Ce que les adolescents font avec le cinéma… Regards sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma en Occitanie

Alice Gallois
Université Toulouse – Jean Jaurès

Mots-clés : éducation au cinéma, Lycéens et apprentis au cinéma, public adolescent, réception, France

Dans son ouvrage *Ce que l'école fait avec le cinéma*, Caroline Archat-Tatah s'interrogeait sur les enjeux d'apprentissage dans la scolarisation du septième art[1]. Dix ans après la parution du livre, les rapports entre le cinéma et l'univers scolaire demeurent un objet d'étude pertinent pour qui s'intéresse à l'éducation artistique et culturelle. Pour des raisons historiques, le cinéma tient une place toute particulière dans ce champ et reste aujourd'hui un enjeu éducatif majeur. D'autant qu'il représente, parmi l'ensemble des pratiques culturelles, celle qui est la plus familière aux élèves. L'évolution de sa place au sein de nos sociétés – évolution qui s'inscrit évidemment dans celle des pratiques spectatorielles à l'aune de la crise sanitaire – invite à réinterroger ce que fait l'école avec le cinéma, mais aussi ce que font les adolescents avec/de lui sur le temps scolaire, en regard notamment de leurs propres pratiques. En 2013, Caroline Archat-Tatah estimait que nous manquions de données sur ce qui se passe du côté des élèves pour confirmer scientifiquement ce que Jean-Marc Lauret nommait « l'éventuelle plus-value[2] » de l'éducation artistique et culturelle. La situation a peu évolué et « la question de ce [que les élèves] font et apprennent dans les dispositifs mis en œuvre par les politiques éducatives reste indéniablement ouverte[3] ».

S'inscrivant à la fois dans les sciences de l'éducation et de la formation ainsi que dans les sciences de l'information et de la communication, cet article s'intéresse à la perception qu'ont les élèves d'un dispositif d'éducation cinématographique nommé Lycéens et apprentis au cinéma (LAAC)[4]. Au même titre que Collège au cinéma (1989) et École et cinéma (1994), ce dispositif national créé en 1998 s'inscrit dans un contexte de déclin du mouvement

des ciné-clubs, contexte qui était cependant favorable à l'introduction du cinéma au sein des établissements scolaires[5]. C'est le début de l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France. Encadré par les conventions de développement cinématographique conclues entre le ministère de la Culture via le Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC), le ministère de l'Éducation nationale et les conseils régionaux, le dispositif LAAC repose sur la projection de trois films en salles de cinéma et sur un accompagnement assuré par des enseignants et parfois des intervenants extérieurs. Par une approche essentiellement théorique (histoire, analyse filmique, critique), il vise la sensibilisation des élèves de lycées d'enseignement général et professionnel, de lycées agricoles et de centres de formation des apprentis (CFA). En Occitanie, près de 30 000 élèves, répartis dans plus de 200 établissements des treize départements, sont concernés[6]. Sa mise en œuvre est assurée à l'échelle de chaque région par une coordination locale ; deux structures en ont la charge conjointe en Occitanie : le réseau de salles de cinéma art et essai Cinéphilae (Toulouse), auparavant connu sous le nom d'Association de cinémas d'art et d'essai en Aquitaine, Limousin et Midi-Pyrénées (ACREAMP), et le festival Itinérances (Alès) [**Figure 1**].

L'éducation au cinéma pose nécessairement la question de ses finalités – ouverture culturelle, développement de l'esprit critique, enrichissement de la culture cinématographique, acquisition de connaissances… Comment celle-ci est-elle perçue, non par les enseignants ou coordinateurs, mais par les publics directs du dispositif ? Voilà ce que vise ce travail encore en cours : mieux comprendre ce que les adolescents ressentent, perçoivent et comprennent du dispositif au regard de leurs propres pratiques. Que disent-ils de leur rapport au cinéma et comment reçoivent-ils les films qui leur sont proposés dans le cadre du dispositif ? Quel regard portent-ils sur le travail de médiation qui accompagne les films ? Font-ils dialoguer ces expériences spectatorielles sur les différents temps – le temps scolaire, le temps familial, celui dans la « sphère d'autonomie juvénile[7] » ? Nombreux sont les chercheurs qui ont fait état des décalages entre les pratiques des jeunes et celles induites et/ou visées par l'éducation artistique et culturelle[8]. Certains ont axé leur travail sur les dispositifs d'éducation à l'image, et en particulier sur le LAAC, que ce soit sous l'angle des pratiques enseignantes comme Cédric Barbier en Île-de-France[9], ou encore sous celui de la réception par les élèves en Rhône-Alpes, comme c'est le cas du sociologue Tomas Legon[10].



Figure 1. Carte de la région Occitanie et des 99 salles de cinéma impliquées dans le dispositif. Pour l'année 2020-2021, le dispositif LAAC en Occitanie a concerné 26 866 élèves, répartis dans 206 établissements scolaires des treize départements que compte la région : Ariège (09), Aude (11), Aveyron (12), Gard (30), Haute-Garonne (31), Gers (32), Hérault (34), Lot (46), Lozère (48), Hautes-Pyrénées (65), Pyrénées-Orientales (66), Tarn (81), Tarn-et-Garonne (82). Crédits : Cinéphilae et le festival Itinérances.

Mon travail prolonge cette réflexion. Il s'inscrit du côté du paradigme compréhensif et dans une démarche essentiellement empirique, reposant sur une expérience de quinze années de terrain en tant que coordinatrice, intervenante et formatrice, ainsi que sur l'analyse de questionnaires et d'entretiens semi-directifs menés dans le cadre de mon travail doctoral depuis 2020. Malgré les conditions liées à la crise sanitaire, 773 élèves reflétant en partie la grande diversité (en termes de territoires, de types d'établissement et de niveaux scolaires) des participants au dispositif en Occitanie ont ainsi pu s'exprimer en juin 2020 par le biais d'un questionnaire en ligne et anonyme présentant de nombreuses questions ouvertes. Un second questionnaire a été adressé en juin 2021 (moment correspondant à la réouverture des salles de cinéma en France) à un échantillon plus restreint, questionnaire auquel

128 élèves ont répondu. Il s'est agi cette fois-ci d'apprécier les différents changements vécus (absence de projections, expérimentation de différents types d'interventions) et de mieux connaître les pratiques spectatorielles et médiatiques des élèves en dehors du temps scolaire[11]. L'analyse statistique des résultats visait essentiellement à déterminer et mesurer la répartition des valeurs ; néanmoins, certaines données ont été traitées selon une analyse bivariée dans le but d'établir le lien existant entre *deux* variables. Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet, comme pour les entretiens, d'une analyse de contenu « thématique[12] ».

Prenant appui sur ces premiers résultats, neuf entretiens ont été menés auprès de 29 élèves entre mars et mai 2022 : en demi-groupes (lycée agricole d'Auzeville), individuellement ou par groupes de deux ou trois élèves (lycée général Rive Gauche et lycée professionnel Roland Garros à Toulouse). La complémentarité des approches qualitative et quantitative a permis de généraliser certaines représentations tout en saisissant au plus près le sens donné par les adolescents aux expériences vécues.

La première partie de l'article, consacrée aux rapports qu'entretiennent les adolescents au cinéma, constitue une photographie des représentations et des pratiques spectatorielles (déclarées) en dehors du temps scolaire. La perception qu'ils ont du dispositif est ensuite présentée sous l'angle des différents apports énoncés, puis mise en perspective à l'aune de travaux scientifiques actuels issus des sciences de l'éducation, des sciences de l'information et de la communication, de la sociologie, ainsi que de la philosophie.

Rapport au cinéma et pratiques spectatorielles sur le temps personnel : des goûts et des pratiques en question

Cette photographie du rapport au cinéma des adolescents interrogés s'élabore à travers les données chiffrées réunies dans le cadre de l'enquête par questionnaire, ainsi que par l'analyse des *verbatim*. Les éléments présentés ici concernent autant la fréquentation des salles de cinéma par les jeunes que leurs autres pratiques de visionnage, leurs goûts déclarés[13] en matière de films et ce qui constitue pour eux des critères de préférence, ainsi que leurs représentations de ce qu'est le cinéma.

La salle de cinéma, un lieu privilégié pour voir des films ?

Généralement, les élèves regardent entre un et quatre films par semaine – une faible minorité déclare ne pas regarder de films. Globalement, les élèves disent donc apprécier le cinéma, mais lequel et sur quels écrans ?

La sortie au cinéma a pour réputation d'être une pratique juvénile : à l'échelle nationale, son taux de pénétration était en 2018 de près de 80 % pour les moins de 25 ans, ce qui indique que la plupart des jeunes vont (allaient ?) au cinéma au moins une fois par an[14]. En 2021, ils sont encore 38 % des élèves à déclarer que la salle de cinéma est le lieu privilégié pour voir un film. Cette situation semble basculer puisque, dans l'enquête de juin 2022, le téléviseur devient l'écran de prédilection (pour 32 % des adolescents, contre 26 % disant préférer la salle de cinéma).

La comparaison des données déclarées par les jeunes entre 2020 et 2022 rend compte d'un recul de la fréquentation et d'un accroissement du nombre de jeunes n'allant jamais au cinéma (de 4,5 % à 9,3 %) en dehors de la scolarité [**Figure 2**].

Les arguments en faveur de la salle de cinéma renvoient essentiellement à la taille de l'écran – et donc de l'image – et à la qualité du son. Dans une

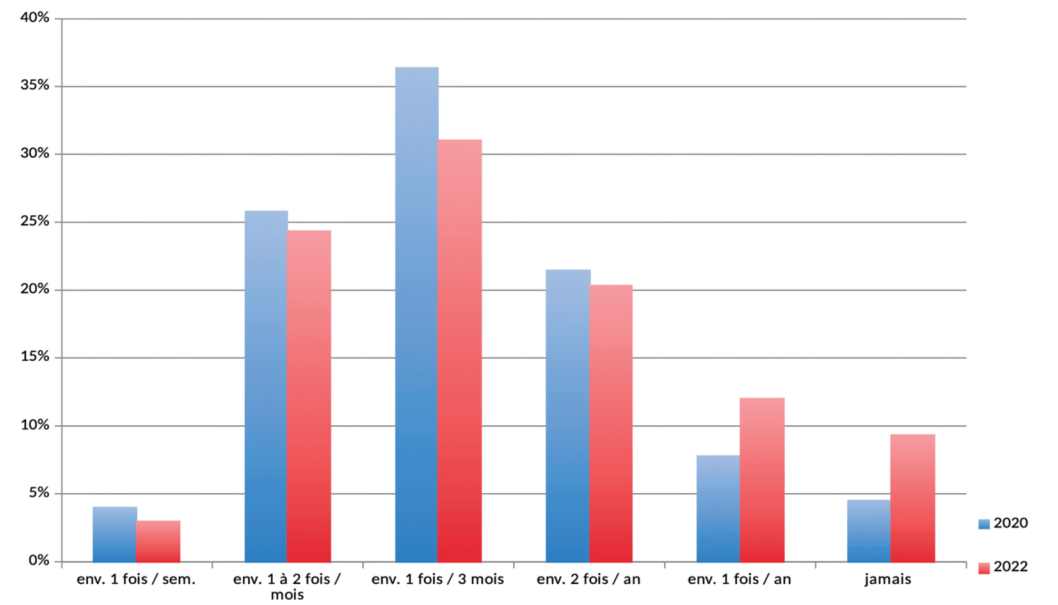


Figure 2. Évolution de la fréquentation des salles de cinéma par les élèves entre 2020 et 2022.

moindre mesure, « l'ambiance dans la salle » est mobilisée, ou la sociabilité que la sortie cinéma permet. Mais de façon générale, c'est le caractère immersif et la possibilité de ressentir plus fortement des émotions qui sont mis en avant.

> Au cinéma le son est meilleur, [il y a] un plus grand écran donc on est plus ancré dans le film.
> C'est plus grandiose, le son, l'écran… tout fait que l'on est plus impliqué par le film, c'est aussi un moment de partage car on vit tous le film en même temps, on rigole, on pleure et on se fait mener en bateau ensemble.
> Les émotions [sont] plus fortes vu que l'on est dans le noir devant un énorme écran avec un son sonore assez fort.

Les arguments invoqués en faveur du téléviseur et de l'ordinateur renvoient pour l'essentiel aux notions de confort et d'intimité. Sont également évoqués le plus grand choix de films, la possibilité de manger en même temps ou d'arrêter le visionnement à tout moment et l'absence de perturbations extérieures (engendrées par d'autres spectateurs), mais aussi la possibilité d'exprimer des émotions sans être vu par d'autres, comme l'écrit cet élève :

> Le confort d'être chez soi, la liberté d'action que l'on peut avoir contrairement au cinéma (mettre en pause pour aller se chercher à boire ou à manger), la séance est gratuite contrairement au cinéma, l'écran est plus grand qu'un téléphone, nous pouvons visionner à plusieurs et partager un moment convivial tout en discutant du film ou d'autres choses.

Ce qui différencie généralement la télévision et l'ordinateur, c'est l'entourage : la première demeure associée à l'écran familial, tandis que le second renvoie davantage à une pratique solitaire, au même titre que les écrans de *smartphones*. Moins privilégiée par les élèves, l'utilisation du *smartphone* connait néanmoins une très forte progression en deux ans ; c'est la dimension pratique de l'objet qui est mise en avant : « c'est plus simple de regarder sur des *smartphones* ou à transporter » [**Figure 3**].

Évidemment, les pratiques ne s'excluent pas les unes des autres ; ainsi, plusieurs élèves relèvent spontanément qu'ils apprécient se rendre en salle de cinéma tout autant que regarder un film chez soi, selon les films, les contextes, les possibilités : « [Je préfère] le cinéma car c'est immersif et on est

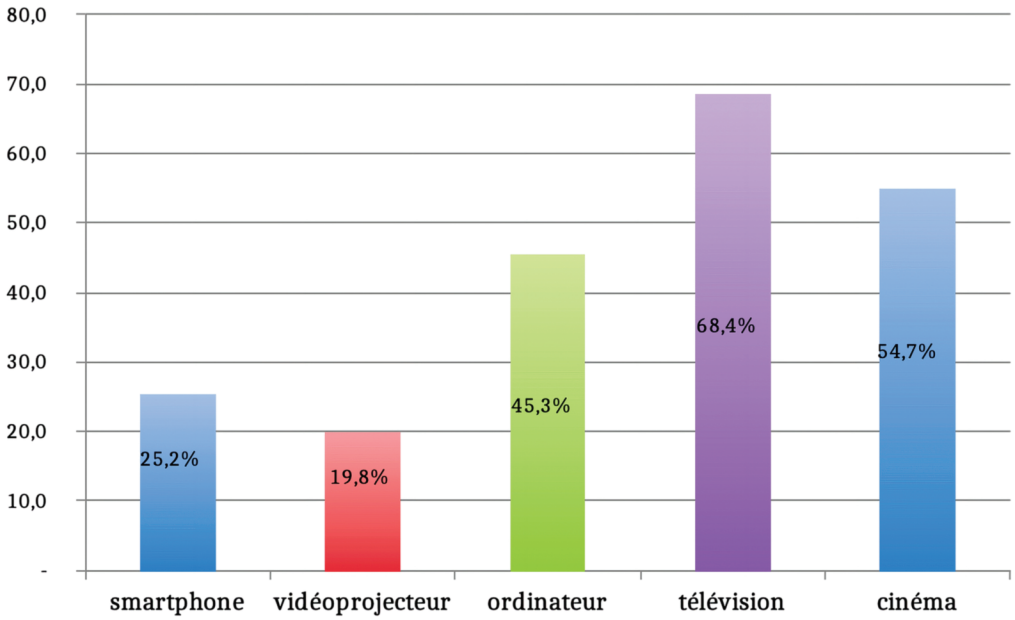


Figure 3. Répartition en pourcentages des réponses des élèves à la question « Sur quel(s) écran(s) préfères-tu regarder un film ? » (enquête de juin 2022).

plongé dans le film. […] J'apprécie aussi regarder des films sur la télévision tranquillement. »

Enfin, les élèves interrogés identifient deux facteurs principaux qui entravent leur fréquentation des salles de cinéma : le prix et la possibilité de voir le film chez soi très peu de temps après sa sortie. Nombreux sont les élèves qui évoquent l'usage des plateformes, en particulier Netflix : « Pourquoi sortir de chez soi si on peut regarder le film chez soi ? » Ils sont d'ailleurs 86 % à déclarer y avoir accès (2022).

La distance entre le logis et la salle de cinéma est également soulevée ; beaucoup de jeunes mentionnent l'effort que représentent la sortie et le coût du déplacement, faisant de la proximité l'argument privilégié quant au choix de la salle de cinéma à fréquenter.

Amateurs et amatrices de films majoritairement *mainstream*

Quels que soient les écrans sur lesquels sont regardés les films par les adolescents, ceux-ci sont d'abord – et sans surprise – de grands amateurs de *blockbusters*. Le dernier film qu'ils disent avoir vu lors de la première enquête (réalisée à la fin du confinement) correspond majoritairement

à l'une des dernières productions américaines (hormis 14 % d'entre eux qui citent l'un des films du dispositif) : *Star Wars, épisode IX : l'ascension de Skywalker* (*Star Wars: Episode IX – The Rise of Skywalker*, J.J. Abrams, 2019), *Jumanji* (Jake Kasdan, 2017), *La reine des neiges 2* (*Frozen II,* Chris Buck et Jennifer Lee, 2019), *Joker* (Todd Phillips, 2019), *Birds of Prey et la fantabuleuse histoire de Harley Quinn* (*Bird of Prey and the Fantabulous Emancipation of One Harley Quinn,* Cathy Yan, 2020), *Avengers : Endgame* (Anthony et Joe Russo (2019). Lors de la seconde enquête, la question de leurs films cultes a été posée[15] ; sur 129 élèves pouvant formuler jusqu'à trois choix, on dénombre 173 titres de films différents parmi lesquels se distinguent plusieurs films ou franchises : *Titanic* (James Cameron, 1997), les Marvel, la trilogie du *Seigneur des anneaux* (*The Lord of the Rings,* Peter Jackson (2001-2003), *Interstellar* (Christopher Nolan, 2014), *Avatar* (James Cameron, 2009), notamment. La plupart des jeunes penchent, dans leurs goûts, pour les films d'action, de science-fiction ou fantastiques datant des années 2000-2010.

Leur représentation des films correspond à celle généralement partagée à propos de deux cinématographies dont la dualisation semble s'accentuer : les films « commerciaux » et les films d'« auteur ». Mais si beaucoup revendiquent des goûts pour des productions dites *mainstream*, d'autres au contraire – bien que tout à fait minoritaires – affirment l'inverse, à l'image de cet élève : « J'aime beaucoup de genres différents, ce n'est pas un critère selon moi. J'aurais rajouté l'époque, je trouve cela intéressant de voir des films plus vieux. Également l'engagement du film, je préfère les films d'auteur que les films très commerciaux. »

Les préférences des adolescents ne se réduisent pas aux *blockbusters* ; des films de Hayao Miyazaki sont cités à plusieurs reprises, comme *Le voyage de Chihiro* (2001) et *Princesse Mononoké* (1997), d'autres tels que l'animé japonais *Your Name* (Makoto Shinkai, 2016), le film dramatique turc *Koğuştaki Mucize* (Mehmet Ada Öztekin, 2019)[16] ou, dans un tout autre registre, *Forrest Gump* (Robert Zemeckis, 1994).

Par ailleurs, plusieurs commentaires témoignent d'un fort éclectisme : « J'aime quand il y a de l'action mais aussi quand c'est instructif, où on apprend de nouvelles choses, etc. [*sic*] ». Cette porosité des goûts renvoie à des idéaux-types de spectateurs tels que l'« éclectique » ou le « dissonant » et vient relativiser le modèle de la distinction de Bourdieu[17].

Enfin, ces considérations ne doivent pas occulter les non-spectateurs de cinéma : en 2022, 17 % des élèves déclarent ne regarder aucun film (contre 42 % disant visionner un film, et 30 % deux ou trois films par semaine).

Ce qui attire et plaît dans un film

Ce qui semble majoritairement le plus important dans un film pour les adolescents, c'est d'abord et très largement l'histoire proposée et le genre dans lequel elle s'inscrit, ainsi que les émotions que le film suscite :

> Pour moi, un film est tout d'abord une histoire, touchante, drôle ou bien dramatique, mais une histoire. Peu importe les acteurs ou le pays, si l'histoire est entrainante elle plaira au public.
> Le genre du film est essentiel pour moi car je prends davantage plaisir à visualiser un film de certains genres, à savoir comique et romantique.

La façon de filmer est également évoquée, parfois en référence au rythme du film : « Je pense que la façon dont un film est filmé est très importante parce que cela peut attirer notre attention ou nous ennuyer. Je pense que si les scènes sont trop longues, on peut s'ennuyer, mais si elles sont plus courtes, c'est plus intéressant. »

Nombreux sont les élèves précisant que, pour eux, c'est la réunion de plusieurs critères qui confère ou non au film son intérêt :

> Je pense que le thème donne ou pas l'envie d'aller le voir, les acteurs donnent la renommée, et l'histoire et la musique transportent et transmettent le message.
> Pour la construction du film les acteurs sont importants car ils renvoient et renforcent le thème et l'histoire du film. De plus, le genre du film est essentiel pour moi car je prends davantage plaisir à visualiser un film de certains genres, à savoir comique et romantique.
> Pour ma part, je ne pense pas qu'il existe un critère plus important qu'un autre dans le cinéma. En effet, un film réussi est un film qui accumule des qualités pour former un tout cohérent, intéressant, surprenant…

Enfin, quand certains disent ne retenir aucun critère dans le choix des films (« J'aime tester plein de genres de films différents pour trouver le style de film

que je préfère ; ça ne me dérange pas de sortir de ma zone de confort. »), la grande majorité déclarent aller plus volontiers vers des univers déjà connus. Pour beaucoup, c'est dans le cadre scolaire qu'ils découvrent des univers moins connus et qu'ils s'autorisent à les apprécier, ce que résume très bien cet élève : « Je n'aurais jamais payé pour aller le voir mais je l'ai vu avec mon lycée et il m'a vraiment plu. » Comme pour tout spectateur et toute spectatrice, il convient de ne pas enfermer les élèves « de façon rigide dans la logique de son *habitus*[18] ».

Le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma comme une ouverture culturelle

Même si plusieurs élèves estiment que les films proposés sur le temps scolaire sont « ennuyants » ou « pas intéressants », une très large majorité se disent au contraire intéressés à « aller au cinéma dans le cadre scolaire ». La synthèse de notre propos repose sur les réponses aux questions fermées et ouvertes des deux questionnaires, ainsi que sur les entretiens menés auprès des élèves.

Globalement, les arguments invoqués se rapportent à la dimension récréative et au plaisir lié à la sortie scolaire, à la découverte de nouveaux films et à l'intérêt d'une ouverture culturelle, à la réflexion et aux savoirs que certains films peuvent susciter, ainsi qu'aux échanges entre élèves et à la confrontation des points de vue permis par le dispositif.

Aller au cinéma avec la classe et voir des films : du plaisir et des émotions

Participer au dispositif, c'est avant tout avoir la possibilité de se rendre dans une salle de cinéma ou tout simplement de voir un film ; rappelons que l'école demeure pour certains adolescents la seule possibilité d'aller au cinéma (9,3 % en juin 2022) et que 15 % des élèves déclarent ne jamais regarder de films :

> J'y suis jamais allé hors lycée…
> C'est bien qu'on nous permette d'aller au cinéma, pour les plus démunis ça leur permet d'aller [voir] au moins un film en grand écran [*sic*].
> Je ne regarde pas de films habituellement, alors c'est une bonne expérience.

La dimension récréative et divertissante prend une place importante dans les réponses des élèves. Beaucoup déclarent ainsi prendre du plaisir à participer au dispositif et apprécier vivre des émotions dans ce cadre : « Ça m'apporte

beaucoup de choses et du plaisir. » Le dispositif LAAC, c'est d'abord la possibilité de quitter le lycée, de « faire une sortie » avec les copains, et généralement c'est apprécié. Comme dit une élève : « Ça fait du bien de sortir. » D'ailleurs, lors de la seconde enquête, ils sont plusieurs à avoir fait part de leur regret de ne pas avoir pu se rendre au cinéma à cause de la fermeture des salles.

Les interventions organisées en classe sur des thèmes transversaux (la peur au cinéma, le son, le cinéma d'animation) ne se basant pas sur des films spécifiques – ceux-ci n'ayant pas pu être projetés – ont été globalement appréciées par les élèves, mais elles ont aussi fait apparaître en creux la frustration de ne pas avoir vu les films : « Tu comprends comment les choses fonctionnent et comment les films ont été créés, mais t'as surtout envie de regarder le film. » **[Figure 4]**

Lors de l'année 2019-2020, deux des trois films au programme avaient généralement pu être vus par les élèves (avant le confinement) : *Breakfast Club* (John Hughes, 1985) et *Tel père, tel fils* (Hirokazu Kore-eda, 2013). Le premier a reçu un accueil plutôt enthousiaste de la part des élèves malgré son caractère « daté ». Outre l'intérêt pour le genre du *teen movie* et son caractère matriciel, c'est la possibilité de s'identifier aux personnages qui leur a plu, ainsi que la tonalité comique[19]. Ce qu'ils ont surtout apprécié ici, c'est la proximité avec leurs propres goûts et le caractère divertissant :

> Il est bien, comique, drôle, et il nous décrit.
> C'est le seul qui avait un minimum d'humour pour qu'il soit agréable à regarder.
> Je l'ai trouvé plus divertissant que les autres car il y avait davantage d'humour.
> Une certaine insouciance se dégage de ce film (contrairement aux autres), et c'est souvent ce que je cherche dans le cinéma.

Le plaisir, lorsqu'il est évoqué à propos de *Tel père, tel fils*, n'est pas de la même nature ; il est cette fois empreint de tristesse et de colère :

> J'ai trouvé que c'était un très beau film et il était très émouvant.
> Ça m'a touché car j'ai pleuré, je me suis sentie en colère, etc.
> Ce film est celui qui m'a fait ressentir le plus d'émotions.

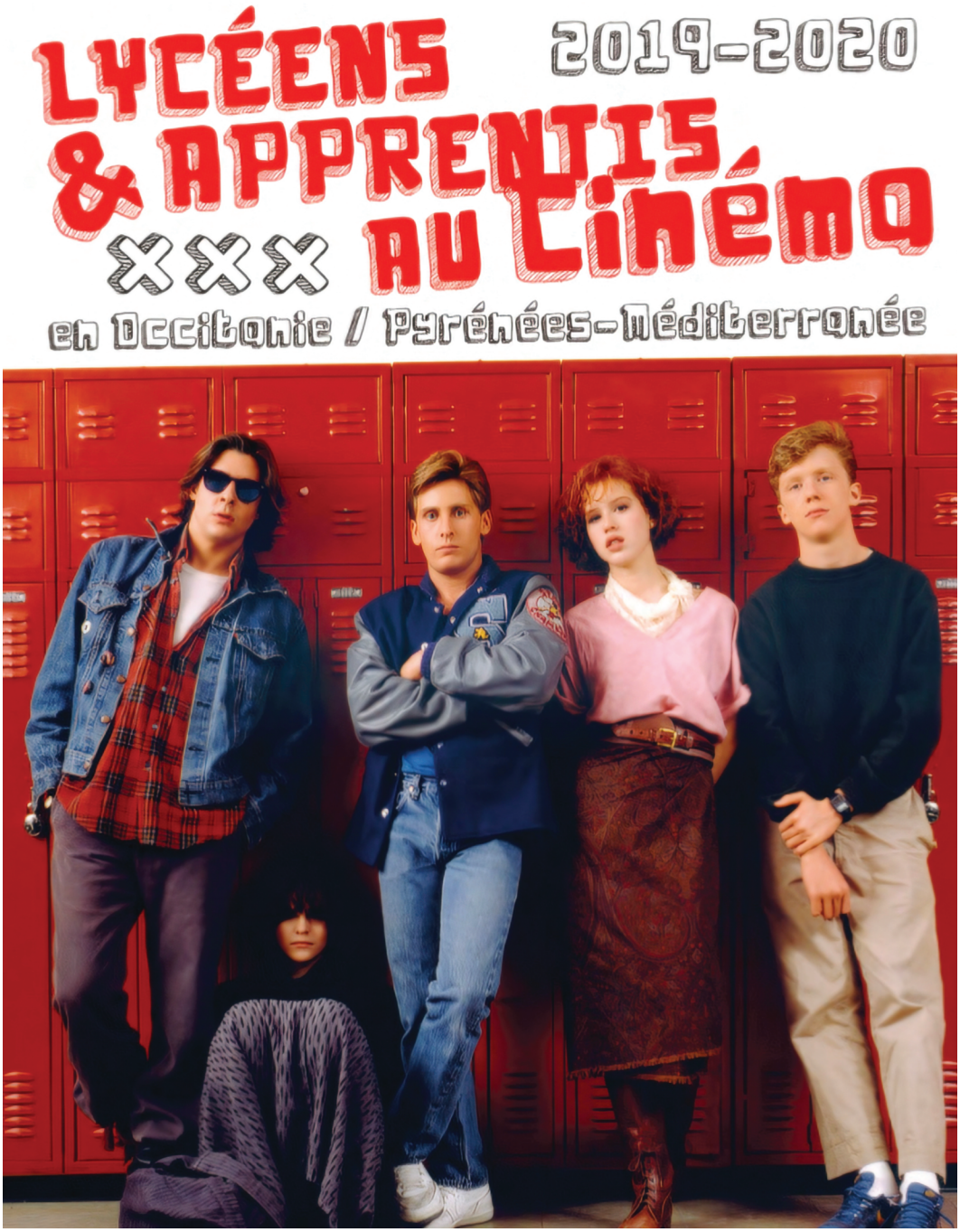


Figure 4. Plaquette présentant les films choisis dans le cadre du dispositif en Occitanie en 2019-2020 et intégrant une affiche du film *Breakfast Club* (John Hughes, 1985).

En dehors des émotions vécues, ce que les élèves apprécient, c'est aussi très clairement la découverte d'un film qui sorte de l'ordinaire, qui les surprend.

Découvrir des films qu'ils ne seraient pas allés voir d'eux-mêmes

La plupart des élèves interrogés n'auraient donc « jamais payé » pour aller voir les films du dispositif, mais force est de constater que la possibilité de les découvrir par ce biais tend à leur plaire. C'est en effet d'abord cette découverte que la grande majorité (69 %) des élèves déclarent apprécier le plus dans le dispositif LAAC. Celui-ci est perçu comme une fenêtre ouverte sur des films qu'ils n'iraient pas voir par eux-mêmes, « en temps normal ». Des propositions qui peuvent les surprendre, qu'ils n'apprécient pas toujours mais qu'ils s'autorisent parfois à rencontrer, auquel ils acceptent de « se confronter »[20]. À titre d'exemple, voici ce que dit l'un d'eux à propos de *Tel père, tel fils*, film que les élèves ont souvent trouvé difficile d'accès[21] :

> Je m'attendais plus à de l'animation (*anime*) comme *A Silent Voice* [Naoko Yamada, 2016] ou *Your Name* [Makoto Shinkai, 2016] qui sont de TRÈS bons films, principalement *A Silent Voice* […] ou alors à un film un peu insolite. Or, il est remarquable de pouvoir « sortir » de ces stéréotypes et voir un film japonais assez captivant qui n'est ni de l'animation ni quelque chose de hors du commun.

Quand pour certains l'éloignement culturel du film, tant du point de vue de la forme que du fond, a représenté un obstacle pour « entrer » dans l'œuvre, beaucoup ont au contraire éprouvé une vraie curiosité face à un film s'inscrivant dans une nouvelle cinématographie et dans un contexte culturel différent de ce qu'ils connaissent, tout en abordant des thèmes universels[22] : « C'est celui qui me parle le plus, et qui change de ce qu'on connaît habituellement. » **[Figure 5]**

Le dispositif, une entrée possible vers la connaissance et la réflexion : culture générale et savoirs en question

Le dispositif LAAC est selon les élèves l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances (49 %), comme pour cet adolescent mettant en avant la possibilité d'« enrichir mes connaissances et ma culture générale en plus de m'ouvrir au monde ». S'il n'est pas aisé d'identifier ce que revêtent les termes de



Figure 5. Photogramme tiré du film *Tel père, tel fils* (Hirokazu Kore-eda, 2013).

connaissances ou de *culture générale*, les commentaires permettent d'identifier néanmoins plusieurs catégories.

On retrouve d'abord ce qui renvoie au contenu des films, aux messages, aux « leçons de vie » proposées par les réalisateurs : « Grâce à ce film on découvre ce que veut dire le terme "amour" et qu'il est propre à chacun mais surtout on se rend compte qu'on peut aimer un enfant qui n'est pas le nôtre. » Le cinéma peut aussi être perçu comme un support aux savoirs disciplinaires : au cours de l'année 2021-2022, les élèves ont largement évoqué l'intérêt de voir le film *Josep* (Aurel, 2020) pour apprendre l'histoire de la Retirada par exemple. Une autre catégorie renvoie à des connaissances spécifiques, directement liées au cinéma (le langage cinématographique et l'histoire du cinéma notamment), transmises et mobilisées en particulier lors des interventions extérieures.

Rencontrer un intervenant cinéma, un élément-clé dans la compréhension et l'analyse

En dehors des savoirs que certains adolescents estiment acquérir ici, c'est la démarche critique et réflexive qui est soulignée. Près de 42 % des élèves interrogés estiment que le développement du regard critique fait partie des principaux apports du dispositif. Certains considèrent qu'ils sont déjà outillés, d'autres non :

> L'opération Lycéens et apprentis au cinéma m'a permis de m'intéresser d'une autre manière au film, d'avoir un regard critique.
> Je note que le fait d'en parler et [celui] de faire des débats en classe ont permis d'approfondir ce regard critique que je n'avais pas forcément développé auparavant.

Les élèves soulignent généralement l'intérêt d'apprendre « différemment », au contact des films, par l'organisation de temps d'échange en classe avec l'enseignant mais aussi avec l'intervenant extérieur : « Il nous apporte des connaissances de manière ludique. » Il est perçu comme un spécialiste qui peut amener à mieux comprendre un film et la façon dont il a été réalisé. Quelques élèves évoquent la possibilité de transférer ce qu'ils ont appris ou découvert dans la sphère personnelle ; d'autres au contraire estiment que les interventions sont ennuyeuses et ne voient pas l'intérêt d'échanger avec un intervenant extérieur. Ce qui est particulièrement apprécié, c'est la façon dont les intervenants dévoilent les coulisses de la fabrication d'un film (contexte de réalisation) ainsi que la postérité (références d'un film à l'autre). L'histoire du cinéma et les techniques suscitent particulièrement l'intérêt des élèves, ainsi que le travail d'analyse filmique.

De façon générale, trois qualités sont relevées par les élèves chez l'intervenant : ses connaissances spécifiques (le côté « expert »), son attitude bienveillante à leur égard et son envie de transmettre et de partager. Le caractère passionné des intervenants est souvent évoqué :

> C'était un professionnel très intéressant qui expliquait avec passion, et qui prenait plaisir à répondre aux questions.
> Il y a eu une grande discussion très ouverte. L'intervenant était passionné. Ce qui a rendu cette expérience très forte.

> Je suis vite ennuyé par ce genre d'intervention mais l'intervenant nous a fait partager sa passion et c'est ce qui a rendu l'après-midi intéressante.

Les interventions sont très différentes les unes des autres : portées par des personnalités différentes, construites de façons tout aussi différentes, elles ne sont pas appréciées de la même façon. Si rencontrer un intervenant cinéma semble pour 72 % des élèves interrogés intéressant ou très intéressant, un quart des élèves se disent moyennement ou pas très intéressés. Ceux-là déplorent le rythme de l'intervention à laquelle ils ont assisté, le caractère essentiellement théorique du contenu proposé ou la posture dominante de l'intervenant :

> Pas focalisé sur le métier et le quotidien, juste du théorique donc pas très intéressant.
> Trop de détails, trop long.
> Il était très gentil mais disons que c'est « tu dois ressentir le film comme ça parce que celui qui l'a créé pensait comme ça ». Je ne pense pas que c'était « méchant » mais en soi le film je l'ai ressenti avec mon vécu […].

Plus des deux tiers des élèves ayant bénéficié d'interventions pensent qu'elles ont « permis de voir les films autrement » ou de développer leurs capacités analytiques :

> Ça permet d'élargir un point de vue, d'en créer de nouveaux.
> Après l'intervention de l'intervenant j'ai pu voir plus loin que les images elles-mêmes et me rendre compte que les films peuvent pointer du doigt plusieurs clichés et nous faire passer des idées sans les dire explicitement.

Globalement, lorsque l'intervenant parvient à se mettre à la hauteur des élèves et s'appuie sur leur réception des films, les élèves apprécient les interventions et le travail d'analyse qui y est mené :

> Les interventions permettent d'analyser le film, aussi bien au niveau du thème ou des notions implicites abordées que de la technique de réalisation, c'est à dire à un niveau plus « technique » [*sic*]. Je trouve que cette double analyse est très utile car ce ne sont pas des choses qu'on remarque ou auxquelles on prête attention lorsqu'on regarde le film.

> J'ai aimé le fait que l'intervenant s'appuie sur des scènes de films cultes pour construire son intervention et cela m'a permis de repérer de nombreux indices dans les films : pourquoi ce plan ? ; cette intonation ?… et également de m'intéresser plus à ce thème.

Les objectifs des interventions ne sont pas toujours très bien identifiés ; si, pour la plupart, elles visent à expliciter certains éléments du film, à le contextualiser et à l'analyser, plusieurs commentaires laissent penser que, pour beaucoup d'élèves, l'intervention vise à les faire changer de regard. Certains apprécient ce déplacement mais d'autres le regrettent, même lorsqu'ils ont apprécié le film en question : « Cela nous permet de parler plus du film en profondeur. Mais de mon point de vue, [ça] ne change pas ma vision du film, je reste sur ma vision. »

Regarder, ressentir, réfléchir, questionner : comment les films bousculent

En dehors des temps de médiation autour des films, les œuvres elles-mêmes interrogent les élèves ; elles les bousculent et les font parfois réfléchir :

> J'ai trouvé que ça pouvait faire ouvrir les yeux à certaines personnes. Que l'on est tous pareil.
> C'est ça que j'aime le plus dans un film : la façon dont c'est tourné pour nous amener à remettre en cause certaines questions ou interrogations.
> Cela fait référence à une vraie histoire et fait réfléchir le spectateur sur la façon dont il aurait agi si cela lui était arrivé.
> On se rend compte de la complexité à choisir entre son enfant de cœur et de sang.
> Ils m'ont tous plu, car, chacun à leur manière, ils m'ont donné envie de réfléchir sur des questions que l'on n'aborde pas forcément tous les jours, et le fait qu'un film parvienne à cela en fait une belle œuvre.

Selon Laurent Jullier et Jean-Marc Leveratto, « l'expérience cinématographique est, comme toute expérience artistique, une expérience corporelle[23] » ; c'est au travers des œuvres que le spectateur de cinéma vient à toucher, à penser le monde. L'émotion suscitée par le film vient nourrir, d'après certains des jeunes, une prise de conscience ou une réflexion plus globale. La lecture

des nombreux commentaires libres rédigés par les élèves au sujet de *Tel père, tel fils* en témoigne :

> C'était très émouvant et c'est un très beau film qui fait beaucoup réfléchir sur les liens familiaux.
> C'est l'histoire qui m'a fait ressentir le plus d'émotions et qui m'a le plus poussé à la réflexion.
> J'ai trouvé ce film très émouvant de par la déchirure de la famille et l'adaptation qu'ils doivent mettre en place, mais aussi très instructif car cela permet de pouvoir visualiser les sociétés des autres pays que la France mais on peut noter que l'on retrouve toujours une classe haute (riche) et une classe basse (pauvre).

Lorsqu'ils « entrent » dans le film, qu'ils sont touchés par lui, les élèves l'investissent aussi d'un point de vue réflexif ; c'est ce que dit Carole Desbarats lorsqu'elle écrit, prenant appui sur la réflexion de Martha Nussbaum, que « la fiction telle qu'elle se déploie dans le récit fait naître par l'émotion une activité cérébrale qui engrange du savoir ou peut générer une réflexion[24] ».

Henri Wallon estime que la vie émotionnelle est à l'origine de l'activité de connaissance et de construction de soi comme sujet[25]. C'est par elle que les enfants établissent un contact avec les autres et intègrent peu à peu un monde de significations partagées. N'est-ce pas ce que dit cet élève lorsqu'elle écrit : « Je trouve que le cinéma est vraiment quelque chose de super bien qui nous permet de vivre à travers des nouveaux personnages, découvrir de nouvelles histoires » ?

Écarts et déplacements : circulation entre le lycée et chez soi

Lycéens et apprentis au cinéma est globalement perçu par les élèves comme un dispositif permettant de voir des films différents de ceux dont ils ont l'habitude : « ils sont différents de ceux que l'on va voir généralement » ; « J'ai vraiment bien aimé ce film, ça change de ce que je regarde d'habitude, c'est intéressant, émotionnel. »

Au-delà de la nature des films, il s'agit pour les élèves de regarder différemment un film, nous l'avons dit. Certains d'entre eux déclarent que l'expérience du dispositif les a conduits à modifier leur rapport au cinéma ou à leur consommation en dehors du temps scolaire :

> J'ai désormais un regard critique sur les films et je prends davantage plaisir à voir un film où je ressens des émotions.
> J'apprécie vraiment ce que cette opération m'a apporté. J'ai pu découvrir de nouveaux films mais aussi de nouveaux points de vue […]. Je regarde plus de films notamment sur Netflix.

Les élèves estiment surtout que le dispositif a suscité chez eux l'envie de voir d'autres films (78 %) – quels qu'ils soient et où que ce soit – et de participer à d'autres projets de même nature (32 %) : « Les films que j'ai vus cette année en plus des interventions que j'ai eues en classe m'ont donné envie de voir d'autres films [que ceux que] j'ai pu voir […] autrefois, ainsi que de participer à d'autres projets cinéma. »

Le constat du décalage avec les films qu'ils voient dans leur « sphère d'autonomie juvénile » a été réaffirmé pour une grande partie des élèves interrogés mais, au-delà des contenus, c'est donc la « manière » de regarder qui est décrite comme différente, que celle-ci soit appréciée ou non :

> Voir un film avec un côté scolaire, une analyse avant et après un ressenti de la classe change vraiment par rapport à lorsque l'on est seul face au film.
> Quand je regarde un film je le regarde par pur plaisir, pas pour l'analyser.
> Personnellement je préfère me délecter d'un film sans avoir plus d'informations dessus.
> La technique des films, le genre des films… […] ce sont des choses qu'on ignore souvent quand on regarde simplement des films pour le plaisir et le divertissement.

Ce sont donc le plus souvent de deux façons très différentes que les élèves caractérisent leur réception des films : celle qui renverrait strictement au temps scolaire et celle liée au divertissement, vécue en dehors. Comme l'écrit de façon très juste Caroline Archat-Tatah :

> Lorsqu'ils travaillent le cinéma dans le cadre scolaire, ces pratiques [quotidiennes de spectateur] ne sont plus censées être vécues sur le seul registre du divertissement, mais sur celui des apprentissages. Ce qu'ils mobilisent dans le cadre de leurs pratiques familiales ou juvéniles du cinéma doit se changer en d'autres formes de mobilisation, plus proches des attendus de l'école[26].

Certains élèves n'opposent pas ces deux dimensions de la réception mais les articulent l'une à l'autre : « On a toujours le regard plaisir et maintenant on peut se rajouter un regard critique. » C'est en travaillant sur leurs expériences cognitives et émotionnelles que les élèves parviennent, pour certains, à se construire comme des spectateurs différents de ceux qu'ils sont déjà en dehors du cadre scolaire.

Créer du jeu : l'entre, l'écart, l'autre

On remarque donc un va-et-vient entre des postures de spectateur, entre des films, entre des salles de cinéma (le multiplexe et la salle de proximité), mais aussi un va-et-vient entre des pratiques – celles des intervenants mais aussi celles des enseignants[27] – et des regards portés sur les enjeux du dispositif. Les déplacements sont effectivement aussi ceux induits ou permis par la dimension partenariale du projet. Pour Corine Merini, la forme partenariale ouvre un « entre-deux » qui modifie le rapport que les élèves entretiennent aux savoirs, favorisant en cela de nouvelles attitudes dans leur manière d'aborder les apprentissages[28]. Le partenariat considère ici le cinéma non pas seulement comme support aux savoirs scolaires ou comme objet culturel, mais dans une « sorte d'intervalle entre deux cultures ». Si ce « choc de cultures » est porteur de tensions, il est aussi riche par la diversité des approches qu'il met en regard. L'idée d'écart et d'intervalle ouvre en effet des perspectives en termes de distanciation et de discernement, mais aussi d'élargissement des univers symboliques. Favoriser la dissonance culturelle ne contribuerait-il pas à cet élargissement ? Certes, l'écart entre les pratiques déployées à l'école et chez soi existe pour la plupart des adolescents ; mais n'est-ce pas justement ce décalage qui ouvre d'autres horizons ? Il n'est pas question de remplacer une pratique par une autre mais tout simplement d'en faire coexister plusieurs, comme pour la lecture par exemple. L'écart peut être productif, nous dit le philosophe François Jullien :

> L'écart est fécond en ce qu'il est exploratoire, aventureux, et met en tension ce qu'il a séparé. De là qu'ouvrir un « écart », c'est produire de l'« entre » et que produire de l'« entre » est la condition pour promouvoir de l'« autre ». Car dans cet entre, que n'a pas pensé notre pensée de l'Être, s'intensifie la relation à l'Autre qui se trouve ainsi préservé de l'assimilation à soi. Ce n'est donc pas à partir du semblable, comme on voudrait le croire, mais bien

> en faisant travailler des écarts, et donc en activant de l'entre, qu'on peut déployer une altérité qui fasse advenir du commun[29].

Faire travailler les écarts, c'est mettre en regard et ouvrir un espace de réflexivité où les cultures, par leur mise en tension, donnent à penser. Jullien rappelle que « faire un écart », c'est « sortir de la norme, procéder de façon incongrue, opérer quelque déplacement vis-à-vis de l'attendu et du convenu ». À l'heure de la mondialisation et de l'uniformisation des contenus et des pratiques, montrer des films qui font un écart avec ceux vus par les adolescents, c'est faire advenir l'inattendu, le curieux ou l'étrange. Ce qui donne (parfois) à penser. De la même façon que si les élèves ne voyaient chez eux que des films muets et noir et blanc, ou seulement des films colombiens, il serait essentiel de leur proposer d'accéder à d'autres contenus et à d'autres formes, sans velléité de transformer leurs goûts mais bien en leur signifiant d'autres possibles.

En tant qu'êtres sensibles, les élèves ne reçoivent bien sûr pas les films de façon passive ; leur réception est une coproduction de sens, une co-création : comme John Dewey, Jacques Rancière et d'autres le prônent, être spectateur, c'est être actif et créateur[30]. C'est en se « confrontant » à des œuvres, pour reprendre le mot d'Archat-Tatah, que les élèves-spectateurs se construisent – de façon variable et différenciée (et de la même façon qu'ils participent à la construction des œuvres).

En reprenant l'idée défendue par Dominique Broussal selon laquelle « la mise à disposition d'œuvres […] contreculturelles[31] – en tant qu'elles sont "fondées sur la remise en cause de visions dominantes (*mainstream*)" – pourrait jouer un rôle cognitif et politique […] permettant d'envisager d'autres voies possibles (conscientisation, subjonctivation)[32] », le dispositif LAAC produit « du jeu dans les systèmes de croyances de façon à rendre le choix possible », participant ainsi à une forme d'émancipation, telle que la définit *Jerome* Seymour Bruner, c'est-à-dire comme un processus de déconstruction, de dénaturalisation de ce rapport au monde et du monde lui-même[33].

Voir un film est une expérience artistique créatrice qui peut venir bousculer nos représentations ; « elle régénère la perception que nous avons du monde[34] ». Ce pas de côté – cet écart – ne peut qu'être que vivifiant, dans sa construction de soi comme dans sa relation aux autres. N'est-ce pas ce que dit, si joliment d'ailleurs, Patrick Leboutte lorsqu'il écrit : « L'expérience artistique est ce qui réenchante la conscience, ce qui la réenfante, ce qui me

raccorde à l'autre, à ce que j'avais oublié être en moi[35]. » ? Ou bien Philippe Meirieu : « Fantastique ouverture vers l'altérité puisque nous nous découvrons ainsi fils et filles des mêmes questions, reliés par nos interrogations fondatrices, en deçà même des réponses qui nous séparent[36]… »

Les dimensions artistiques et politiques se mêlent indéniablement ; c'est ce à quoi croit Martha Nussbaum quand elle développe l'idée d'une « imagination narrative » – raisonnement selon lequel la démocratie requiert une éducation ouverte aux arts qui permette le développement de la capacité à s'ouvrir aux autres et de les voir comme d'autres êtres humains –, en un mot l'empathie :

> La logique ou la connaissance factuelle seules ne suffisent pas à mettre les citoyens en rapport avec le monde complexe qui les entoure. Une troisième capacité du citoyen, étroitement liée aux deux premières, est ce que l'on peut appeler l'imagination narrative. J'entends par là la capacité d'imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir[37].

Se mettre à la place d'un personnage de film peut-être complètement étranger à soi, s'en émouvoir, s'interroger… serait-ce à la fois s'écarter tout en se rapprochant ?

Ce travail autour de la perception du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma est en cours. Comme cela a été dit plus haut, plusieurs éléments de l'enquête en cours viendront nourrir cette réflexion : les données quantitatives et qualitatives au questionnaire auquel plus de 1 276 élèves ont répondu en juin 2022 que je m'apprête à traiter ; et de nouveaux entretiens. Ces données devraient me permettre d'approfondir cette question des *effets* de l'éducation au cinéma et des enjeux sous-jacents tout en prenant davantage en considération différentes variables (âges, genres, milieux socioprofessionnels, lieux d'habitation).

L'analyse de la perception, par des élèves, d'un dispositif d'éducation à l'image constitue une matière sensible d'interrogation des pratiques de médiation et de réflexion quant aux interactions permises entre *des* cultures et *des* rapports à la culture. Mise en discussion auprès des acteurs culturels du dispositif, elle engagera une nouvelle étape de ma recherche doctorale,

du côté cette fois des représentations à l'œuvre chez les intervenants et de leurs pratiques de médiation. Ce travail viendra probablement compléter et nuancer les travaux de Legon selon lesquels LAAC est fondé sur une volonté de « modifier une pratique existante [celle des élèves en dehors du temps scolaire] en l'orientant vers un rapport au cinéma plus savant[38] ». Par un « travail d'analyse formelle et de médiation », l'enjeu serait selon lui l'intériorisation de la « disposition esthétique » de Bourdieu[39]. C'est par un travail d'enquête *sur* et *avec* les professionnels qu'une réflexion commune pourra voir le jour et permettre, à une échelle locale, de repenser collectivement les médiations à l'œuvre. La spécificité du dispositif en Occitanie tient de la participation active d'une trentaine d'intervenants qui se forment, se réunissent régulièrement et mènent sur l'ensemble du territoire des activités d'analyse de films, mais aussi des échanges avec les classes, parfois même des ateliers pratiques autour des films. Nous sommes loin de « l'intervention exceptionnelle d'un spécialiste, souvent universitaire » visant une « transformation d'autrui », voire une « conversion » basée sur « la croyance d'une supériorité esthétique du cinéma[40] ». Les premières données tendent plutôt à identifier une pluralité de conceptions du dispositif et de pratiques de médiation visant parfois l'initiation au « plaisir cinématographique » mais pas seulement, et pas toujours[41].

Réinterroger ce qui se joue pour chacun à travers Lycéens et apprentis au cinéma (sur le terrain et non au sein des discours institutionnels), c'est se remobiliser collectivement autour des enjeux pour redéfinir les conditions faisant du dispositif un espace de construction de soi et du rapport aux autres, malgré les écarts de pratiques et de cultures – et parfois grâce à eux.

Notice biographique

Après des études d'histoire, de communication et de cinéma ainsi qu'une expérience de quinze ans comme coordinatrice de projets culturels et éducatifs, intervenante et formatrice (La Cinémathèque de Toulouse, l'ACREAMP-Cinéphilae, Cinélatino, La Trame), Alice Gallois finalise actuellement un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation (laboratoire EFTS à l'Université Toulouse – Jean Jaurès) ainsi qu'en sciences de l'information et de la communication (IRCAV à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) sur le rapport des adolescents au dispositif d'éducation à l'image et sur les pratiques de médiation. Elle intervient par ailleurs depuis 2014 comme chargée d'enseignement pour le département Art&Com ainsi que pour le

département Documentation, archives, médiathèques et édition de l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

Notes

1. Caroline Archat-Tatah, *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013).
2. Jean-Marc Lauret était chef du Département de l'éducation, des enseignements, des formations et des métiers au ministère de la Culture et de la Communication lorsque s'est déroulé au Centre Pompidou en 2007 le Symposium européen et international de recherche en évaluation de l'éducation artistique et culturelle. Il avait été chargé d'établir une intervention de synthèse. Jean-Marc Lauret, « Symposium. Intervention de synthèse Jean-Marc Lauret », http://fragmentdevoix.free.fr/education/synthesejmlauret.pdf (dernière consultation le 12 janvier 2024).
3. Archat-Tatah, *Ce que l'école fait avec le cinéma*, 51.
4. Je mène actuellement un doctorat sous la direction de Dominique Broussal au sein du Laboratoire Éducation, formation, travail, savoirs (Université Toulouse – Jean Jaurès) et de Perrine Boutin (IRCAV, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3).
5. Voir Léo Souillès-Debats, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : histoire d'une cinéphilie (1944-1999)*, thèse de doctorat (Nancy : Université de Lorraine, 2013), 720-733. Voir également Léo Souillès-Debats, « Des ciné-clubs aux dispositifs scolaires du CNC : l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France (1981-1998) », *Décadrages* nº 31 (2015) : 87-103.
6. Au niveau national, LAAC concerne 2 771 établissements scolaires et 307 748 jeunes, soit environ 14 % des lycéens et apprentis français.
7. Anne Barrère, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes* (Paris : Armand Colin, 2011). La « sphère d'autonomie » des jeunes renvoie aux activités culturelles et numériques que pratiquent les adolescents en dehors de l'école et de la famille.
8. Notons en particulier les travaux de Caroline Archat-Tatah, Rémi Deslyper, Tomas Legon, Stéphane Bonnéry et Manon Fenard, Anne Mesclon et Sylvie Octobre.
9. Cédric Barbier, « Les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. Mise à l'écart ou prise en compte des pratiques adolescentes ? », *Réseaux* nº 222 (2020) : 53-78.
10. Tomas Legon, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique. La réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins », *Agora débats/jeunesses* 66.1 (2014) : 47-60.
11. Le dernier questionnaire est en cours de traitement : 1 276 élèves des académies de Toulouse et de Montpellier y ont répondu.
12. L'analyse de contenu « thématique » consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de note d'observation ». Pierre Paillé et Alex Mucchielli, « L'analyse thématique », dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, sous la direction de Pierre Paillé et Alex Mucchielli (Paris : Armand Colin, 2012), 232.
13. Au sujet des travaux scientifiques ayant exploré la question des goûts cinématographiques, voir la synthèse proposée dans Aurélie Pinto et Philippe Mary, *Sociologie du cinéma* (Paris : La Découverte, 2022), 31-50.

14. D'après les données officielles du Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC), citées dans Pinto et Mary, *Sociologie du cinéma*, 38.
15. Les réponses des deux questionnaires n'étaient pas destinées à être comparées ; aussi, nous avons fait le choix d'adapter certaines questions pour la seconde enquête par questionnaire. Les salles de cinéma ayant été maintenues fermées (en dehors de l'été 2020), il n'y avait pas lieu par exemple de demander quel était le dernier film vu au cinéma.
16. *Koğuştaki Mucize*, réalisé par Mehmet Ada Öztekin, est le film turc ayant fait le plus d'entrées dans son pays en 2019 ; il a connu un important succès dans les salles hors de la Turquie, et désormais sur Netflix.
17. Le modèle de la distinction de Bourdieu (1979) demeure une référence pour les sociologues de la culture et les débats sont particulièrement vifs dans le domaine cinématographique. Dans leur récent ouvrage *Sociologie du cinéma*, Aurélie Pinto et Philippe Mary présentent les critiques du modèle de la distinction : des trois idéaux-types définis, retenons ici l'« éclectique », spectateur issu des classes dominantes dont les « comportements culturels » articulent « culture d'élite » et « goûts populaires » ; et le « dissonant », en référence à Bernard Lahire. La « dissonance culturelle » s'oppose à l'idée d'un individu caractérisé par l'*unité* de son rapport à la culture et son déterminisme de classe à celle d'un individu *pluriel* et multidéterminé. Voir : Pinto et Mary, *Sociologie du cinéma*, 46-50 ; et Bernard Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (Paris : La Découverte, 2006).
18. Pinto et Mary, *Sociologie du cinéma*, 48.
19. Ces éléments de réflexion s'appuient plus spécifiquement sur un travail de catégorisation des arguments donnés par les élèves pour caractériser leurs préférences entre *Breakfast Club* et *Tel père, tel fils*.
20. Archat-Tatah utilise avec pertinence l'idée de « confrontation » aux œuvres plutôt que de « rencontre » parce qu'elle « se distancie de tout réductionnisme sociologique en même temps que d'une accessibilité illusoire aux œuvres par le seul fait de leur mise en présence ». Archat-Tatah, *Ce que l'école fait avec le cinéma*, 14. Évidemment le travail qui reste ici à accomplir serait d'identifier d'éventuelles variables – sociales et culturelles en particulier – déterminant ces « lâcher-prises » et des facteurs pour créer du jeu dans son rapport aux œuvres, aux productions culturelles. En un mot, favoriser la « dissonance culturelle » telle que la définit Bernard Lahire.
21. Comme pour *Breakfast Club*, 67 % des élèves interrogés ont apprécié *Tel père, tel fils*, mais avec une proportion plus importante d'élèves l'ayant trouvé « très intéressant » (27 % contre 18 % pour le premier) ou, au contraire, le considérant comme pas très ou pas du tout intéressant (12 % contre 9 % pour *Breakfast Club*). Les éléments invoqués quant à la difficulté d'accès concernent surtout le rythme du film, son univers culturel et la diffusion de la version originale (en japonais) sous-titrée.
22. L'analyse croisée n'a pas permis d'identifier une réception différentiée des films selon l'appartenance à tel ou tel établissement scolaire. Ce travail doit être poursuivi, et la prochaine enquête par questionnaire fera l'objet d'un traitement statistique (mais aussi qualitatif) allant dans ce sens.
23. Jean-Marc Leveratto et Laurent Jullier, *La leçon de vie dans le cinéma hollywoodien* (Paris : J. Vrin, 2008), 24.

24. Carole Desbarats, « L'éducation artistique et les émotions démocratiques », *Esprit* nº 12 (2012) : 35-48 ; et Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du xxie siècle ?* (Paris : Flammarion, 2011).
25. Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité* (Paris : Boivin, 1934).
26. Archat-Tatah, *Ce que l'école fait avec le cinéma*, 73-74.
27. Voir l'article d'Anne Mesclon qui traite de la façon dont les enseignants s'emparent du dispositif Collège au cinéma et des « tensions [qui] reposent sur l'écart entre une conception endogène de la pédagogie du cinéma par les professionnels de ce milieu, et son application exogène, par l'institution scolaire ». Anne Mesclon, « Transmettre "l'altérité" dans un cadre "normalisant" : les enseignants impliqués dans le dispositif Collège au cinéma », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* nº 17 (2018) : 169-190. Voir également l'article de Cédric Barbier qui vise à comprendre la façon dont les acteurs du dispositif LAAC en Île-de-France tentent de réduire les tensions qui naissent de la confrontation des élèves aux films. Barbier, « Les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma », 53-78.
28. Corinne Mérini, « Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école », *Spirale. Revue de recherches en éducation* nº 16 (1994) : 169-184.
29. François Jullien, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité* (Paris : Galilée, 2012).
30. Voir à ce sujet les réflexions développées par John Dewey dans *L'art comme expérience* (Paris : Gallimard, 2010 [1934]) et par Jacques Rancière dans *Le spectateur émancipé* (Paris : La Fabrique, 2008). Ainsi, pour Rancière, « L'émancipation commence quand on remet en question l'opposition entre regarder et agir, […] quand on comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions. Le spectateur aussi agit, comme l'élève ou le savant. Il observe, il sélectionne, il compare, il interprète. Il lie ce qu'il voit à bien d'autres choses qu'il a vus sur d'autres scènes, en d'autres sortes de lieux. » Rancière, *Le spectateur émancipé*, 19.
31. Le terme renvoie à la définition qu'en donne Kenneth Westhues (1979) : « une contre-culture constitue un ensemble de convictions et de valeurs en opposition aux normes, valeurs et pratiques de la culture dominante » [Kenneth Westhues, *Society's Shadow: Studies in the Sociology of Countercultures* (Toronto : McGraw-Hill Ryerson, 1979), 9]. Cité dans Dominique Broussal, *S'émanciper par les œuvres : proposition pour la recherche-intervention* (Paris : L'Harmattan, 2018), 172.
32. Broussal, *S'émanciper par les œuvres*, 158-172.
33. Jerome Seymour Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Paris : Retz, 1997 [1996]).
34. Desbarats, « L'éducation artistique et les émotions démocratiques », 35-48.
35. Patrick Leboutte, « L'acte de voir ou l'expérience du spectateur », http://enfants-de-cinema.com/edc2016/wp-content/uploads/2019/11/Patrick-Leboutte-Lacte-de-voir-ou-lexperience-du-spectateur.pdf (dernière consultation le 10 juin 2024).
36. Philippe Meirieu, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui* (Paris : Éditions Rue du Monde, 2009), 243.
37. Nussbaum, *Les émotions* démocratiques, 121-122.

38. Legon, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique », 47-60.
39. Le concept d'« habitus » désigne ce système de dispositions éthiques, esthétiques et politiques acquises au cours de l'éducation par l'intériorisation des structures sociales, et qui vont à leur tour structurer la perception, le jugement et les pratiques des groupes sociaux. Cf. notamment Pierre Bourdieu, *Sociologie générale (cours du Collège de France, années 1983-1986)*, vol. 2 (Paris : édition du Seuil, 2016).
40. Legon, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique », 47-60.
41. Tomas Legon, « À la recherche de l'objectif perdu (dans l'implicite) », https://www.passeursdimages.fr/conference-de-tomas-legon (dernière consultation le 12 janvier 2024).