

# L'éducation au cinéma et aux images dans le cadre de l'Éducation artistique et culturelle : une rencontre « sensible » ?

Xavier Grizon

**Mots-clés:** Éducation artistique et culturelle, cinéma, écologie de l'attention, santé culturelle, France

On présente souvent les arts comme des réalités secondaires de notre vie sociale, des divertissements relevant d'un luxe qu'on peut sacrifier, à regret mais en première ligne, aux dieux de l'austérité, de façon à préserver l'essentiel – entendons l'économie – en attendant les sorties de crise et le bout du tunnel. Les pratiques artistiques et les dispositifs culturels [...] doivent au contraire être considérés comme étant au cœur de notre vie sociale. C'est par leur entremise que se reconduisent, s'altèrent, s'adaptent ou se révolutionnent les processus de valorisation dont dépendent non seulement l'ensemble de nos activités économiques, mais la constitution même de nos vies<sup>1</sup>.

Yves Citton, *Écologie de l'attention*

J'aimerais à travers cet article apporter quelques observations pour agrémenter, compléter, voire réactualiser les principes de l'Éducation artistique et culturelle (EAC) à la lumière des concepts d'écologie de l'attention et de santé culturelle. L'exemple des dispositifs nationaux d'éducation artistique et culturelle à l'image et au cinéma proposés en France par le Centre national de la cinématographie et de l'image animée (CNC) révèle un certain nombre de critères sur lesquels s'appuyer pour mieux définir le cadre d'une action artistique et culturelle de qualité, dans sa dimension physique (qualité et conditions de projection, accueil des publics, co-présence, réception physiologique des films), et dans sa dimension philosophique et morale (introduction du

*care* et du soin dans les politiques éducatives, milieu attentionnel, singularité des expériences, convivialité).

Le grand référentiel national que constitue l'«Éducation artistique et culturelle» s'est progressivement installé au sein des politiques éducatives en France, depuis la mise en place du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) en 2005 jusqu'à la volonté affichée d'en généraliser le principe à tous les établissements scolaires aujourd'hui.

L'HCEAC est l'auteur en 2016 de la charte de l'«Éducation artistique et culturelle», dont les attendus infusent désormais l'ensemble des projets culturels à l'école<sup>2</sup>. L'EAC répond à trois objectifs: 1) permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire; 2) développer et renforcer leur pratique artistique; 3) permettre la rencontre concrète des artistes, des œuvres et des lieux culturels. À la suite des travaux du HCEAC, un label «100 % EAC» à destination des collectivités territoriales candidates vient d'être finalisé<sup>3</sup>.

Il s'agit d'un projet passionnant et ambitieux, pensé sur le long terme et à une large échelle, incitant à la coordination entre les acteurs eux-mêmes (artistes, auteurs, médiateurs, acteurs culturels, éducatifs ou associatifs...) et entre ces derniers et des instances de pilotage au niveau territorial et national (services de l'État, collectivités territoriales, délégations...). Ce maillage est soutenu par une «coopération étroite des ministères en charge de la Culture et de l'Éducation nationale, en lien pour l'enseignement agricole avec le ministère de l'Agriculture<sup>4</sup>».

La feuille de route actuellement en cours, «Réussir le 100 % EAC», marque incontestablement une avancée en ce qui concerne la structuration (renforcer l'EAC dans la recherche et la formation initiale, donner de la visibilité aux projets et aux acteurs, partager un référentiel) et la convergence d'outils et pratiques, comme le site Lumni<sup>5</sup>, lancé en 2019, à l'usage des élèves, familles, éducateurs et animateurs, et l'application Adage<sup>6</sup>, en cours de lancement, qui se veut un outil interne de suivi, de mesure statistique et de valorisation de l'offre culturelle pour les établissements scolaires et leurs équipes éducatives.

Ces signes sont très positifs et témoignent d'une forte mobilisation des différents acteurs, affichant une volonté partagée d'agir en faveur de la place des arts et de la culture à l'école.

Mon expérience en tant que médiateur culturel au sein d'un réseau de salles en périphérie de Paris m'autorise cependant à témoigner aujourd'hui

des limites observées sur le terrain. Le nombre de cas de confusion ou de désaccords entre les différents participants – artistes, collectivités, enseignants, familles, enfants – montre la nécessité d’explicitier, voire de réviser un certain nombre de points. Reconnaître et promouvoir collectivement la notion de « rencontre sensible » avec les œuvres me paraît le plus grand apport de la charte de l’EAC, mais cette volonté devrait à mon sens impliquer une concertation plus profonde des différents acteurs.

Au moment de vouloir généraliser les principes de l’EAC à l’ensemble des élèves, enseignants et collectivités, ne devrait-on pas collectivement s’interroger sur la place et le rôle que chacun devrait tenir dans ces processus plutôt que de se voir attribuer un cahier des charges ? Sous ses allures bienveillantes et consensuelles, la charte est-elle principalement au bénéfice des élèves, enseignants et artistes, ou peut-on craindre qu’elle serve plus volontiers de levier d’imposition ou de vernis des politiques publiques ? Qui se porte *in fine* garant du respect des valeurs de l’EAC ? Qui décide de la validité d’un projet se présentant comme tel ? Et comment se donner les moyens, non seulement techniques mais aussi philosophiques, de généraliser sans uniformiser, de fédérer sans perdre en qualité de partage et d’attentions, en pluralisme, en singularité d’expériences ?

### **Le cinéma dans l’EAC**

Dès leur origine, les dispositifs nationaux d’éducation artistique et culturelle aux images et au cinéma, École et cinéma (EEC), Collège au cinéma (CAC) et Lycéens et apprentis au cinéma (LAC)<sup>7</sup>, se sont inscrits dans une démarche similaire et qui converge aujourd’hui avec celle de l’EAC. Ces dispositifs scolaires proposent que les cinémas participant à l’opération organisent chaque année des parcours d’au moins trois projections en salle pour des classes dont les enseignants s’engagent volontairement en début d’année. Ces dispositifs sont pilotés nationalement par le CNC mais déclinés localement par des partenariats multiples entre institutions, collectivités, État, écoles et lieux ou associations culturelles, qui développent des formations, ressources et activités complémentaires.

Bien entendu, ces partenariats permettent globalement un partage bénéfique de pratiques et d’expériences, aussi bien entre communautés éducatives et artistiques qu’entre élèves et professeurs, programmeurs, médiateurs ou artistes. Cela nécessite également un maillage territorial et structurel délicat

ainsi qu'une harmonisation minimale des enjeux. Il ressort de mon expérience que la principale difficulté de ce maillage est de s'accorder sur la place et les objectifs de chacun.

Dans le cadre des dispositifs comme de la charte de l'EAC, enseignants et élèves ne se retrouvent pas seulement spectateurs lors de la sortie en salle. Cela implique tout d'abord une participation active des enseignants à qui l'on demande de « préparer » les séances et d'organiser un travail particulier sur les films proposés, en incorporant de plus dans l'enseignement des activités complémentaires en lien avec le cinéma, le thème ou le développement de compétences attendues. Il est également attendu des élèves inscrits, plus ou moins explicitement, qu'ils aient une démarche « active » pendant et après les séances, en regardant attentivement le film (ce qui ne va pas de soi), en écrivant, en réfléchissant, en contribuant aux débats, aux ateliers et à leur propre développement personnel. On leur demande même de formuler, de questionner ou de suspendre leurs goûts, aspirations ou résistances « naturelles ».

Programmateurs, artistes ou médiateurs ne tiennent pas non plus une position tout à fait claire, assumant tour à tour, bon gré, mal gré, le rôle d'éducateur, d'animateur, de formateur, d'ambassadeur, d'organisateur d'événements, de thérapeute, d'expert-conseil, d'influenceur, de militant associatif...

Les postures possibles et effectives sont ainsi innombrables, et les malentendus guettent. Les relations des uns avec les autres sont parfois d'autant plus tendues dans le domaine de l'éducation aux images que la légitimité des nouveaux médias ou du cinéma populaire y rivalise avec celle d'un cinéma jugé plus classique et respectable, tandis que nous observons parallèlement que les idéologies morales et politiques s'en mêlent (et s'emmêlent).

C'est ainsi que très régulièrement le choix d'un film ou d'une séquence heurte et mobilise le rejet par la communauté éducative, les parents ou les enfants, parfois relayés par des élus. C'est plus souvent un argument moral (un corps nu, un baiser un brin langoureux, les tabous religieux, familiaux ou sociétaux...) qu'une défiance vis-à-vis de la forme, ancienne (noir et blanc, film muet, etc.) ou exigeante (durée des plans, forme non-dialoguée, non-narrative, expérimentale...), qui cristallise la fronde. En ce qui concerne plus particulièrement la représentation de la violence, un argument souvent entendu, « ils voient pire sur Netflix », démontre encore l'ambiguïté ou l'incompréhension des objectifs censés être partagés de l'EAC puisque cette dernière devrait au contraire se distinguer des pratiques usuelles, constituer un

espace pour montrer autre chose que les remous de surface, et ré-interroger les usages communs comme la banalisation de la violence. Face à ces réactions, il est judicieux de se demander explicitement : que partageons-nous alors réellement dans ces projets EAC ? Comment intégrer la morale et l'idéologie dans le cahier des charges sans figer des normes ?

### **Le choix des films**

Les principes de l'EAC préconisent une découverte « sensible » des œuvres et de la culture. Pour ma part, j'entends ce terme avec l'ensemble de ses nuances, depuis la perception physiologique jusqu'à la réception psychologique, émotionnelle et intime, mais suggérant aussi une approche des œuvres vivante, charnelle, actuelle et concrète. C'est une approche qu'on peut traduire, pour les cinémas, par des actions proposant : 1) la projection des œuvres sur grand écran, en format original, en salle, dans des conditions matérielles optimales ; 2) la rencontre « réelle » avec des artistes, auteurs ou techniciens ; et 3) une appropriation par la pratique ou par la découverte concrète de procédés matériels, historiques ou contemporains.

Tous les acteurs éducatifs, culturels ou institutionnels des dispositifs semblent partager ce triple objectif pour l'élève (bien qu'il pourrait être plus explicite pour les bénéficiaires des actions), mais nous ne pouvons oublier d'autres objectifs implicites, particuliers à chacun des contributeurs de l'EAC. Traditionnellement, les structures culturelles tiennent à développer et fidéliser leurs publics, à assurer un service public de proximité, à répondre aux attentes des tutelles et/ou à agrémenter une offre générale de services et de programmation. Les établissements scolaires, quant à eux, visent bien entendu l'épanouissement de l'élève mais veulent aussi l'enrichissement de leur projet d'établissement et le développement des relations entre élèves, ainsi qu'entre professeurs et élèves. L'équipe éducative exploite le projet culturel au profit du développement attendu des compétences et pour enrichir, compléter ou appuyer les enseignements généraux ou disciplinaires.

On observe régulièrement, dans la mise en œuvre de ces collaborations entre l'école et les réseaux culturels et artistiques, qu'elles créent, sinon une confusion des rôles, du moins des espaces de flottement où enseignants, élèves, programmeurs, artistes et médiateurs n'explicitent pas forcément leurs objectifs partagés ou individuels, ou ne redéfinissent pas ensemble le cadre commun dans lequel l'action se déroule en identifiant les attentes et

les rôles de chacun. C'est ainsi que des objectifs particuliers ont une relation paradoxale avec le cadre commun. Par exemple, celui de la salle de fidéliser et de voir revenir le public adolescent hors-temps scolaire se trouve au fond contrarié par le fait que la salle soit identifiée, via les dispositifs, comme une annexe d'un établissement scolaire et en tous les cas comme un lieu « sérieux ». J'ai pu l'observer quotidiennement lors des retours des enseignants ou en direct par les remarques et réactions des élèves, comme par exemple lorsqu'ils sont surpris de découvrir dans le hall que le cinéma programme aussi des blockbusters américains<sup>8</sup>.

Ce « flottement » et le caractère intériorisé, implicite, voire paradoxal des intérêts ou objectifs particuliers me semblent très bien illustrés par la sélection des films entrant aux catalogues des dispositifs nationaux d'éducation aux images cités auparavant (EEC, CAC, LAC). Comment expliquer, par exemple, qu'une sorte de réflexe inconscient amène les comités de programmation à faire entrer régulièrement, dans les catalogues de films des dispositifs, des protagonistes-enfants pratiquant l'école buissonnière, déscolarisés, en révolte, en marge, en fugue, en fuite ou clandestins ? Parce que ce sont les meilleurs films ?

Ce choix présente d'emblée une ambiguïté entre, d'une part, la célébration par le champ artistique d'une jeunesse libre, rebelle, voire « sauvage » et, d'autre part, l'acquisition des règles, voire la normalisation plus ou moins explicitement attendue par l'institution scolaire. Cette « tension », qui marque en général l'entrée des arts dans l'enseignement scolaire, se traduit pour nombre d'élèves et d'enseignants par une forme de confusion<sup>9</sup>. Celle-ci résulte de l'écart apparent entre d'une part les partis pris esthétiques et moraux parfois très particuliers des œuvres projetées ou des artistes rencontrés, et d'autre part les attentes disciplinaires (lire, écrire, compter...) ou morales qu'élèves, parents et parfois professeurs peuvent présupposer dans un cadre scolaire.

Deux autres biais influencent visiblement les choix des catalogues « scolaires » avec d'une part une majorité de films dits « d'auteurs », dont la légitimité est portée par la presse critique et des représentants de l'exploitation et de la distribution,<sup>10</sup> et d'autre part une majorité de films représentant des personnages d'enfants, comme pour favoriser l'identification et l'investissement des élèves. Evidemment, il peut sembler pertinent de viser le plaisir des élèves-spectateurs en alliant la garantie d'une qualité esthétique « reconnue

par la profession» et d'un point de vue, un enfant ou adolescent, en apparence plus proche de leurs préoccupations. Et pourtant comment sortir de la fascination primordiale des images si nous encourageons en même temps la jouissance de grands chefs d'œuvre « sidérants » ou qui proposent une identification directe aux protagonistes ? Ne devrait-on au contraire profiter de ces dispositifs pour créer, plutôt qu'un catalogue qui se voudrait homogène et aux valeurs indiscutables, un espace de collaboration commun, hétérogène et diversifié, ouvert à la pratique, l'échange et la réflexion.

### **Ça, c'est du cinéma !**

Les membres qui peuvent proposer et voter pour les films le font suivant deux critères prioritaires (jamais évoqués explicitement durant les réunions) : la qualité cinématographique des films (il s'agit de ne proposer que l'excellence) et l'anticipation de leur réception par le public particulier auquel le dispositif s'adresse (il s'agit d'éviter des films dont on imagine qu'ils peuvent poser des problèmes de réception au public cible)<sup>11</sup>.

Tomas Legon, *La recherche du plaisir culturel*

Il est étonnant, pour un dispositif visant une réflexion critique de la part des élèves, de leur présenter des films d'une « indiscutable » valeur artistique en évitant les « sujets qui fâchent ». Beaucoup d'enseignants ou médiateurs s'épuisent à démontrer l'« incontestable valeur esthétique des chefs d'œuvre », en promouvant au passage l'universalisme d'un point de vue présenté tantôt comme humaniste, tantôt comme social. Il est pourtant difficile de ne pas questionner les influences idéologiques et économiques dans un domaine (le cinéma ou l'audiovisuel en général) largement dominé par des critères industriels.

Pour évoquer un bref instant mon propre cas : j'en veux autant aujourd'hui aux institutions d'avoir contribué via l'école à remplir mon imaginaire par les visions mortifères de Tim « aux mains d'argent » Burton ou par les opérations marketing de Steven Spielberg, sans me proposer aucun recul critique, que je les remercie de m'avoir permis de découvrir, librement en salle, des œuvres de Chris Marker ou de King Hu, via le soutien aux programmations

des salles art et essai. Les deux premiers « auteurs » américains sont unanimement reconnus, auréolés par la critique et l'industrie, les festivals, le public et la profession, et j'imagine qu'ils ont colonisé pendant des années les programmations scolaires sous couvert de bonnes intentions civilisatrices, tandis que les seconds ont proposé des formes et des réflexions plus marginales, difficiles à appréhender dans un cadre scolaire.

Ce n'est que très récemment que les responsables des dispositifs ont pris conscience d'un manque de pluralisme dans les catalogues, et ils visent dorénavant objectivement une représentation équilibrée du genre des personnages et des créateurs (masculin et féminin), des pays, des époques, des typologies de films (court et long, documentaire, action, polar, fantastique, science-fiction...). Jusqu'à récemment régnait ce qui est à l'œuvre pour toute commission ou tout jury en festival : une convergence ou conjonction d'intérêts et de conduites à la fois intégrés (*habitus*) et exprimés arbitrairement<sup>12</sup>.

Cette problématique n'est pas l'apanage du cinéma, elle est au cœur de l'histoire des arts, mais dans quel autre domaine assiste-t-on à une telle « dispute » de légitimité entre un goût cultivé, classique ou cinéphile d'une part, et un goût profane, décalé ou désintéressé d'autre part, alors même que la sociologie nous démontre au contraire les *éventuels* croisements de goûts et de pratiques de plus en plus favorisés par les usages contemporains<sup>13</sup>.

L'article 3 de la charte de l'EAC contient en lui-même des ambitions contradictoires peu évidentes à tenir pour les acteurs de l'EAC sur les territoires : « L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une éducation à l'art. » Comment partager une culture commune qui serait en même temps tendue vers tous les extrêmes, conciliant à la fois les aspects populaire et savant, patrimonial et contemporain, national et international ?

Entre la posture relativiste (« tout film est susceptible d'être apprécié ») et la posture universaliste (un « bon goût » est commun à tous les humains), il est difficile pour une salle de cinéma et pour l'enseignant d'adopter une position confortable, concrète, cohérente auprès des élèves. Il n'y a à mon sens pas de meilleure posture à adopter dans ce cadre qu'un engagement vertueux pour sa mission et une passion intime pour l'art, la culture, la découverte et la rencontre (ce qui n'est pas tout à fait la description indiquée sur la fiche « médiateur » accessible via le site de France Travail!).

Les objectifs de généralisation demeurent des chiffres si les passeurs ne se sentent investis d'une mission et ne disposent des outils conceptuels nécessaires.

Lorsque j'ai commencé à travailler en médiation culturelle, en 2002, la conception de l'enseignement du cinéma à l'école en France était alors fortement influencée par une approche développée par Alain Bergala, alors conseiller auprès du ministre de la culture, qui envisageait notamment d'une part la possibilité de partager un maximum de références, de quelque manière que ce soit, même en DVD ou par extraits (« la présence d'une collection de films dans la classe ou dans l'école me semble être quasiment un devoir pour l'Éducation nationale<sup>14</sup> ») et de faire l'expérience de la pratique, autant que possible : « L'idée d'un spectateur-créateur est une idée forte, peu familière à l'école qui a tendance à passer un peu trop vite à l'analyse<sup>15</sup>. »

Cette pensée fut alors inspirante car elle insiste sur l'articulation nécessaire entre visionnage et pratique du cinéma, le plus souvent possible et dans un esprit de partage subjectif plutôt qu'académique, pour développer tous ensemble (adultes comme élèves) une culture commune.

Encouragé par ces propos, j'ai très vite commencé à proposer aux classes (via les enseignants volontaires) de mener des « expériences créatives » dans le prolongement ou en lien direct avec les films qu'ils voyaient en salle. Mais, comme pour la charte EAC ou pour les choix de films pour des dispositifs scolaires, il ne suffit pas d'énoncer un objectif, aussi louable soit-il, et il demeurerait encore à mon sens un flottement sur les moyens conceptuels, humains et matériels pour créer les conditions d'une « rencontre sensible » avec le cinéma.

### **La « méthode Mamet »**

Depuis 2002, j'ai endossé la responsabilité d'accompagner auprès des classes et des enseignants la découverte des œuvres programmées dans le cadre de Collège au cinéma en Seine-Saint-Denis (93), au sein de Cinémas 93, association qui regroupe des cinémas publics et associatifs. Lorsqu'il m'est apparu nécessaire de trouver les moyens de susciter une participation plus active des enfants, ne serait-ce que pour dialoguer tous ensemble, il n'y avait pas beaucoup de ressources et encore moins de vade-mecum sur la manière de mener un atelier ou un débat avec des élèves dans un cadre scolaire.

J'ai découvert par hasard un livre très court qui retranscrit l'un des séminaires que le dramaturge David Mamet animait à l'Université Columbia<sup>16</sup>.

Ce volume m'a beaucoup aidé en proposant de revenir à l'essentiel, à l'aspect concret, pragmatique de la narration en cinéma, tout en revendiquant la création de larges espaces d'expression collective.

À partir d'une phrase de scénario imaginaire, David Mamet demande à ses étudiants « où placer la caméra ? » et patiemment, au long de plusieurs séances de cours, il interroge et remet en cause minutieusement chaque proposition formulée par la classe jusqu'à ce que ces suggestions évoluent collectivement pour converger vers la représentation la plus minimale de l'action et de l'information à donner au spectateur. La proposition finale comprend donc trois plans dont l'enchaînement produit pour le public du sens et/ou des sensations, le montage constituant l'« essentiel » de la mise en scène au cinéma selon David Mamet, ce dernier partageant en même temps explicitement sa conception intime de ce qu'est le langage cinématographique. Pour cela il impose comme contrainte de se débarrasser du superflu, de ce qui n'est pas essentiel à la compréhension du récit par le spectateur : réduire les indications pour le jeu d'acteur au minimum, ou encore ramener l'intention d'un personnage à un simple geste ou à une posture du corps, le plan à une information visuelle ou sonore, le scénario à une suite d'actions simples. Pour David Mamet, qui se revendique de la démarche d'illustres cinéastes-théoriciens l'ayant précédé, comme Sergueï Eisenstein et Alfred Hitchcock, le film matérialise l'action et le scénario, il donne à voir, à entendre, à incarner une information ou un sentiment pour le spectateur.

Je me suis totalement approprié cette démarche pour la reproduire avec les collégiens, concentrant le procédé sur une séance d'environ une heure et demie, imposant un rythme soutenu aux élèves, et intégrant dans la séance la réalisation en direct des plans suggérés. Après une courte introduction théorique sur les métiers du cinéma, son économie et sa diffusion, nous nous attaquons à trois ou quatre phrases de scénario, issues d'un film au programme de l'année en cours, passant ainsi selon les programmations de l'ouverture du film *Les 400 coups* (François Truffaut, 1959) à des scènes emblématiques tirées de *Miracle en Alabama* (*The Miracle Worker*, Arthur Penn, 1962), *Azur et Asmar* (Michel Ocelot, 2006) ou encore *La fureur de vivre* (*Rebel Without a Cause*, Nicholas Ray, 1955). Les élèves ont alors toute la liberté de trouver des manières de représenter par les moyens du cinéma l'action proposée, en utilisant une petite caméra, un trépied et un logiciel de montage simple. Le travail est très rapide car on peut esquisser brièvement les mouvements de

caméra et de personnages sur un schéma au tableau, sans passer par l'écrit individuel, et tester immédiatement et collectivement plusieurs propositions de mise en scène. La consigne est assez simple : « voici l'action qu'on veut représenter : où dois-je placer la caméra ? » et il me suffit alors, à l'instar de ce que préconise la « méthode Mamet », d'accompagner les élèves en les guidant au mieux au fil de leurs suggestions.

Cette approche a l'avantage de la simplicité artisanale pour la mise en œuvre : il suffit d'un support d'enregistrement (idéalement avec un trépied), et, éventuellement, de sources d'éclairage et d'un logiciel de montage, même basique. En général, on commence par tenter un plan séquence très instable que l'on finit par découper en plus petites unités en réalisant la difficulté de tenir la longueur d'un plan, et/ou en constatant les diverses améliorations possibles liées au découpage de l'action. Bien que le matériel, le principe et le déroulé de l'atelier soient identiques pour toutes les séances, aucune classe ne produira le même résultat, aucune séance ne se ressemblera, et chaque adaptation d'un texte identique donnera un résultat unique.

Le comportement général des élèves témoigne d'une attention dynamique, favorable non seulement à l'acquisition de savoirs et de compétences mais aussi à un sentiment positif de participer à une action collective<sup>17</sup>. La classe s'implique ainsi dans sa majorité au service d'un projet commun, qu'elle s'approprie spontanément, prête à sauter les récréations pour le réaliser, voire pour une partie du groupe à rester au-delà de la fin du cours, sans même se rendre compte qu'elle travaille.

Entre 2002 et 2022, j'ai pu concevoir et observer la réalisation de centaines de projets d'EAC consacrés à l'éducation aux images, de la séance ponctuelle à la résidence d'artiste au passant par le parcours de création au long cours. Depuis ma découverte de la méthode Mamet, les projets d'éducation à l'image que j'ai pu mettre en œuvre ont le plus clairement témoigné d'une telle « rencontre sensible » entre l'école et le cinéma lorsqu'ils réservaient une *attention* et un *espace-temps* conséquents pour la *créativité* des élèves.

### **Emparez-vous des films !**

Je voudrais présenter plus précisément trois exemples d'ateliers artistiques que nous avons pu organiser auprès des collégiens via l'association Cinémas 93 avec le soutien du département de la Seine-Saint-Denis et en dehors des dispositifs nationaux<sup>18</sup>. Ces projets ont donné lieu à un grand nombre de

rencontres sensibles, à la fois entre les différents acteurs du projet mais aussi entre les œuvres, les lieux et les élèves. Si chacune de ces aventures est unique et éphémère, impossible à reproduire ou à formater, on peut identifier plusieurs points communs, dont en premier lieu la convivialité et le partage.

### ***Stainsbeaupays***

Webdocumentaire collectif réalisé par des élèves de troisième, leur enseignante Joanna Lerena-Larcher et les réalisateurs Elliot Lepers et Simon Buisson, à Stains (93) en 2013. Deux après-midi par mois, les élèves visionnent des films, filment et surtout apprennent à s'exprimer devant la caméra sur tout ce qui fait leur vie à Sains. La classe a réalisé douze films courts (fictions et documentaires) qui nous plongent, au-delà du quotidien, dans leurs rêves. L'ensemble a donné lieu à une forme originale de webdocumentaire diffusé dans la rubrique *Nouvelles écritures* de France Télévisions et de nombreuses fois primé en festival<sup>19</sup>. Il est intéressant de souligner que Simon Buisson s'est montré très réticent à programmer, en lien avec ses ateliers, des films en salle de cinéma, jugeant pour sa part ce mode de création et diffusion archaïque, bien qu'il en ait approuvé le principe et accepté d'en débattre tout au long du parcours<sup>20</sup>. Cette « dispute conviviale » qui agissait en creux au cours du projet a enrichi le débat entre les partenaires ainsi qu'avec les élèves, poussant chacun à penser et à exprimer sa définition ainsi que ses usages du cinéma ou des images (en passant par Internet, les chaînes d'information continue, les réseaux sociaux et les jeux vidéo); des débats qui se sont admirablement traduits dans les différentes réalisations des élèves.

La forme particulière du web-documentaire, en vogue car naissante à l'époque, a également permis de nous interroger ensemble sur nos perceptions et habitudes, intimes ou collectives, notamment en matière de cinéma, en alternant librement projections, discussion, expérimentation.

### ***Swagger***

Film collectif réalisé par Olivier Babinet et plusieurs classes de l'enseignante Sarah Logereau à Aulnay-sous-Bois (93). Alternant lectures, musique, sorties au cinéma ainsi qu'ateliers de réalisation et d'écriture, le projet s'est déroulé sur plusieurs années, commençant par quelques rencontres en classe puis s'étoffant au fil des années jusqu'à la production d'un long métrage après une résidence artistique au sein du collège<sup>21</sup>. Là aussi, les œuvres proposées au fil

de l'eau par l'artiste et les partenaires ne relevaient pas des catalogues des dispositifs, les projections allant du non-sens anglais au film *Les parapluies de Cherbourg* (Jacques Demy, 1964) en passant par les adaptations d'œuvres de Philip K. Dick comme *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982). Présenté à Cannes dans la sélection ACID en 2016, *Swagger* ne tarde pas à attirer l'attention. Fort d'un succès critique, il connaît aussi une belle carrière en festival à l'international, allant jusqu'à connaître une résonance particulière auprès des lycéens, collégiens et étudiants américains.

Là encore, non seulement le projet a permis une découverte « sensible » du cinéma telle que préconisé dans la charte EAC mais il a aussi débordé le cadre purement scolaire, bousculant les formes et les frontières habituelles de ces projets.

### ***Introuvable(s)***

Film collectif réalisé par la classe de l'enseignante Anaïs Saïdane lors d'un atelier encadré par Nicolas Giuliani à Saint-Denis (93) en 2020. Pendant plus de vingt heures d'atelier, les élèves ont pris le temps de développer une attention patiente à leur environnement, en s'attachant à repérer et à filmer les détails habituellement invisibles de leur collègue, guidés par les préconisations de Nicolas Giuliani. Celui-ci a développé auprès d'eux, progressivement, sa propre conception du cinéma, en proposant par exemple d'étudier des plans-séquences tirés des films de Michael Haneke ou Brian De Palma. Le résultat est un film étonnant, d'un genre unique, produit des attentions partagées de tous les participants<sup>22</sup>.

Dans cet exemple, comme dans les deux précédents, le projet réserve une place à chacun des acteurs, élèves comme encadrants, tout en cherchant la synthèse par une forme d'expression collective, indiscernable au départ, mais qui se réalise progressivement, guidée ou accompagnée par les savoir-faire combinés des acteurs éducatifs, culturels ou artistiques.

Chacune de ces expériences a ainsi donné lieu à une reconfiguration sociale éphémère, amenant tous les acteurs à s'impliquer, s'affirmer et se différencier, à s'adapter, à faire bouger les lignes des uns et des autres comme d'un ensemble. Le temps du projet, les élèves s'emparent des œuvres proposées très spontanément, pour les interroger, les décortiquer, s'en approprier les notions ou réflexions dans le travail en cours, s'inventant ainsi nécessairement une culture et une expérience communes.

Ces parcours artistiques provoquent donc des rencontres « conviviales » entre différents imaginaires culturels ou points de vue, chaque œuvre, chaque participant et chaque partenaire affichant nécessairement sa sensibilité particulière en même temps que nous travaillons ensemble à définir et à modeler la « matière » étudiée. Aucun de ces beaux projets émancipateurs et novateurs n'aurait pu voir le jour sans une attention très généreuse de tous les acteurs, depuis l'artiste jusqu'aux élèves en passant par les personnels éducatifs et des acteurs économiques, comme la société Narrative ou l'Association des cinéastes indépendants pour leur diffusion (ACID), fortement impliquées.

À travers ces exemples comme tant d'autres, l'attitude conviviale m'apparaît aujourd'hui répondre tout à fait aux critères d'une écologie de l'attention, c'est-à-dire qu'elle est capable de susciter et de mobiliser une intelligence collective et collaborative attentive aux effets de sa propre production sur un spectateur potentiel, et qu'elle est donc consciente des mécanismes de manipulation de l'attention.

### **La salle comme conjonction d'attentions**

Les premières acquisitions ne sont pas des apprentissages car elles viennent du dedans. Les apprentissages, eux, viennent du dehors. Par exemple, on n'apprend pas à un enfant à marcher, la marche survient, elle surgit, c'est une acquisition. [...]

Pour apprendre, il faut pouvoir dire « oui » à ce que l'autre nous apporte. Or dire « oui » peut être dangereux. Dire « non » à l'inverse nous protège. L'enfant ne peut aller à l'école que lorsqu'il est prêt à « prendre » quelque chose de l'enseignant sans que cela ne représente un danger. Il faut qu'il se sente en sécurité pour que la prise d'information ne soit pas vécue comme une menace<sup>23</sup>.

Bernard Golse, « La culture et l'image, entre acquisitions et apprentissage »

Si l'intérêt pour la pratique artistique s'est en effet largement développé sous l'influence de la charte de l'EAC, la question de la programmation des films reste centrale dans l'organisation des dispositifs nationaux d'éducation à l'image.

Or, nous avons observé avec les nombreux exemples d'ateliers précédemment évoqués qu'il ne suffit pas d'afficher de l'éclectisme pour créer du commun mais bien de créer les conditions d'un partage tout au long d'un projet EAC. Comme l'évoque Bernard Golse, à la différence des acquisitions naturelles, l'apprentissage ne peut se faire que si l'enfant est disposé à recevoir l'apprentissage. Il doit notamment se sentir en confiance pour apprendre.

De même que nous ne devrions pas entreprendre la diffusion des connaissances sans s'engager à créer les conditions de leur acquisition, nous ne pouvons pas envisager quelque diffusion ou connaissance objective des œuvres sans viser leur appropriation par l'expérience sensible et/ou la réception attentive ou attentionnée des différents acteurs et bénéficiaires. Ceci nous oblige à penser, avant la question du choix des œuvres, aux conditions essentielles d'un partage effectif, au milieu attentionnel qui le caractérise.

En important dans nos pratiques de médiation culturelle des considérations partagées avec les professionnels du soin et de la santé, nous pourrions certainement enrichir d'autant plus les conditions d'accueil des publics jeunes, en particulier lors des âges dits « en crise » de croissance, ou connaissant de forts changements physiques et psychiques concomitants, comme pour les tout-petits (deux-six ans) et les adolescents (douze-seize ans).

Spécialiste de l'accueil des tout-petits *et* des adolescents, Nadège Haberbusch, codirectrice de l'association Les enfants du jeu à Saint-Denis, préconise de réserver à tout âge des aires de jeu *libre et désintéressé* (par opposition au jeu professionnel, aux tests de connaissances et aux jeux d'argent). Elle accorde également une importance particulière à la notion d'« espace potentiel<sup>24</sup> » dans le développement des enfants, voire des adultes, mettant notamment en avant des fonctions thérapeutiques et de soin<sup>25</sup> dans les modalités d'accueil et d'écoute des (jeunes) publics.

Empruntée à D.W. Winnicott, l'expression « espace potentiel » fait référence à un état éphémère, proche du rêve et du jeu, hors de la durée et des réalités extérieures, hors de « l'urgence des sirènes » et des réseaux sociaux ; un contexte qui favorise les conditions de l'attention, de l'échange, du partage et donc de la création d'une culture commune. La présentation d'une œuvre en salle ou l'animation d'un atelier en classe sont en réalité autant d'espaces potentiels.

Des espaces en définitive où l'élève se sent assez serein ou en confiance, pour partager et recevoir. Des espaces où l'on ne se prend pas au sérieux. Des

espaces pour favoriser la prise d'initiative et de décision, et donc la contribution et la participation.

La notion de convivialité est à ce titre une condition *sine qua non* de l'action culturelle et artistique en milieu scolaire. À l'instar de la méthode Mamet pour les ateliers de pratique, la projection des films dans le cadre des dispositifs nécessite une entente des attentions mobilisées. On peut tout montrer en quelque sorte : tout dépend des objectifs visés, du mode de partage ou du contexte de réception encouragé. Espace de présentation des œuvres, la salle est aussi le lieu d'accueil des publics. À ce titre, elle est un endroit où vont se jouer, avant, pendant et après la séance, différentes relations : de soi à soi ; de soi à ses pairs ; de soi à l'Autre, aux autres, à la société, à la règle...

Transposant à la notion d'accueil des concepts empruntés aux domaines du soin, Nadège Habermusch y voit aussi l'importance de cultiver des « zones libres », où l'enfant peut se sentir en sécurité et autorisé à jouer, se libérant un temps d'une identité sociale, d'un handicap ou d'une contrainte extérieure pour se réaliser, laisser jouer à plein ses compétences et son imagination.

À l'instar de Gilles Brougère dont elle reprend cinq critères de définition<sup>26</sup>, Habermusch insiste sur les fonctions essentielles du jeu libre ou d'imitation dans l'apprentissage des tout-petits. Elle rapproche cette « aire de jeu » investie ou recrée spontanément par un ou des groupes d'enfants de l'espace potentiel propre à la parole et à l'observation que mettait en avant Winnicott.

S'il est admis qu'un très jeune enfant développe son apprentissage, de zéro à trois ans, en manipulant les objets et interagissant avec son environnement, cela est très peu encouragé en collège où domine le modèle des « exercices », « tests » et « jeux de règles », voire celui de la compétition. Or, nous devrions considérer que des ateliers comme ceux évoqués plus haut prennent plutôt la forme de jeux de simulation, au sens où les élèves sont invités à investir d'eux-mêmes l'aire de jeu, délimitée par le lieu et la durée de l'activité, et où ils se prêtent à « faire comme si » ils étaient spectateurs avertis, créateurs, techniciens, critiques ou experts, avec le sérieux du réel mais dans un espace de frivolité. Une séance de cinéma ou d'atelier envisagée comme telle, mêlant engagement et échange, règle et liberté, sérieux et second degré, ne serait-elle pas, comme nous l'avons déjà décrit, plus propice à une reconfiguration sociale éphémère et spontanée autour des œuvres et des pratiques ?

En somme, le développement du caractère « ludique » des actions – au sens où nous l'avons défini, selon le modèle du jeu libre et désintéressé – nous permettrait de contourner, le temps du jeu, la sensation de flottement ou d'ambiguïté qui encombre la mise en œuvre de l'EAC ou le choix des films des dispositifs scolaires: la reconfiguration éphémère des espaces et des rôles qu'amènent les principes ludiques aide, par exemple, à éviter que la salle ne paraisse comme une annexe scolaire, que les préjugés des uns ou des autres ne s'imposent lors des débats, ou que les propagandes industrielles (publicité) et institutionnelles (morales et valeurs) ne parasitent le sens commun du projet.

Avec ce changement d'angle, on voit aussi différemment les « rituels » de la séance (l'arrivée en salle, la distribution des tickets, la pénombre, éventuellement un débat ou une rencontre). Ils apparaissent comme des moments où l'on fait l'acquisition d'une pratique culturelle en se familiarisant avec elle par la répétition ou la simulation, où chacun va devoir s'investir du mieux qu'il peut pour en tirer de l'expérience, de la satisfaction ou du plaisir, à travers un rôle et des règles explicites.

Autrement dit, pour construire une relation d'engagement sincère entre les acteurs et les bénéficiaires, mieux vaut un jeu de rôles qu'un jeu de dupes<sup>27</sup>.

### **Intelligence collective et convivialité**

De nombreux spécialistes du cinéma ont montré que la durée du plan au cinéma a fortement diminué en une génération. On a besoin que le plan change toutes les trois secondes, ou on s'endort. Face à cette sur-sollicitation de l'attention, il est très précieux de construire des environnements, des milieux attentionnels, qui nous fassent goûter le plaisir de l'approfondissement, donc le plaisir de la lenteur, le plaisir des non-saillances, ce que l'on appelle souvent « l'attention endogène », parce que c'est l'attention qui vient de moi, de mes efforts pour me repérer au sein d'un donné attentionnel ouvert à plusieurs formes d'approche. Au contraire, « l'attention exogène » m'est imposée de l'extérieur: la sirène de pompier, ou les explosions qui vont me capter si le film est plein d'effets spéciaux. Cultiver, préserver ou développer des

milieux attentionnels qui font goûter l'approfondissement est nécessaire<sup>28</sup>.

Yves Citton, « De l'écologie de l'attention à la politique de la distraction »

Les notions d'écologie de l'attention et de santé culturelle me semblent apporter des pistes pour affiner un référentiel commun qui prenne en compte la singularité de ces « rencontres sensibles » avec le cinéma et pour faire évoluer nos pratiques au-delà des stratégies purement statisticiennes.

Non seulement l'écologie de l'attention nous apprend à considérer la production et la diffusion d'une image ou d'un film au sein d'une chaîne d'attentions comme d'un écosystème, dans une dimension à la fois sociale, économique, matérielle et technique – nous enjoignant à prendre en compte jusqu'à la longueur de câbles pour amener la connexion Internet à la cabine en passant par les modes de production des images<sup>29</sup>. Mais, aussi, cette approche considère la somme et la qualité des attentions mobilisées depuis l'acte de création jusqu'à sa réception en incluant les modalités de diffusion, les techniques et les matières avec lesquelles a travaillé l'équipe de création : lumière, décors, sons, durée, temps, espace donné à voir et à occuper pour chacun des personnages... En définitive, Yves Citton nous invite à voir une action culturelle aussi bien qu'une activité scolaire comme l'ensemble des attentions mobilisées par la production, la diffusion et la réception des œuvres.

Jacopo Rasmi, à sa suite, a pu étudier les écosystèmes particuliers qui caractérisent la diffusion du cinéma documentaire, soulignant notamment des dynamiques d'engagement et de convivialité<sup>30</sup>. L'existence sociale d'un certain cinéma documentaire est rendue possible et façonnée, selon lui, par un ensemble instable de pratiques, de protocoles et d'inventions responsables de l'instauration de publics – des publics moins prévisibles et statiques que ceux qui s'inscrivent dans les dynamiques les plus répandues d'accès culturel – et de la modulation d'« expériences filmiques » en dehors des infrastructures dominantes, qu'elles soient publiques ou commerciales. La diffusion de l'œuvre dépend ainsi principalement des manières dont elle mobilise des publics et dont des publics la mobilisent à leur tour.

D'où l'importance de reconsidérer la salle de cinéma, en particulier dans le cadre de l'EAC, comme un lieu propice à créer les conditions d'un « espace potentiel », attentionné ou convivial. Actuellement, on voit une évolution de la structuration des aides de l'État et des collectivités vers une approche

plus pragmatique du soutien aux salles de cinéma, incitant à « conquérir les publics » en développant une offre et des outils de communication pour attirer les jeunes hors temps scolaire, valoriser la création, repérer et accompagner les talents précoces. Cette approche a le mérite de rappeler explicitement aux salles la place fonctionnelle qu'elles occupent, reconsidérant l'élève comme « public-cible », et dans le même temps d'encourager un usage pragmatique de la salle, qui peut alors contribuer à la fameuse « égalité des chances » en aidant les jeunes dans leur parcours professionnel. Les salles associatives ou publiques se voient de plus en plus souvent agir ainsi en auxiliaires des politiques publiques de l'État ou des collectivités, quitte à devoir répondre aux priorités électorales mouvantes, participant à la confusion des postures évoquée précédemment et favorisant des climats d'urgence permanente.

L'approche « clientéliste » ou utilitariste du cadre de l'EAC se dessine aussi de plus en plus précisément à travers la « thématization » ciblée des appels à projets : résilience, citoyenneté, harcèlement, écologie... Cette orientation thématique des projets EAC a toujours existé, et elle est même revendiquée par les coordinations locales. Le comité de pilotage de Collège au cinéma en Seine-Saint-Denis, par exemple, choisit les films en fonction d'une éditorialisation forte de son programme, aussi bien esthétique que thématique. Les choix thématiques reflètent d'ailleurs souvent une forme d'entente entre les motivations morales ou intimes des membres et les enjeux stratégiques qu'ils doivent aussi porter comme représentants des structures et institutions : conquête des publics pour les salles, attendus des programmes pour l'Éducation nationale et les enseignants... Tant mieux si les intérêts de l'école peuvent ainsi converger avec ceux des programmeurs les plus exigeants.

Ce qui intrigue davantage, actuellement, dans le recours systématique à des thématiques présentées comme « citoyennes », est plutôt le sentiment d'éparpillement confus, l'impression que l'on confie *un peu à tout le monde à la fois*, à la salle de cinéma comme aux autres lieux culturels, sans partage et sans concertation, le rôle d'éducateur aux médias et à la citoyenneté, en externalisant ainsi, sur le même mode que l'EAC, l'éducation morale et citoyenne (EMC) et l'éducation aux médias et à l'information (EMI)<sup>31</sup>. Cela pourrait bien entendu paraître une bonne piste de convergence par certains aspects (si l'on considère comme moi que le domaine culturel dépasse la simple connaissance de l'histoire de l'art), mais il importe d'identifier plus

explicitement selon quelles directions, selon quels regards et avec quels outils techniques et conceptuels s'effectue cette évolution.

J'espère avoir démontré combien les notions d'écologie de l'attention et de santé culturelle peuvent influencer positivement la recherche d'une éducation « sensible » à l'art et la culture. Cette dernière gagnerait notamment à considérer les séances de projection ou d'ateliers en salle ou en classe comme autant d'« espaces potentiels », à savoir des « aires de jeu libre » – libérées de certaines contraintes sociales, matérielles ou économiques –, susceptibles de favoriser une convergence unique, spontanée et éphémère d'attentions individuelles.

À l'instar de la méthode proposée par David Mamet, co-construisant avec ses étudiants l'apprentissage du langage cinématographique par le biais d'une interrogation collective et continue sur la place de la caméra, nous devrions nous demander collectivement et à tout moment « Où placer notre caméra ? », ou autrement dit : quelle qualité d'attention voulons-nous partager collectivement ?

### **Notice biographique**

Xavier Grizon a notamment été responsable d'éducation à l'image en Seine-Saint-Denis au sein de l'association Cinémas 93, qui réunit 24 salles associatives ou publiques du département. Par ailleurs enseignant et formateur en médiation culturelle, il s'intéresse particulièrement à la place du jeu et de la pratique dans les activités scolaires. Il a notamment participé aux premières expérimentations du logiciel Lignes de temps menées par l'Institut de recherche et d'innovation, ainsi qu'à la création de l'Atelier cinéma avec le CNC.

### **Notes**

1. Yves Citton, *Écologie de l'attention* (Paris : Seuil, 2014), 227.
2. « L'éducation artistique et culturelle », <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> (dernière consultation le 28 mai 2022).
3. Les collectivités peuvent candidater en ligne, à l'adresse suivante : <https://www.culture.gouv.fr/Demarches-en-ligne/Par-type-de-demarche/Demandes-de-labellisation/Label-100-EAC> (dernière consultation le 28 mai 2022).
4. Extrait de la présentation la plus récente de l'objectif « 100 % EAC » sur le site du ministère de la Culture : « L'éducation artistique et culturelle favorise la pratique artistique et culturelle et suscite le désir de culture chez tous les enfants et adolescents, quelle que soit leur situation et

- leur lieu de vie. Elle constitue ainsi un levier de long terme pour garantir à chacun, à tout âge et dans tous les territoires, le respect de ses droits culturels et la pleine possibilité de participer à la vie artistique et culturelle. Les arts et la culture enrichissent et diversifient par ailleurs les apprentissages. Ils favorisent l'épanouissement personnel, la capacité à penser et faire des choix par soi-même. Ils contribuent à l'expression de chacun dans sa singularité.» « Réussir l'objectif "100 % EAC à l'école" », [www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Reussir-l-objectif-100-EAC-a-l-ecole](http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Reussir-l-objectif-100-EAC-a-l-ecole) (dernière consultation le 28 février 2022).
5. Lumni, <https://www.lumni.fr/> (dernière consultation le 28 mai 2022).
  6. « Prochainement, chaque établissement scolaire aura accès à une nouvelle application, Adage, qui lui permettra d'inscrire tous les projets artistiques et culturels menés, dans le cadre de son projet d'établissement ou projet d'école. Ce faisant, chacun pourra voir ce que les autres équipes ont mis en place, et avec quels partenaires culturels. » Extrait de la feuille de route « Réussir le 100 % EAC ». Au moment où ces lignes sont rédigées, la généralisation a pris la forme d'une *ubérisation* notable de l'EAC, facilitant les démarches administratives au détriment de la réflexion et du partage promis initialement, en incitant de surcroît les médiateurs à se muer en prestataires individuels.
  7. Ces dispositifs sont aujourd'hui rassemblés sous le vocable « Ma classe au cinéma ». Pour plus d'informations, consulter le site Web du CNC, <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image> (dernière consultation le 24 juin 2022).
  8. Il est impossible, dans le cadre de cet article qui se veut avant tout un témoignage empirique, de relever l'ensemble des commentaires et analyses universitaires sur les choix de films en milieu scolaire en France mais on peut consulter notamment : Cédric Barbier, Tomas Legon, Lisa Marx et Anna Mesclon, « Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, volume 60, hors-série n° 7 (2020) : 181-207 ; Barbara Laborde, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques* (Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2017) ; Barbara Laborde et Tomas Legon, « Cinéphilie et patrimoine cinématographique en milieu scolaire : quels enjeux ? », *Patrimoine et patrimonialisation du cinéma*, sous la direction de Christophe Gauthier (Chartes : École nationale des Chartes, 2020).
  9. « Le choix de certains films peut créer l'incompréhension de quelques professeurs et faire débat à l'intérieur de l'équipe pédagogique ou de l'établissement [...]. À toutes ces situations qui peuvent sembler en opposition avec le modèle légitimiste et civique dans lequel s'est construite l'École républicaine ou qui semblent entrer en concurrence avec une éducation morale à destination d'enfants ou d'adolescents jugés influençables, répond [...] la force du regard esthétique et de l'analyse formelle, qui peut retrouver l'or dans la boue apparente. » Thomas Legon, *La recherche du plaisir culturel. La construction des avis a priori en musique et cinéma chez le public lycéen* (Paris : EHESS, 2014), 226.
  10. La liste École et cinéma contient 103 films, dont 89 sont classés Art et Essai et 14 sont des programmes de courts métrages. Sur ces 89 films, 87 disposent d'un ou plusieurs labels : 77 sont labellisés jeune public, 10 Recherche et découverte et 59 Patrimoine et répertoire. Sur 90 films de la liste nationale Collège au cinéma, 87 films sont classés Art et Essai. Parmi ces 87 films, 74 possèdent un ou plusieurs labels, 32 films sont classés Jeune public, 25 sont classés Recherche et découverte et 39 sont classés Patrimoine et répertoire. Trois films n'ont pas de classification. <https://www.passeursdimages.fr/documentation> (dernière consultation le 25 août 2023).

11. Legon, *La recherche du plaisir culturel*, 221.
12. Les mécanismes à l'œuvre dans les processus d'élections de films par des comités sont décrits avec humour dans Laurent Jullier, *Qu'est-ce qu'un bon film ?* (Paris: La Dispute, 2002).
13. Pour le détail, on peut consulter notamment Olivier Donnat Olivier, *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique* (Paris: La Découverte/ministère de la Culture, 2009); Bernard Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (Paris: La Découverte, 2004); Sylvie Octobre, *Deux pouces et des neurones, les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique* (Paris: Édition du Ministère de la Culture/DEPS, 2014).
14. Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (Paris: Cahiers du cinéma, 2002), 65.
15. Bergala, *L'hypothèse cinéma*, 42.
16. David Mamet, *Où placer la caméra ?*, traduction de Marie Pecorari (Paris: L'Arche, 2011).
17. Cette dynamique particulière d'engagement dans l'action, le *flow*, est un domaine relativement connu en psychologie comportementale. Voir notamment Mihály Csíkszentmihályi et John D. Patton, «Le bonheur, l'expérience optimale et les valeurs spirituelles: une étude empirique auprès d'adolescents», *Revue québécoise de psychologie* 18.2 (1997): 169-192.
18. Complémentaire des actions existantes dans ce domaine, le plan «La culture et l'art au collège» s'adresse aux 130 collèges publics de la Seine-Saint-Denis et a pour singularité de placer au cœur des projets la relation entre élèves, éducateurs, artistes et scientifiques. Ces actions préconisent notamment de réserver pour chaque classe inscrite au moins vingt heures de pratique artistique, dix heures de réflexion et dix heures de sortie culturelle, le long d'un projet co-élaboré entre artistes, scientifiques, structures sociales, sportives, éducatives et culturelles. Voir: «Éducation artistique et culturelle. La culture et l'art au collège», <https://seinesaintdenis.fr/La-Culture-et-l-Art-au-College> (dernière consultation le 20 juin 2022).
19. La bande-annonce est disponible en ligne. Voir: «*Stainsbeaupays* – Le teaser», <https://vimeo.com/278638078> (dernière consultation le 20 juin 2022).
20. Il est apparu par la suite que la rencontre en salle de cinéma avec le cinéaste Didier Nion, après la projection de son film *17 ans*, fut un moment-clé du projet, ouvrant un espace de discussion ouvert et sensible, du fait notamment de l'engagement très personnel et libre de l'auteur.
21. La bande-annonce est disponible en ligne. Voir «*Swagger* d'Olivier Babinet», <https://www.institutfrancais.com/fr/oeuvre/swagger-olivier-babinet> (dernière consultation le 20 juin 2022).
22. Le film est disponible en ligne. Voir: «*Introuvable(s)*», <https://vimeo.com/431729575> (dernière consultation le 20 juin 2022).
23. Bernard Golse, «La culture et l'image, entre acquisitions et apprentissages», <https://www.cinemas93.org/page/journees-professionnelles-2018> (dernière consultation le 25 juin 2022).
24. D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (Paris: Gallimard, 1971).
25. Nadège Habermusch, «Les postures professionnelles dans les structures d'accueil de l'enfance», <https://www.cinemas93.org/page/2eme-journee-conference-nadege-habermusch> (dernière consultation le 28 mai 2022).
26. Voici les cinq critères principaux de définition du « jeu libre »: 1) le caractère de « second degré » de l'activité dans son rapport aux mêmes activités de la vie ordinaire (« je sais que "ceci est un jeu" »); 2) la libre décision d'entrer dans le jeu (« jouer, c'est décider de jouer »); 3) l'existence

- de règles partagées; 4) la non-conséquence du jeu dans la vie « réelle »; 5) l'incertitude quant à l'issue du jeu. Voir Gilles Brougère, *Jouer/apprendre* (Paris: Economica, 2005).
27. Sur le jeu comme modèle raisonnable d'organisation sociale, voir Johan Huizinga, *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu* (Paris: Gallimard, 1988).
  28. Yves Citton, « De l'écologie de l'attention à la politique de la distraction », dans *Bébé attentif cherche adulte(s) attentionné(s)*, sous la direction de Michel Dugnat (Toulouse: Érès, 2018), 11-27.
  29. On pourra consulter à ce propos la passionnante exposition en ligne *Le supermarché des images*, <https://jeudepaume.org/evenement/le-supermarche-des-images-2/> (dernière consultation le 28 mai 2022).
  30. Jacopo Rasmi, « Machines à écriture indiciaire. Écologies attentionnelles et immédiations documentaires », dans *Archéologie des médias et écologies de l'attention*, sous la direction d'Yves Citton et Estelle Doudet (Grenoble: UGA Éditions, 2019).
  31. C'est ainsi qu'on dresse une liste très large d'événements et de dispositifs répertoriés comme participant de l'EAC, parmi lesquels on retrouve en premier lieu « chanter » et « écrire », et plus loin ce qui permet de « développer l'esprit critique ». Voir « Éducation artistique et culturelle », <https://eduscol.education.fr/1851/education-artistique-et-culturelle> (dernière consultation le 28 février 2022).