'écran (sauf exceptions). Ce travail de reconstruction des intentions supposées de l'auteur n'est pas nécessairement facile et suppose l'acquisition de compétences relativement complexes (il s'agit essentiellement de mettre en œuvre des processus d'inférence, faiblement codifiés, à partir d'indices dispersés dans le film). Si, par exemple, l'ironie d'un réalisateur est en général perçue par les spectateurs à travers la représentation de héros caricaturaux, il est moins évident de comprendre les intentions d'un cinéaste qui met par exemple en scène des personnages énigmatiques (comme dans *La Notte* d'Antonioni ou *Elephant* de Gus Van Sant), peu sympathiques ou même déplaisants (*Citizen Kane* ou *La Splendeur des Amberson* d'Orson Welles, le début de *Rosetta* des frères Dardenne, *Un héros très discret* de Jacques Audiard) ou carrément pervers et malfaisants (*Salò* de Pasolini, *Élève libre* de Joachim Lafosse). En

53. Un journal traduit généralement une « ligne » politique ou idéologique qu'on retrouve notamment dans la hiérarchisation de l'information imposée par le rédacteur en chef. Mais celui-ci aura toujours tendance à « s'effacer » devant l'information, devant les « faits », devant aussi les demandes de son lectorat, alors qu'un cinéaste assumera beaucoup plus facilement (dans des interviews par exemple) ses partis pris idéologiques ou esthétiques. On rappellera d'ailleurs que le statut d'auteur ne fut que progressivement reconnu aux cinéastes, et que beaucoup de réalisateurs de l'âge classique hollywoodien se considéraient plutôt comme des artisans soumis avant tout aux exigences des producteurs et indirectement du public visé.

ce domaine, les compétences sont très inégalement réparties entre les spectateurs, et l'on constate que nombre d'entre eux (notamment les plus jeunes et les moins éduqués) se contentent généralement de suivre l'histoire mise en scène sans jamais s'interroger sur le point de vue de l'auteur du film.

Dans une perspective aussi bien psychologique que sociologique, on peut considérer que les attitudes spectatorielles se déploient ainsi entre deux pôles : d'une part, une vision fragmentaire, affective, essentiellement centrée sur les personnages et les événements visibles à l'écran, surtout sensible aux effets immédiats de la mise en scène, et, d'autre part, une « lecture » globale, attentive aux enchaînements non visibles, cherchant à appréhender le point de vue de l'auteur, et percevant le film comme un ensemble construit de façon significative⁵⁴. Mais cette dernière attitude, qui n'est supposée que par les œuvres cinématographiques les plus exigeantes (mais également par des textes de « haut niveau » comme la littérature romanesque), ne s'acquiert généralement pas de façon spontanée et suppose un processus d'éducation que ne demandent pas d'autres « genres » médiatiques comme la télévision ou Internet privilégiant une approche parcellaire avec un faible travail interprétatif.

L'originalité

Le mode de réception du cinéma se caractérise en outre par ce qu'on pourrait appeler la perception préférentielle de **l'originalité filmique**, c'est-à-dire que le spectateur sera d'abord sensible à la **singularité** de chacun des films qu'il a l'occasion de voir, plutôt qu'à leurs ressemblances : ainsi, le spectateur se souviendra d'un film précis avec son titre, son intrigue propre, ses acteurs, alors qu'il lui sera beaucoup plus difficile de se remémorer un journal télévisé parmi les milliers qu'il a suivis, ou de distinguer entre le troisième épisode de la saison deux et le deuxième épisode de la saison trois d'une même série télévisée... Bien entendu, cette opposition entre nouveauté et répétition ne doit pas être conçue de façon absolue et tranchée : si je continue à regarder le journal télévisé, c'est évidemment parce que je m'attends à ce qu'il m'apporte des informations nouvelles ; de la même façon, mon intérêt pour une série télévisuelle dépend du caractère inédit des épi-

54. On voit bien par exemple la différence entre une approche du cinéma centrée sur les acteurs (notamment dans une presse de type « people ») et une autre privilégiant les cinéastes (démarche privilégiée dans les revues « cinéphiles »), même si ces deux approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre.

des qui me sont régulièrement proposés. À l'inverse, les spectateurs de cinéma peuvent privilégier certains genres (ou sous-genres) comme les westerns, les films de guerre, les films fantastiques, dans lesquels ils aiment à retrouver les mêmes thèmes, les mêmes situations, le même type de personnages ou les mêmes acteurs. Et l'on sait que les grands succès cinématographiques sont rapidement suivis de leurs suites (ou « sequels » selon la terminologie anglophone) qui se signalent rarement par une grande originalité (même s'il y a des exceptions célèbres comme la série des *Parrains* réalisés par Francis Ford Coppola).

Néanmoins, l'on voit bien que les continuités sont beaucoup plus grandes dans les phénomènes des séries (comme les gags en bandes dessinées ou les mangas reprenant inlassablement les mêmes héros, les mêmes situations et le même graphisme avec un minimum de variations⁵⁵) qu'au cinéma où les spectateurs sont surtout sensibles à l'originalité des différents films : même si Hitchcock est réputé de façon générale comme le maître du suspense, tous les spectateurs feront facilement la différence entre *Vertigo*, *La Mort aux trousses* et *Psychose* dont ils garderont également des **souvenirs très différents** même si ceux-ci restent relativement imprécis. On pourrait néanmoins penser que la recherche d'originalité concerne avant tout un cinéma d'auteur soucieux de « distinction » et de singularité, mais le cinéma qui vise un « large public » (en particulier hollywoodien) travaille également à produire des réalisations qui marquent les esprits de façon unique, que ce soit par leur dimension spectaculaire (*Star Wars* dont les fans distinguent nettement les différents épisodes), leur caractère épique ou romantique (*Autant en emporte le vent*, *Titanic*), l'ampleur des moyens mis en œuvre (*Titanic*, *Cléopâtre*, *Intolérance*), le renouvellement des « codes » ou des clichés du genre (*Danse avec les loups*, *Saving Private Ryan*, *Slumdog Millionaire*, *Kill Bill*) ou même l'invention de nouvelles formes ou de nouveaux genres (le cinéma italien, encore muet, invente pratiquement le peplum, Terence Fisher de la société Hammer crée en 1957 un nouveau style de film d'horreur, le film de kung-fu apparaît à Hong-Kong dans les années 1960, etc.).

L'approche pédagogique d'un film est donc différente de celle d'autres productions médiatiques com-

me les journaux télévisés : alors que la réflexion peut porter par exemple sur n'importe quel exemplaire du journal télévisé d'une même chaîne (tous étant globalement construits sur un même modèle), l'analyse filmique implique en revanche que l'on s'attache à la singularité du film abordé dont on essaiera de déterminer avec autant de précision possible l'originalité par rapport au paysage cinématographique (ou plus largement culturel) où il s'inscrit. L'originalité en question ne sera pas uniquement de nature esthétique et concernera également le propos du film, au sens le plus large du terme : si le « style » d'un cinéaste comme Ken Loach ne change sans doute pas profondément d'un film à l'autre, les questions qu'il soulève sont évidemment fort différentes dans *Raining Stones* (1993), *Land and Freedom* (1995), *Sweet Sixteen* (2002) ou encore *Looking for Eric* (2009).

Si l'originalité de chaque réalisation filmique est perçue de façon très intuitive par les spectateurs (et est évidemment très variable selon les films), elle est sans doute plus difficile à déterminer de **façon explicite et objective**, car elle suppose notamment une comparaison avec d'autres réalisations, de la même tradition ou de genres apparentés, dont l'éventail peut être extrêmement large : ainsi, un spécialiste du cinéma connaissant un grand nombre de films trouvera certainement de nombreuses références possibles à une réalisation qu'un spectateur moins averti estimera facilement innovante. Par ailleurs, pour déterminer les caractéristiques effectivement originales, il faut procéder à une **analyse de cet objet complexe** qu'est le film et en repérer les différentes composantes : un des paradoxes de l'originalité est précisément de « déjouer » les attentes spontanées des spectateurs et de mettre en jeu des habitudes, des traditions ou des conventions qui ne sont pas nécessairement perçues en tant que telles. L'innovation peut donc passer inaperçue⁵⁶ ou être jugée dérangeante sinon même maladroite⁵⁷ !

Si une des caractéristiques des compétences est de pouvoir faire face à des situations inédites, l'on peut alors penser que le cinéma orienté vers une recherche distinctive d'originalité donnera plus facilement l'occasion d'exercer de telles compétences que d'autres

55. Le simple changement de dessinateur peut ainsi entraîner la désaffection d'une partie des lecteurs, de la même façon que le renouvellement du décor du journal télévisé suscitera de nombreuses réactions négatives de la part de spectateurs dérangés dans leurs habitudes...

56. Les innovations esthétiques d'Orson Welles dans *Citizen Kane* et *La Splendeur des Amberson* sont largement passées inaperçues avant qu'André Bazin n'en fasse une analyse approfondie.

57. Ce fut le cas par exemple des faux raccords dans *À bout de souffle* de Jean-Luc Godard qu'un certain nombre de critiques ont perçus à l'époque comme des maladroites dues à l'amateurisme supposé de leur auteur.

médias qui répètent de façon générale dans leurs productions les mêmes dispositifs, les mêmes structures et les mêmes procédés. Si l'on se réfère en outre au critère de la difficulté d'accès aux productions médiatiques (pour ce qu'on a appelé des raisons de complexité interne), on voit que les films offrent par leur diversité un plus grand nombre de situations problématiques que des productions médiatiques basées sur la reprise des mêmes schèmes : la différence est sans doute plus grande entre deux films qu'entre deux journaux télévisés, et le paysage cinématographique apparaît comme beaucoup plus diversifié que d'autres champs ou domaines médiatiques comme la presse ou la télévision. Bien entendu, une telle affirmation n'a pas de valeur absolue et ne permet pas de décider de la pertinence pédagogique de l'une ou l'autre analyse : outre la nature même des objets envisagés (il y a des films inintéressants et des émissions télévisuelles remarquables), d'autres éléments comme les objectifs poursuivis ou le public auquel on s'adresse doivent être pris en considération pour déterminer l'intérêt d'aborder telle ou telle production médiatique.

Un monde de fiction

Parmi les caractéristiques de genre du cinéma, on relèvera un dernier trait, déjà évoqué, à savoir la dimension fictive du plus grand nombre de réalisations filmiques. Ici aussi, il faut rappeler la conception « souple » du genre, défendue ici, puisque de nombreux films considérés comme des documentaires ne relèvent évidemment pas de la fiction. Mais l'on sait aussi que le cinéma, né avec les frères Lumière comme machine d'enregistrement de la réalité, n'a connu son extraordinaire développement que quand il est devenu à partir de Méliès une « usine à rêves ». Aujourd'hui, pour les spectateurs, « aller au cinéma » signifie très généralement voir un film de fiction, alors que la diffusion de documentaires passe désormais par des circuits de diffusion restreints et marginaux.

On a déjà souligné que la fiction constitue un schème d'appréhension qui s'installe sans doute assez tôt chez les enfants de façon intuitive et pratique, mais qui sera ensuite amené à se complexifier et à se nuancer en fonction de la diversité des objets auxquels il devra s'appliquer (notamment des objets « mixtes » comme les fictions réalistes, les docu-fictions, les « biopic », etc.). On a également relevé que la fiction ne se définit pas par un seul critère (comme la stratégie pragmatique de feintise mise en évidence par Grice)

et s'appuie par ailleurs sur des indices « textuels » plus ou moins probants (l'évitement des regards à la caméra et l'ignorance générale par les personnages de la présence de la caméra), des conventions explicites (« toute ressemblance avec des personnes existantes ou ayant existé... »), des considérations de vraisemblance générale (« les fantômes n'existent pas », « un tel comportement est caricatural »...) et des connaissances extérieures sur le dispositif cinématographique (le film est le résultat d'un travail de mise en scène de toute une équipe, même s'il n'apparaît pas en tant que tel à l'écran).

Dans une perspective pédagogique, le statut de fiction au cinéma pose par ailleurs un important problème d'interprétation, à savoir la relation entre la représentation fictive et la réalité (au sens le plus large du terme) représentée : en d'autres mots, quelle est l'éventuelle **valeur de vérité** de la fiction ? *Citizen Kane* est un film mis en scène et interprété par Orson Welles, et aucun (?) spectateur ne croit que ce personnage a « réellement » existé, mais nous pensons tous aussi qu'il s'agit là d'une évocation du magnat de la presse William Hearst, même si le portrait dressé par le cinéaste comporte une part d'invention. Mais l'on comprend aussi que cette évocation est indirecte et que le rapport éventuel à la « réalité » doit être largement (re)construit par les spectateurs en fonction notamment de leurs connaissances préalables du monde : ainsi, l'on peut estimer de façon très diverse qu'il s'agit là d'un portrait historique de Hearst, ou de façon plus large d'un magnat de la presse ou encore d'un capitaine d'industrie capitaliste, ou bien au contraire que la référence à ces différentes figures n'est qu'un leurre pour masquer un enfant qui n'a pas réussi à grandir... La fiction impose donc toujours une **médiation** dans l'interprétation des films, même les plus réalistes, et l'on peut par exemple se demander en regardant *Elephant* de Gus Van Sant (2003), une évocation de la tuerie au lycée de Columbine survenue en 1999, si les meurtriers mis en scène dans ce film ressemblent effectivement aux auteurs de ce massacre ou si le cinéaste a accentué (par exemple) leur banalité apparente. À l'inverse, les films les plus manifestement fictifs interrogent aussi, même si c'est de façon visiblement détournée, notre rapport à la réalité : si nous aimons les contes de fées, est-ce pour nous consoler d'une réalité trop médiocre, et, si nous frissonnons devant des monstres terrifiants venus de

l'espace, serait-ce pour échapper à nos propres peurs nées du monde où nous vivons ?

La question de la vérité de la fiction entraîne dès lors deux grands types de réponses opposées : la première, qui se veut « critique », considère la fiction comme intrinsèquement mensongère ou illusoire et met en œuvre de multiples stratégies de soupçon, dénonçant entre autres les partis pris inavoués de l'auteur, la représentation biaisée ou faussée de la réalité, l'occultation de faits dérangeants ou contradictoires au propos du film ; la seconde en revanche prétend que le « détour » de la fiction n'est pas un obstacle à sa vérité et même qu'il permet un accès à une vérité plus haute, plus essentielle ou plus authentique (parce que débarrassée précisément d'une soumission à des faits de détail). Dans le cas du cinéma, cette position s'appuie notamment sur le fait que la caméra étant une machine d'enregistrement sans intervention humaine capte nécessairement (une part de) la réalité, même si celle-ci est mêlée de mise en scène et d'artifice : la vérité peut être par exemple celle d'un acteur mis en situation de réagir de façon non préméditée à une situation imprévue⁵⁸ ou celle plus générale d'une réalité — personnages et décors — qu'un dispositif cinématographique volontairement minimaliste veut débarrasser de toute interprétation préalable, de toute signification extérieure, en privilégiant l'ambiguïté, l'attente, la contemplation, l'opacité d'un réel épuré⁵⁹.

58. Un exemple célèbre d'une telle stratégie s'est présenté lors de la réalisation d'*À nos amours* (1983) de Maurice Pialat : celui-ci était le réalisateur du film mais il interprétait également un rôle, celui du père de la jeune héroïne qui quitte abruptement le domicile conjugal ; plus tard (dans le film comme dans le tournage), prend place un repas de famille au cours duquel réapparaît de manière inattendue le personnage du père, fait que Pialat n'avait annoncé qu'à son opérateur ; et le père — ou Pialat lui-même — s'en prend alors violemment à l'un des protagonistes, c'est-à-dire à un acteur qui peut à ce moment difficilement distinguer entre son personnage et sa propre personne. On remarquera que le réalisateur s'est lui-même « mis en danger », car, si les autres acteurs ne s'attendaient pas à ce retour, il ne pouvait pas non plus prévoir comment ils réagiraient à cette irruption violente (certains auraient pu par exemple quitter brutalement le champ). Une analyse complète de cette séquence peut être lue dans l'ouvrage d'Alain Philippon, *À nos amours de Maurice Pialat*, Crisnée, Yellow Now, 1989, p. 25-28.

59. On reconnaît ici la défense du cinéma « moderne » par Jacques Rivette dans sa célèbre « Lettre à Rossellini », cinéma également illustré par des auteurs comme Michelangelo Antonioni, Jean Eustache, Abbas Kiarostami, Jean-Pierre et Luc Dardenne. De manière générale, cette défense consiste à opposer la monstration de la réalité (qu'opérerait ce type de cinéma) à sa signification et son interprétation, telles que l'impose notamment la télévision qui commente toujours abondamment les images qu'elle diffuse. (Sur cette conception du cinéma moderne, on

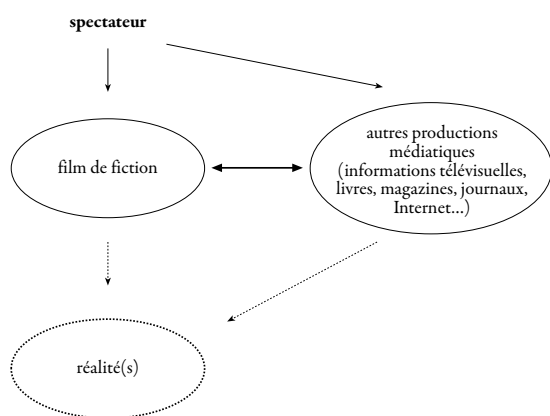
Entre le tout et le rien, entre l'adhésion immédiate et le scepticisme généralisé⁶⁰, l'éducation au cinéma doit sans doute viser à donner aux spectateurs les moyens de prendre une mesure plus exacte, plus nuancée, plus complexe et peut-être plus incertaine⁶¹ de l'éventuelle valeur de vérité des différents films envisagés. Cette vérité peut être de nature psychologique, sociale, historique, politique, éthique ou simplement humaine, mais elle n'est jamais donnée en tant que telle ni saisissable immédiatement. Les spectateurs devront en effet d'abord prendre conscience que leur **connaissance de la réalité** n'est pas immédiate mais s'est construite, pour une très large part, à travers de **multiples représentations** médiatiques (au sens le plus large du terme) : c'est évident pour tous les faits historiques que nous n'avons pas vécus directement, mais également pour les réalités étrangères (nous connaissons « l'Amérique » même si nous n'y avons jamais mis les pieds) ou au contraire plus ou moins proches (nous avons l'impression de savoir ce que sont les « banlieues », même si nous n'y vivons pas nous-mêmes). Juger de la « vérité » d'un film (ou au contraire de sa fausseté) ne consiste donc pas à confronter une représentation cinématographique à la « réalité » (qui nous échappe pour une très grande part), mais à **comparer** entre elles de **multiples représentations** plus ou moins fiables

peut notamment se reporter au texte publié par les Grignoux « [Comment parler d'un film : le cinéma art du réel](#) »).

60. On constate que l'éducation aux médias, en se voulant « critique », favorise chez un certain nombre de personnes un relativisme et un scepticisme généralisés par rapport à toutes les productions médiatiques, attitude qui débouche facilement sur des « théories du complot » et différentes expressions de « négationnisme » des faits les mieux avérés (et à l'inverse une crédulité à l'égard des thèses « conspirationnistes » de toutes sortes). Dans un tel contexte, on peut se demander si les « éducateurs aux médias » sont bien placés pour déterminer la valeur de vérité des différents contenus médiatiques. D'autres spécialistes notamment en sciences humaines et en histoire sont peut-être mieux outillés pour rendre compte de la manière dont se construisent les savoirs en ces différents domaines, ainsi que des critères utilisés pour juger de leur vérité et des outils nécessaires à leur construction (comme des instruments statistiques, des grilles d'observation psychologique ou sociologique, des techniques de critique historique, que ne maîtrisent sans doute pas les éducateurs aux médias).

61. L'incertitude crée une angoisse, ce qui peut expliquer que beaucoup préfèrent des solutions ou des réponses simples sinon simpliste (tout ou rien, soupçon généralisé ou scepticisme absolu) qui mettent fin à cette angoisse. Or, notre savoir sur le monde, et notamment sur le monde social, aussi vaste soit-il, reste évidemment très partiel et bien souvent incertain. Alors que les éducateurs se trouvent institutionnellement dans la position du « maître supposé savoir », leur rôle consiste peut-être d'abord à faire prendre conscience des **limites** de ce savoir.

de la réalité. Et cette comparaison ne jouera pas nécessairement en défaveur du cinéma de fiction : souvent, l'on pourra estimer que celui-ci est plus « juste », plus « authentique », plus « sincère » que d'autres représentations médiatiques, par exemple télévisuelles.



Mais une telle comparaison implique la maîtrise de multiples savoirs et leur mobilisation adéquate face à cet objet nouveau que représente chaque film.

EN CONCLUSION

Si ces réflexions sont exactes, il serait sans doute maladroit de vouloir ramener l'éducation au cinéma à une éducation aux médias globalisante en supposant que toutes les productions médiatiques impliquent les mêmes compétences. Les genres médiatiques (tels qu'entendus ici) demandent des modes de réception différents, des approches qui tiennent compte de leur spécificité relative et une capacité générale à « moduler » l'analyse, la « lecture »⁶² et l'interprétation en fonction de la diversité des productions médiatiques. On a vu aussi combien cette « modulation » doit être nuancée et plurielle, les différents genres n'étant pas des catégories étanches et se recouvrant de façon complexe. Si l'on doit considérer le cinéma comme un « genre » relativement circonscrit et bien défini, c'est en fonction de certaines caractéristiques importantes comme le recours aux multiples formes de fiction, la complexité de l'organisation « textuelle » du film ou encore le rôle implicite mais essentiel de son « auteur », bien que certaines de ces caractéristiques puissent se retrouver dans d'autres productions médiatiques. Mais la reconnaissance de ces caractéristiques significatives ne constitue encore qu'une première étape dans un processus de réception qui implique la mise en œuvre de compétences fines et multiples, variables selon les films.

Comprendre le cinéma comme un « genre » ne signifie pas, on le voit bien, enfermer l'ensemble de ses productions dans une catégorie toute faite mais implique au contraire une démarche active pour déterminer leur spécificité sinon leur originalité : les caractéristiques que nous avons commentées ici ne représentent donc pas une quelconque « essence » du cinéma, et l'abord de certains films peut nécessiter de prendre en compte d'autres caractéristiques pour l'instant négligées. Une telle approche générique, qui nécessite en particulier la mobilisation de multiples savoirs, doit donc être comprise comme l'exercice d'une compétence toujours en construction, ouverte en particulier sur le devenir du cinéma.

62. Rappelons que nous n'avons envisagé ici que les processus de réception et non ceux d'une éventuelle production ou réalisation.

