

LE CINÉMA : UNE DISCIPLINE SANS MATIÈRE

Malik Habi
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

1. ON FAIT COMME SI LA DISCIPLINE CINÉMA EXISTAIT...

Si l'on observe les programmes actuels de la matière *français* dans le secondaire, on se rendra compte que la discipline *cinéma* s'actualise dans trois, voire quatre types d'enseignement, qui coexistent¹. Je les présenterai ici de façon diachronique afin de mettre en évidence, à la manière des poupées russes, le jeu de leviers qui a dû présider à la constitution de chacun, en fonction des époques ; un enseignement en enfantant un autre, en quelque sorte. Et pourtant, si poupées en gigogne il y a, je me garderai bien de parler ici de progression, ou de continuité, dans les apprentissages du cinéma. Nous verrons ci-dessous pourquoi.

1. Cette distinction entre matière et discipline doit beaucoup à André Chervel, même s'il ne l'établit pas de façon explicite (cf. « L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche » in *Histoire de l'éducation* n° 38, mai 1988, INRP, Paris). J'entends, par ce choix terminologique, différencier la *matière* scolaire institutionnelle (le *français*) et les *disciplines* diverses qui la composent (orthographe, grammaire, lecture, écriture, vocabulaire...). J'essaierai, dans la suite de cet article, de respecter cette distinction, quand elle sera nécessaire ; quand il n'y aura pas d'ambiguïté, j'utiliserai ces deux mots l'un pour l'autre, conformément à l'usage ordinaire.

1.1. Les images dans le cours de français : de la 6^e à la 1^{re}

Avant d'entrer dans le détail de ce modeste panorama consacré à l'enseignement du cinéma à l'école, je souhaite en pointer d'emblée les manques.

Le premier, et non des moindres, concerne l'enseignement du cinéma dans les activités de français du premier degré et dans le cours de français au lycée professionnel. Faute d'une connaissance fine et précise de ces niveaux d'enseignement et d'une documentation sur le sujet, mon parcours ne s'appuiera que sur le collège et les lycées généraux et technologiques.

Pour le premier degré, on sait que l'image fixe intervient dans de nombreuses activités de français (dont les apprentissages de la lecture et de l'écriture : imagiers, albums...) et que le dispositif « école et cinéma » (continuation à rebours de « collège au cinéma » et « lycéens et apprentis au cinéma ») créé il y a peu, va désormais bon train².

Pour ce qui est du lycée professionnel, je l'aborderai uniquement sous l'angle de l'histoire des arts et négligerai donc l'enseignement du cinéma dans le cours de français. Cependant, je crois pouvoir affirmer qu'il y a de fortes chances pour que le cours de français, au lycée professionnel, rencontre les mêmes difficultés que celles du collège et des lycées généraux et technologiques. Comment pourrait-il en être autrement ?

Le second aspect, que j'ai ici volontairement négligé, concerne les dispositifs « école et cinéma », « collège au cinéma » et « lycéens et apprentis au cinéma ». Je ne les aborderai que très épisodiquement pour traiter de leurs manifestations dans le cours de français de ces différents lieux, mais aussi pour montrer que le français est la matière majeure d'accueil de ces dispositifs.

1.1.1. Au collège

Il y a tout d'abord l'étude des images fixe et mobile qui, depuis les années 1970, a sa place dans le cours de français. Le cinéma n'y est certes pas exclusif mais relativisé dans une perspective plus large : l'étude des images. Les programmes du collège de 1985 en définissent d'ailleurs les objectifs généraux dans la partie 2 (« Instructions »), sous la rubrique « B) Formation d'une culture », avec pour titre « 3. La maîtrise de l'image ».

L'image y est protéiforme (livres, journaux, affiches, bandes dessinées, image publicitaire, film) et souvent mise en relation avec le texte, nous disent ces mêmes programmes. On pointera cependant que le film y est l'objet de quelques précautions, peut-être en raison de son étude longue et complexe ou de la spécificité de son langage (faute de précisions, nous ne pouvons qu'inférer cela) :

2. En 2008, il arrive en tête avec 550 000 écoliers inscrits, contre 518 000 collégiens et 225 000 lycéens et apprentis. Ces chiffres proviennent du site du Ministère de l'Éducation Nationale, dans la rubrique « éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel ».

À partir de la classe de Quatrième, et en collaboration avec ses collègues d'autres disciplines, le professeur de lettres peut procéder à l'étude de cette forme narrative complexe qu'est le film³.

Quelques lignes plus loin, les finalités de cet enseignement de l'image sont ainsi formulées :

Les élèves acquièrent ainsi une maîtrise plus grande du regard, de l'oreille et de l'esprit ; ils perçoivent mieux et plus complètement l'univers où ils vivent.

Si ces programmes ne contiennent pas encore véritablement une sorte de *vulgate* scolaire (un arsenal de notions spécifiques à enseigner choisies par l'école), ils abondent, en revanche, en « propositions d'exercices » pour mener à bien cet enseignement. Les objectifs qui y sont affichés sont essentiellement typologiques : « distinction entre l'image fixe et l'image mobile », « entre les genres (documentaire, artistique, publicitaire) », entre « les formes de l'image »...

À leur suite, les programmes de 1995 et de 2008 ancreront définitivement cette pratique de l'image dans le cours de français tout en la chevillant, sinon en l'asservissant d'une certaine manière, aux préoccupations majeures du *français* selon chacune des deux périodes historiques considérées : l'image étudiée sous l'angle du discours pour les programmes de 1995⁴ puis passée au filtre du socle commun de connaissances et de compétences pour ceux de 2008. Dans les deux cas, aucun de ces programmes ne propose, comme c'était le cas avec ceux de 1985, de démarches ou d'exercices⁵.

Si les programmes de 1995 reprennent, en grande partie, les orientations des programmes précédents⁶ – à savoir les relations existant entre texte et image – tout en introduisant quelques concepts et outils (le point de vue, la question du cadrage et de l'angle de prise de vue), ceux de 2008 semblent prendre un tournant en cela qu'ils reconnaissent à l'image une place à part, une place à part entière même. L'image n'y est plus appréhendée dans sa relation au texte mais bien comme langage spécifique.

De ce fait, elle est l'objet d'une liste de notions et d'outils utiles à l'analyse. Je ne m'attarderai pas, pour l'instant, sur l'existence ni sur la pertinence de ces choix notionnels. J'y reviendrai plus loin.

Elle est donc l'objet d'une étude au même titre que les textes (même si le texte du programme se contredit un peu en parlant de « ressource précieuse », pour qualifier l'image, quelques lignes plus haut) et elle « est toujours mise en relation avec des pratiques de lecture, d'écriture ou d'oral » :

Dans une démarche comparable à la lecture des textes, l'image est analysée en tant que langage [...]. Face à l'image, comme face au texte, les élèves doivent

-
3. Programmes des classes des collèges de 1985, p. 24. Je tiens à remercier Nathalie Denizot pour son examen minutieux des textes officiels consacrés au cinéma : je renvoie, pour une bibliographie détaillée et commentée, à sa contribution au présent numéro.
 4. Les programmes du cycle central du collège parlent de « discours visuel » (*BO* hors série n° 1 du 13 février 1997, p. 13).
 5. Si ce n'est une approche comparative de plusieurs tableaux abordant le même mythe, en sixième, pour les programmes de 2008...
 6. L'introduction (« Le français au collège ») aux nouveaux programmes d'alors stipule que « l'image porte sens ; en français, le travail vise à appréhender le lien entre image et texte », p. 4.

apprendre à s'interroger sur ce qu'ils voient et à observer l'image avant d'en parler⁷.

Cependant, à la lecture de cela, on se rend vite compte que, si l'image comme support d'étude n'est plus mise au même niveau que le texte et n'est donc plus comparée à lui (comme c'était le cas autrefois), ce sont les démarches d'analyse qui sont désormais mises sur un même plan ! Observer, s'interroger puis parler... Comme si les lectures d'un texte et d'une image étaient les mêmes, comme si l'expérience sensorielle et physiologique que réalise chacune de ces deux lectures convoquait les mêmes sens, les mêmes codes (la spatialisation des signes par exemple)...

1.1.2. Au lycée

En ce qui concerne le cours de français au lycée, on sait bien que l'image y est présente depuis bien longtemps, ne serait-ce que pour aborder certains mouvements culturels (par l'introduction de tableaux ou d'autres formes artistiques dans les corpus de textes), ou encore la mise en scène d'une pièce de théâtre ou le problème de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire, ou tout simplement la littérature au XX^e siècle et ses relations avec les autres formes artistiques (photographique et cinématographique par exemple). Je ne parle ici, bien entendu, que des classes de seconde et de première des séries générales et technologiques, la classe de terminale L fera l'objet d'un point particulier.

Cependant, lorsque les nouveaux programmes de la classe de français des lycées généraux et technologiques paraissent en 2001, ils restent très discrets à l'égard de l'image, alors qu'il est dit, dans leur préambule, que le français « s'inscrit dans la continuité de celui du collège »⁸. Ne parlerait-on alors ici que du français *stricto sensu* ? Ce même préambule indique pourtant, quelques lignes plus loin, dans la partie consacrée aux objets d'étude et à la formation d'une culture en particulier, que la culture « exige aussi de les [les textes] confronter à d'autres langages, dont le discours de l'image ». Il n'y a donc pas de doute, l'enseignement du français au lycée s'inscrit bien dans la continuité de celui dispensé au collège, où l'on s'attache à travailler les grandes formes de discours.

Alors comment se fait-il que ces mêmes programmes soient moins prolixes que ceux du collège en matière d'étude de l'image ? Là où il y aurait pu avoir l'affichage clair d'une certaine progression ? En effet, si l'on observe l'intégralité du contenu de ces programmes, on ne notera que deux remarques consacrées à l'image.

La première concerne la constitution, par l'enseignant, des corpus des différents objets d'étude des classes de seconde et de première. Le corpus y est régulièrement défini comme « un ensemble de textes littéraires [...] et de documents (y compris iconographiques) », ou « éventuellement iconographiques » selon l'objet d'étude choisi.

La seconde concerne la mise en œuvre de la pratique de l'étude de l'image :

7. Programmes du collège, *BO* spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 3.

8. Préambule du *BO* n° 28 du 12 juillet 2001.

La lecture s'applique aussi à l'étude de l'image. On utilisera des images fixes et mobiles, pour s'attacher à dégager les spécificités du discours de l'image et mettre en relation le langage verbal et le langage visuel [Classe de seconde].

La lecture s'applique aussi à l'image (fixe et mobile, y compris des films). L'analyse s'attache à dégager les spécificités du discours de l'image et à mettre en relation le langage verbal et le langage visuel. [Classe de première]

Ces variantes, qui n'en sont pas vraiment, disent en substance la même chose : il existe un discours visuel et il est à mettre en relation avec le discours, disons verbal, comme cela est demandé au collègue. Quant aux spécificités de ce discours, elles ne sont pas ici signalées et il n'est donc pas fait mention, comme c'est le cas pour les textes littéraires, d'une possible progression pour son approche, comme s'essayaient pourtant à le faire les programmes du collègue.

En 2006⁹, ces mêmes programmes seront très légèrement modifiés dans leur contenu (le biographique sortira des objets d'étude de la classe de première au profit de l'étude du roman). Cette légère entreprise de modification sera l'occasion d'ajouter une petite phrase en ce qui concerne l'étude du cinéma dans le cours de français en classe de première : « On encouragera l'étude d'œuvres cinématographiques fondées sur des adaptations de romans ou de pièces de théâtre ». Cet ajout est inséré juste après le très court paragraphe définissant l'étude de l'image en première, cité ci-dessus.

Donc point de grande audace ici. Au contraire, à défaut de proposer une quelconque progression en ce qui concerne l'enseignement du « discours visuel », on s'attache à préciser le type d'œuvres qu'il convient de convoquer (« On encouragera » dit-on...) en cours de français, soit le fantasmagique carcan du littéraire, sur lequel je reviendrai plus loin.

1.2. Le cinéma-audiovisuel au lycée : un enseignement de spécialité

Il y a ensuite l'enseignement du cinéma-audiovisuel en classe de lycée. Cet enseignement artistique a fait son entrée au lycée général en 1987, au même titre que les arts plastiques, le théâtre et l'éducation musicale¹⁰ ; ils appartenaient alors tous les quatre aux fameuses sections A3 (lettres-arts). Depuis, la danse et l'histoire des arts sont venues compléter le panorama de ces enseignements artistiques.

Cet enseignement du cinéma-audiovisuel était sanctionné alors par une épreuve orale obligatoire portant sur un programme de trois films. Notons simplement, au passage, que les deux premiers *BO* de février et d'avril 1987 parlent déjà de « discipline de cinéma et audiovisuel » pour qualifier cet enseignement.

Très rapidement, cet enseignement a évolué dans sa forme et ses contenus :

– il se dote, dès la session du baccalauréat de 1990, d'une épreuve supplémentaire écrite plutôt technique (le programme de trois films révisable chaque année étant toujours maintenu) ;

9. *BO* n° 40 du 2 novembre 2006.

10. Cf. les différents *BO* définissant son organisation, ses horaires et ses programmes, notamment le n° 13 du 2 avril 1987, le n° 27 du 9 juillet 1987, le n° 28 du 16 juillet 1987, le n° 25 du 22 juin 1989 et le n° 7 du 15 février 1990.

- il se scinde, avec la rénovation des lycées, en deux enseignements distincts, l'un dit de spécialité, l'autre optionnel ;
- il s'ouvre ainsi, avec la création de l'option facultative, aux autres filières (S, ES) et séries (technologiques ici) ;
- enfin ses programmes s'étoffent, proposant une progression dense, à la fois théorique, pratique, esthétique et culturelle, de la seconde à la terminale¹¹.

Dans la foulée, on assistera à la création des CASEAC¹², commissions ayant, entre autres, pour mission de suivre le bon déroulement de ces enseignements au lycée et d'accompagner les différents projets mis en place dans les collèges de l'académie. On voit là une amorce de passerelle, un possible, entre ce qui est fait en collège autour du cinéma et ce que l'on enseigne au lycée.

C'est d'ailleurs la même année que l'on créera, à titre expérimental car pour une durée d'un an, un poste de chargé de mission d'inspection générale « pour suivre l'enseignement du cinéma »¹³ et le pilotage des différentes CASEAC de France. Depuis, ce poste a été pérennisé.

Toutefois, il faudra encore attendre quelques années pour que plusieurs textes officiels viennent réguler et régir les modalités de recrutement des professeurs ayant en charge ces enseignements. En effet, c'est seulement en 1995¹⁴ que l'on estimera nécessaire de créer des postes à profil pour dispenser cet enseignement et de les faire apparaître, aux différents mouvements des mutations, accompagnés de la mention V (pour « vacant ») ou SV (« susceptible d'être vacant »), ainsi que de la discipline d'origine demandée par l'établissement. Autrefois, c'est-à-dire dès la création de cet enseignement, on pouvait, pour le mettre en place, faire appel à des enseignants de diverses disciplines, avec au moins un enseignant qui ait suivi un cursus universitaire en cinéma, et un autre qui en ait une expérience pratique. Le tout étant affaire de professeurs volontaires bien entendu. Je reviendrai plus loin sur ces modalités.

Il faudra surtout attendre 2004 pour que soit mis en place un substitut d'examen chargé d'évaluer et de reconnaître les compétences nécessaires à l'exercice de cet enseignement... Faute de CAPES de cinéma-audiovisuel. Il s'agit de la Certification Complémentaire mention « Cinéma-audiovisuel »¹⁵ qui est censée permettre aux

11. Cf. à ce sujet le *BO* phare (hors-série n° 4) du 30 août 2001 qui définit très précisément les programmes des classes terminales des séries générales et technologiques. Ils sont précédés d'un préambule reprenant le texte cadre de cet enseignement artistique (le *BO* du 31 août 2000).

12. Commissions Académiques de Suivi des Enseignements et Activités de Cinéma et d'audiovisuel. Créées en octobre 1990 (cf. *BO* n° 36 du 4 octobre 1990, le n° 11 du 16 mars 1995 et le n° 40 du 30 octobre 2003) et appelées alors Commissions d'Orientation et de Suivi des Enseignements et Activités du Cinéma et de l'audiovisuel, ces commissions s'inscrivent dans une logique partenariale entre le Rectorat d'une académie et la DRAC. Elles ont pour mission académique d'examiner les demandes d'ouverture d'ateliers artistiques, de classes à projet artistique et culturel (PAC) et d'enseignements en cinéma-audiovisuel, d'assurer le suivi des dispositifs existants, de participer à la formation continue des enseignants et de coordonner les actions des professeurs missionnés par elles.

13. Il s'agit d'un professeur agrégé d'arts plastiques, nous dit le *BO* n° 15 du 13 avril 1995.

14. *BO* n° 7 du 16 février 1995.

15. Cf. le *BO* n° 7 du 12 février 2004 qui définit les conditions d'attribution de cette mention. Le candidat est censé présenter un dossier n'excédant pas quatre pages, où il fait montre de son expérience, professionnelle et/ou personnelle (et universitaire le cas échéant) dans le domaine cinéma. Le jury, chargé d'examiner le dossier et de procéder à un entretien avec le candidat, est

personnels enseignants des premier et second degrés d'enseigner en section « cinéma-audiovisuel » ; du moins elle ne donne pas accès à un poste en cinéma, elle permet de le postuler simplement.

Cette curiosité pourrait chatouiller le jugement : le cadre institutionnel régissant et reconnaissant les compétences de l'enseignant ne précède pas son enseignement effectif. En effet, il faut attendre 2004, soit presque vingt ans après la création de cet enseignement, pour qu'un texte s'attache à définir les compétences requises en ce domaine et qu'une sorte d'épreuve vienne les entériner.

On voit bien là à l'œuvre le processus d'institutionnalisation des pratiques nouvelles par l'école, de phagocytose en quelque sorte, décrit par André Chervel¹⁶ lorsqu'il est question d'introduire de nouveaux enseignements à l'école :

La réalité de nos systèmes éducatifs ne met qu'exceptionnellement les enseignants en contact direct avec le problème des rapports entre finalités et enseignements. C'est la fonction majeure de la « formation des maîtres » que de leur livrer des disciplines tout ouvragées, parfaitement finies, qui fonctionneront sans à-coups et sans surprise pour peu qu'ils en respectent le mode d'emploi [...].

Il en va autrement lorsque l'école se voit confier des finalités nouvelles, ou quand l'évolution des finalités bouleverse le cours de disciplines anciennes. [...] D'une part, les nouveaux objectifs imposés par la conjoncture politique ou par le renouvellement du système éducatif font l'objet de déclarations claires et circonstanciées. D'autre part, chaque enseignant est contraint de se lancer pour son propre compte dans des voies non encore frayées, ou d'expérimenter les solutions qu'on lui conseille. Le déferlement des initiatives et le triomphe graduel de l'une d'entre elles permettent de reconstruire avec précision la nature exacte de la finalité.

Mais pourquoi avoir rangé cet enseignement du cinéma-audiovisuel dans ce petit inventaire des pratiques de l'image en cours de français ? C'est qu'en très grande majorité, cet enseignement a été pris en charge, dès sa création, par des professeurs de français. Et plusieurs facteurs expliquent cela, c'est ce que nous verrons dans la partie suivante de cet article consacrée à l'accueil et à la prise en charge du cinéma par le cours de français.

1.3. Le film en classe de terminale L (œuvres littéraires et cinématographiques) : la tyrannie de l'écrit

Si la réforme des programmes du lycée amorcée en 1995¹⁷ et « terminée » en 2001 n'a pas eu de si grandes incidences que cela en ce qui concerne l'étude de l'image – dont le cinéma – dans le cours de français, c'est, en revanche, en classe de terminale L que l'innovation est la plus grande, avec l'introduction successive d'un film au programme et du domaine d'étude « Langage verbal et images ».

composé d'un universitaire, d'un professeur enseignant en section cinéma-audiovisuel et de l'inspecteur pédagogique régional en charge du dossier cinéma dans l'académie concernée.

16. André Chervel, *op. cit.*, p. 79-80.

17. *BO* n° 25 du 22 juin 1995 qui prévoit l'étude d'une œuvre cinématographique en classe terminale de la série L.

En effet, dans le cours de « littérature » de la classe terminale de la série littéraire, ce domaine d'étude figure désormais, à côté des « grands modèles littéraires » (antiques, français du Moyen-Âge à l'âge classique, européens), de la « littérature et débat d'idées » et de la « littérature contemporaine ». C'est dire l'importance qu'on lui accorde.

Pour ce domaine d'étude, les programmes, ou plutôt leurs documents d'accompagnement, affichent, entre les classes de seconde et première et celle de terminale L, la même continuité dans les apprentissages que celle revendiquée pour le collège et le lycée :

Le domaine d'étude [...] s'inscrit dans le prolongement du travail sur la littérature et l'image réalisé au cours des années précédentes, notamment en classes de seconde et première¹⁸.

Si les programmes affichent une certaine continuité dans les apprentissages de l'image au lycée, c'est peut-être pour mieux asseoir les grands objectifs du cours de français où son étude prend place, à savoir l'étude des discours :

La comparaison de différents langages s'inscrit dans une démarche générale de compréhension et de maîtrise des discours.

La réflexion sur les discours et les langages réclame l'étude de langages divers, notamment pour ce qui concerne « Littérature et langages de l'image »¹⁹.

Si l'introduction d'un corpus d'images, ou pire d'un film, constitue, à n'en point douter, une petite révolution dans le paysage des listes d'œuvres au programme du baccalauréat, on peut toutefois s'étonner du certain rapport de dépendance au texte dans lequel l'image est enfermée ; en effet, s'il existe un discours visuel, ce n'est pas en classe de terminale L qu'il sera étudié dans son entière spécificité puisque sont réaffirmées, dans les programmes, l'autorité du texte littéraire²⁰ et son étude comme finalité :

L'objectif général est de permettre aux élèves de comparer langage verbal et langage non verbal et de réfléchir à leurs différences, leurs convergences, leurs complémentarités, leurs interrelations au sein des œuvres.

Cela se traduit par les objectifs concrets suivants : [...] appréhender les genres visuels et les registres, selon les mêmes démarches que celles qui ont été mises en œuvre pour les genres textuels et analyser les relations entre ces genres et registres dans les arts de l'image et du texte ; [...] approfondir la

18. Alain Viala *dir.*, *Accompagnement des programmes*, « Littérature, classe terminale de la série littéraire », Scérén-CNDP, collection Lycée, août 2002, p. 33.

19. *Id.*, « Objectifs », p. 6.

20. « Ces relations [entre littérature et cinéma] sont en effet ambiguës : la littérature, notamment romanesque, a été et est toujours une source d'inspiration pour le cinéma ; elle tend à occuper ainsi une position de référence et d'autorité par rapport à lui. Inversement, les formes d'expression propres à la création cinématographique, avec leur puissance d'impact émotionnel, sont souvent dans une relation de rivalité avec la littérature », *ibid.*, p. 35.

dimension argumentative de l'image et la force émotionnelle de la persuasion qu'elle met en œuvre²¹.

Considérer l'étude du langage verbal (du texte littéraire plus précisément) comme pierre de touche à celle du langage (audio)visuel n'est peut-être pas aberrant en soi, mais quand l'image prend les apparences du « pré-texte », il y a de quoi douter...

Mais un petit parcours de ce domaine d'étude permettra peut-être de mieux comprendre la fausse concurrence instaurée entre les deux langages.

Ce domaine recoupe donc deux objets d'étude différents : « littérature et langages de l'image » et « littérature et cinéma ». Après avoir rappelé les objectifs assignés à l'image en classes de seconde et de première et insisté sur la relation entre ce domaine d'étude et certains enseignements artistiques dispensés en terminale L (invitant par là à travailler en transdisciplinarité), les documents d'accompagnement définissent chacun de ces deux objets d'étude, ou plutôt listent à grands traits les « types d'œuvres qui pourront orienter les listes périodiques d'application »²².

Tout d'abord, le premier objet d'étude « littérature et langages de l'image ». Si, « compte tenu de la richesse du domaine », ces mêmes documents s'interdisent « de limiter ici des orientations qui seraient inévitablement partielles », ils déclinent toutefois, aussitôt après, quatre « grands types de relations qui permettent de tracer des passerelles entre littérature et arts visuels ». Il s'agit :

– des « œuvres qui se construisent à travers le lien entre l'écriture et l'image [...]. Ce sont, par exemple, les relations entre poésie, dessin et peinture dans l'œuvre d'Henri Michaux » ou encore « *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* de Mallarmé ou les *Calligrammes* d'Apollinaire » ;

– des « œuvres où l'image, sans être constitutive du texte, fait cependant corps avec lui et ne peut être séparée de sa signification globale. Ce sont par exemple les médaillons qui introduisent les dizains de la *Délie* de Maurice Scève », « les illustrations de Gustave Doré » ou encore « les photographies dans *Nadja* d'André Breton » ;

– des « œuvres romanesques dont un peintre est le héros et la peinture le nœud du drame », comme « *Le Chef d'œuvre inconnu* de Balzac, *Manette Salomon* des Goncourt, *L'Œuvre* de Zola » ;

– enfin, des « écrits de peintres ou de sculpteurs (Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Kandinsky, Giacometti, etc.) qui permettent de mettre en regard la genèse de l'œuvre picturale avec celle de l'œuvre littéraire ».

L'observation de ces quatre catégories nous permet de comprendre le rôle dévolu à l'image (fixe ici : peintures, gravures, dessins, photographies...) dans cet objet d'étude : qu'elle soit auctoriale (catégories 1 et 4), thématique (catégorie 3) ou illustrative (catégorie 2), l'image est toujours appréhendée dans sa relation au texte. Et quand celle-ci n'est pas illustrative (catégories 1 et 2 : certaines images dans *Nadja* de Breton, *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* de Mallarmé ou encore

21. *Ibid.*, « Objectifs », p. 33-34.

22. *Ibid.*, p. 34. Toutes les citations suivantes de cette partie proviennent des pages 34 à 36 (pages consacrées uniquement à ce domaine d'étude).

les *Calligrammes* d'Apollinaire, pour reprendre les exemples donnés par les programmes), elle est envisagée comme matériau périphérique possible dans la création littéraire contemporaine (*Nadja*) ou comme jeu visuel littéraire (l'iconicité du message verbal que réalisent les *Calligrammes* ou le poème de Mallarmé).

Il s'agit donc bien d'un cours de littérature et, malgré l'objectif affiché « de conduire les élèves à mieux appréhender l'explosion des langages visuels dans le champ social (publicité, télévision, vidéo, Internet) pour en maîtriser les significations, les effets et les enjeux culturels », il n'y a pas vraiment de place pour ces images-là dans le corpus d'œuvres retenues chaque année, et donc dans le cours de français, images qui pourtant réalisent un discours.

Et bien qu'il s'agisse d'un cours de littérature, il n'y a pas de place non plus pour les récits purs en images fixes qui abondent dans la création contemporaine (que ce soient les travaux de photographes, de cinéastes, de plasticiens, de vidéastes...) Pourquoi les petites autofictions de Sophie Calle (où le récit se réalise de la rencontre réelle entre texte, photographie et mise en scène) ou encore un photroman comme *La Jetée* de Chris Marker n'auraient-ils pas leur place dans cet objet d'étude consacré à la littérature et aux langages de l'image ? Sans doute parce que le roman de l'un ne comporte pas du tout d'écrit et que les écrits de l'autre ne sont rien s'ils sont amputés du dispositif dans lequel ils prennent part à la mise en scène.

Pour ce qui est du deuxième objet d'étude, « littérature et cinéma », les mêmes précautions sont prises quant au choix des œuvres censées déterminer les démarches d'étude : « Comme pour les relations entre littérature et langages de l'image, le champ est donc ici très ouvert ». Malgré l'ouverture revendiquée, les documents énoncent et soulignent aussitôt après deux « lignes de réflexion : l'adaptation de la littérature au cinéma, les écrivains-cinéastes et les cinéastes-écrivains ».

La première catégorie désigne les romans et nouvelles adaptées au cinéma (« Le lien central entre littérature et cinéma est celui de la narration ») ; la seconde « le cinéma d'auteur », soient « les réalisations cinématographiques d'écrivains », « les représentants du nouveau roman » « et les réalisations de cinéastes qui soulignent la parenté de leur création avec celle des écrivains »²³.

Si l'on constate ici que le cinéma est encore un objet coordonné à la littérature et qu'il n'est donc pas envisagé seul et dans sa singularité, les programmes insistent, en revanche, sur l'étude du fonctionnement et des codes propres de son langage :

Les réflexions à introduire auprès des élèves concernent à la fois les rapprochements entre les deux langages et les spécificités du langage cinématographique.

Le problème qui se pose alors est celui de l'adaptation et de l'autonomie du langage cinématographique [...].

S'ensuit donc une liste de notions utiles à l'étude de ce langage spécifique :

23. Je ne m'attarderai pas ici sur la présence de Jean-Luc Godard dans la liste des cinéastes que proposent les programmes, cinéaste qui a trop souvent reproché à François Truffaut (cité lui aussi dans la liste pour sa « caméra-stylo ») son allégeance aux livres.

Le travail concerne également le récit filmique et ses modes d'énonciation (point de vue au cinéma ; temporalité chronologique ou non linéaire, flash-back, ellipses, dilatation, etc. ; formes de narration, par la « caméra subjective » par exemple). Il porte bien entendu sur les genres, leurs formations et leurs transformations critiques.

Le roman et la nouvelle sont, parmi tous les genres littéraires, ceux qui ont connu les plus importants transferts au cinéma. Ce transfert est complexe : interviennent non seulement les transformations du texte narratif en images, mais aussi le passage aux dialogues en situation et non plus rapportés, à la lumière, à la musique, à la bande-son.

Cependant, n'oublions pas que, même si le film devient ici un support d'étude à part entière, c'est au filtre de la littérature qu'il est envisagé (cf. la précédente citation). Ce qui donne lieu, dans les documents, à des rapprochements parfois rapides :

En outre, la réflexion sur le montage, opération centrale dans la mise en intrigue du film, peut être rapprochée de celle sur la composition (*dispositio*) qui constitue une contrainte générale de l'écriture.

Et quand les rapprochements à effectuer ne peuvent plus porter conjointement sur le livre et le film, c'est à l'écrit *stricto sensu* que l'on fera appel :

La dimension de l'écriture, préalable inévitable à la réalisation du film, leur est commune et un travail sur les genres codifiés du résumé, du synopsis, du scénario, du story-board permet de reconnaître l'autonomie relative d'un « univers de l'écrit » propre au cinéma.

Si le cinéma fait donc effectivement son entrée dans la classe terminale de la série littéraire (ce qui, en soi, constitue une audace), il ne faut pas négliger le fait qu'il est asservi aux grands objectifs de la matière (l'étude des discours, des genres et des registres, de l'histoire littéraire et culturelle) et qu'il sert d'approche ou d'entrée (sur un autre mode, certes) à l'œuvre littéraire. C'est pourquoi, par exemple, ont été successivement convoqués *Le Procès* d'Orson Welles, *Les Liaisons dangereuses* de Stephen Frears et les livres éponymes de Kafka et Laclos.

Ce n'est qu'un pan du cinéma qui est pris en compte ici puisque, rappelons-le, « Le lien central entre littérature et cinéma est celui de la narration ». C'est donc au cinéma narratif, au récit filmique, que ce cours fait uniquement appel ; ainsi ne seront pas traités les reportages ou les documentaires, genres qui relèvent pourtant des grandes catégories du discours étudiées en classe de français. Si Alain Resnais, pour ne prendre que lui, est effectivement mentionné dans la liste des cinéastes-écrivains convocables, ce sera plus à *Hiroshima mon amour* que l'on fera appel (parce qu'il est tiré du roman de Marguerite Duras) qu'à *Nuit et Brouillard*, *Guernica*, *Le Chant du Styryène* (dont le texte versifié du commentateur a pourtant été écrit par Raymond Queneau) ou encore *Les Statues meurent aussi*.

Ce petit parcours du cinéma en classe de terminale L s'arrête ici. Ajoutons simplement qu'en termes de continuité, l'étude d'un film et une option « études cinématographiques » sont proposées dans la classe préparatoire littéraire.

1.4. L'histoire des arts ou l'image pulvérisée par les disciplines

Dernières images enfin de notre parcours : les arts et leur histoire.

En effet, la grande nouveauté, en cette rentrée scolaire 2009, est l'introduction, dans les premier et second degrés, d'un enseignement de l'histoire des arts.

Si j'ai décidé de faire figurer cet enseignement dans mon petit panorama de l'étude de l'image cinématographique en français à l'école, c'est parce que toutes les disciplines scolaires (dont le français) sont mises à contribution pour le rendre effectif et que, dans cet enseignement, le cinéma trouve naturellement sa place en tant que forme artistique mais aussi parce qu'il y est relativisé dans une perspective éminemment plus large, celle des arts du visuel « de la Préhistoire aux temps actuels ».

Mais avant de s'attarder sur la place qu'y occupe le cinéma, il convient de rappeler brièvement l'organisation et les contenus de ce nouvel enseignement qui a quelque peu du mal à se mettre route dans les établissements en cette rentrée scolaire 2009²⁴.

Le Bulletin Officiel consacré à l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée s'ouvre, en son préambule, par cette présentation :

L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts.

Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité²⁵.

Cet enseignement obligatoire s'articule de la manière suivante : « Il s'appuie sur trois piliers : les "périodes historiques", les six grands "domaines artistiques" et la "liste de référence" pour l'école primaire ou les "listes de thématiques" pour le Collège et le Lycée²⁶. » Le premier pilier (les périodes historiques) « couvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels sur des aires géographiques et culturelles variées. Il suit le découpage des programmes d'histoire ». Les six grands domaines artistiques qui constituent le deuxième pilier sont « les *arts de l'espace*, les *arts du langage*, les *arts du quotidien*, les *arts du son*, les *arts du spectacle vivant*, les *arts du visuel* ». Enfin, le troisième pilier est constitué, pour le premier degré, d'une liste de référence et, pour le second degré, de listes de thématiques. Notons que le texte du *BO* définit très précisément, pour chacun des degrés, les contenus des trois piliers. Si les contenus des piliers 1 et 2 sont relativement stables

24. Cet avis n'engage que moi. Il est la conclusion de diverses discussions engagées avec des collègues d'ici et d'ailleurs sur la mise en place de cette histoire des arts dans nos établissements. Six mois après la rentrée, rien n'est encore organisé (aucune réunion des équipes ou du conseil pédagogique par exemple).

25. *BO* n° 32 du 28 août 2008, p. 1.

26. *Id.*, p. 3.

d'un degré à l'autre en cela qu'ils découpent l'Histoire en périodes et classifient les différentes formes d'art en six grands domaines, le contenu du troisième pilier est, quant à lui, particulièrement dense.

À l'école primaire, il prend la forme d'une liste de référence découpée en cinq rubriques historiques : « de la préhistoire à l'Antiquité gallo-romaine », « le Moyen-Âge », « les Temps modernes », « le XIX^e siècle » et « le XX^e siècle et notre époque ». Chaque rubrique propose ensuite une liste de supports adéquats.

Au collège et au lycée, ce pilier est constitué d'une liste de thématiques. Pour le collège, les thématiques retenues sont au nombre de six : « arts, créations, cultures », « arts, espace, temps », « arts, États et pouvoir », « arts, mythes et religions », « arts, techniques, expressions » et « arts, ruptures, continuités ». Chacune de ces thématiques contient trois pistes d'étude et des repères. Bien entendu, « les thématiques sont librement choisies par les professeurs dans la liste [...] qu'ils peuvent compléter²⁷ ». Pour le lycée, la liste est découpée en quatre grands champs (champs anthropologique, historique et social, technique et esthétique) eux-mêmes divisés en trois ou quatre thématiques subdivisées chacune en trois pistes d'étude.

Cet enseignement concerne donc toutes les disciplines et « instaure des situations pédagogiques transdisciplinaires ». À l'école primaire, il appartient à l'équipe pédagogique de le mettre en œuvre ; au collège et au lycée, cela se fera « sur proposition du conseil pédagogique ». Si cet « enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque », il s'inscrit toutefois dans une logique partenariale ; on peut ainsi faire appel aux « institutions artistiques et culturelles de l'état », aux « ensembles patrimoniaux », aux « établissements publics à vocation artistique et culturelle » dépendant des différents ministères, aux associations et aux acteurs « qualifiés et habilités des domaines artistiques et culturels »²⁸... Le *BO* propose ainsi une très longue liste des différents partenaires possibles.

Notons enfin qu'en termes de suivi, « l'élève garde mémoire de son parcours dans un "*cahier personnel d'histoire des arts*" » et qu'en termes d'évaluation, « comme tous les enseignements, celui de l'histoire des arts fait l'objet d'une évaluation spécifique et concertée à chaque niveau scolaire utilisant les supports d'évaluation en usage (bulletin et livret scolaire) ». Aussi, « il fait l'objet d'une validation au niveau du primaire et du Collège aux paliers définis dans le *Livret de compétences et de connaissances* » et « d'une épreuve obligatoire au diplôme national du brevet, visant à sanctionner les connaissances et les compétences acquises dans le domaine de l'histoire des arts²⁹. »

Le mérite d'une telle initiative est bien entendu de coordonner les différentes pratiques artistiques mais aussi les réflexions et les apprentissages sur/de l'art engagés, au fil d'une année ou d'un parcours scolaire, dans toutes les disciplines scolaires proposées par un établissement. Elle vise en effet à créer une certaine

27. *Ibid.*, p. 8.

28. *Ibid.*, p. 4-5.

29. *Ibid.*, p. 5.

continuité et une certaine cohérence, dans l'établissement et au sein des différentes équipes pédagogiques, dans l'apprentissage des arts. Cependant, en réception, cette continuité et cette cohérence seront-elles nécessairement perçues par l'élève ? Le seul « cahier personnel d'histoire des arts » suffira-t-il à l'élève pour reconstruire ce faisceau artistique et thématique éclaté aux quatre vents des disciplines ? On sait pourtant combien la cohérence est nécessaire à tout apprentissage, qu'il soit disciplinaire ou, pire, transdisciplinaire.

Par ailleurs, la relative autonomie et la liberté accordées aux équipes et conseil pédagogiques peuvent s'avérer être un piège car ce nouvel enseignement implique nécessairement un temps de travail, de concertation et de planification considérable et supplémentaire. Si les programmes reconnaissent que ce nouvel enseignement permet aux enseignants « de croiser savoirs et savoir-faire, d'acquérir des compétences nouvelles et d'aborder des territoires jusque-là peu explorés³⁰ », il n'y a rien d'aberrant à penser que celui-ci puisse et doive faire l'objet d'une heure inscrite dans l'emploi du temps de l'enseignant.

Mais laissons là ces considérations syndicales et revenons rapidement à l'objet cinéma. Dans cette histoire des arts, il prend place dans le domaine artistique « arts du visuel » qui contient *in extenso* les pratiques suivantes : « Arts plastiques (architecture, peinture, sculpture, dessin et arts graphiques, photographie, etc.) ; illustration, bande dessinée. Cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images. Arts numériques. *Pocket films*. Jeux vidéo, etc.³¹ ». Étant donné la masse de pratiques convoquées ici, il y a de fortes chances pour que le cinéma ne soit qu'effleuré, ou pire que l'on ne traite que d'un cinéma puisque l'un des objectifs assignés à cette histoire des arts est « de les [les élèves] aider à franchir les portes [...] d'un cinéma d'art et d'essais³² ». On comprend mieux ainsi un autre objectif, curieusement formulé : cette histoire des arts est l'occasion, pour « les professeurs et les élèves », « de goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art³³ »...

1.5. Peut-on alors parler de discipline ?

Cette vue synchronique des programmes nous permet de constater plusieurs choses. La première est un fait : l'image filmique est omniprésente à l'école et elle est utilisée par plusieurs disciplines, de la maternelle au lycée.

Deuxième fait qui découle du premier, il existe autant d'apprentissages du cinéma qu'il y a de disciplines scolaires qui l'utilisent (le cinéma utilisé en classe de français ne sera pas le même, dans sa forme et ses objectifs, que celui utilisé en histoire, en arts plastiques ou encore en SVT).

Troisième chose, il existe donc une image cinématographique disciplinaire qui peut prendre plusieurs formes : elle peut être intradisciplinaire si je l'utilise aux seules fins de mon cours (je suis professeur de SVT et je diffuse à mes élèves le

30. *Ibid.*, p. 2.

31. *Ibid.*, p. 3.

32. *Ibid.*, p. 3.

33. *Ibid.*, p. 2.

documentaire de Nils Tavernier *L'Odysée de la vie* pour leur donner à voir le phénomène de la grossesse et de la vie intra-utérine), elle peut être aussi transdisciplinaire (je suis professeur d'histoire et je diffuse à mes élèves le documentaire d'Alain Resnais *Nuit et Brouillard* pour parler de la Shoah et travailler conjointement la thématique « Arts, États et pouvoir » du programme de l'histoire des arts) ou encore extradisciplinaire (je suis professeur de français en lycée et j'assure une partie de mon service en l'enseignement du cinéma-audiovisuel, je ne traite donc pas de la même manière le cinéma dans ces deux cours dont j'ai la charge).

Autre chose qui ne concerne ici que la discipline français, les quatre régimes d'enseignement de l'image filmique que nous venons de parcourir ne sont pas nécessairement liés les uns aux autres, voire pas du tout, malgré la volonté affichée de la toute nouvelle histoire des arts de coordonner les apprentissages d'un même objet (le cinéma) ayant lieu dans différentes matières. À défaut d'une progression claire et précise, il y a de fortes chances pour que le cinéma soit, en français, l'objet de multiples redites. Pour parler crument, on pourrait se poser la question de savoir combien de fois un élève, de la maternelle à la terminale, s'est vu enseigner la sacro-sainte échelle des plans.

Dernière chose enfin qui découle un peu de la précédente, c'est une série de questions posées à la matière français. Étant donné qu'il est question ici d'enseignement du cinéma, peut-on dire qu'il existe actuellement, au sein de la matière français, une discipline cinéma³⁴ ? La seconde question découle de la première, en cela qu'elle concerne le nœud même de toute discipline : si discipline il y a, quelle progression les programmes proposent-ils du cours préparatoire³⁵ à la classe de terminale.

2. LA MATIÈRE FRANÇAIS : UN HÔTE OU UNE ANNEXE POUR LE CINÉMA ?

De toutes les disciplines dispensées au collège et aux lycées, le français est, nul doute, celle où le cinéma est le plus enseigné, ou plutôt le plus présent. À quoi cela tient-il ? Pour répondre à cette question, il convient d'examiner deux paramètres quasi indissociables : d'une part la formation universitaire et les différents concours de recrutement des professeurs de français, d'autre part les contenus des programmes de français ainsi que leurs référents théoriques.

34. Si l'on fait abstraction, bien sûr, de l'enseignement spécifique du cinéma-audiovisuel dispensé en grande partie, au lycée, par des enseignants de français.

35. J'envisage les activités de français du premier degré comme partie intégrante de la discipline français de notre système scolaire.

2.1. Les études, les concours de lettres, la formation continue, l'enseignement...

J'ai mentionné plus haut qu'avant même que le ministère de l'Éducation Nationale ne crée, en 2004, la certification complémentaire « cinéma-audiovisuel », il stipulait³⁶, en 1992, que cet enseignement spécifique nouvellement créé pour le lycée devait être pris en charge par des enseignants volontaires de diverses disciplines, dont un ayant suivi un cursus universitaire en cinéma et l'autre en ayant une expérience pratique. Ainsi défini et organisé, il y avait de fortes chances pour qu'à sa création cet enseignement soit pris en charge, pour son aspect théorique, par un professeur de français ou d'arts plastiques. En effet, lorsque les licence et maîtrise d'études cinématographiques et audiovisuelles ont été créées en 1985, seuls les titulaires d'un DEUG de lettres ou d'études artistiques (section « arts plastiques » ou « histoire des arts ») pouvaient les rejoindre³⁷, créant ainsi une passerelle entre l'enseignement des lettres et celui du cinéma-audiovisuel.

Précisons aussi qu'à l'époque, le DEUG d'études cinématographiques n'existait pas encore ; était proposée, en revanche, aux étudiants inscrits en DEUG de lettres (de première et deuxième années) une option filmologie comportant des cours d'histoire et d'économie du cinéma ainsi que d'analyse filmique. Peut-être est-ce pour cette raison (outre sans doute la vague des ciné-clubs) qu'une grande majorité des professeurs de cinéma-audiovisuel de la première période étaient des professeurs de français³⁸.

L'image, qu'elle soit fixe ou mobile, est donc totalement absente des contenus des études de lettres à l'université, sauf option. Et pourtant, si l'on observe maintenant les différents concours de recrutement des professeurs de français du second degré, on se rendra vite compte que l'image y a sa place et qu'elle peut être l'objet d'une évaluation.

Si les épreuves écrites des CAPES externes de lettres modernes et classiques renvoient explicitement et directement aux différentes matières enseignées à l'université (linguistique, littérature, histoire de la langue, stylistique, thème et version pour les langues vivantes et anciennes...), il y a, à l'oral, une épreuve qui ne manque pas de susciter malaise et interrogations chez les candidats tant elle est nouvelle dans le parcours de formation : c'est l'épreuve orale sur dossier (ÉOD). Pour cette épreuve dite professionnelle, le candidat peut tomber sur un dossier traitant de n'importe quel point des programmes de français du collège et du lycée, dont l'image. Si les dossiers consacrés aux images fixe et mobile ne sont pas

36. Dans le *BO* hors série du 24 septembre 1992.

37. *BO* n° 4 du 24 janvier 1985.

38. Cela était vrai au départ, même si ce n'est plus toujours le cas aujourd'hui, pour des raisons plus administratives que pédagogiques (liées au maintien de certains postes dans les lycées) : à titre d'exemple, dans l'académie de Lille, ces enseignements optionnels ou de spécialité ne sont pas majoritairement dispensés par des enseignants de français. Pour autant, encore aujourd'hui, la certification complémentaire concerne majoritairement des professeurs de français : par exemple, dans la même académie de Lille, en 2006, sur les 19 candidats à la certification (provenant d'au moins six disciplines), 8 étaient professeurs de français et pour la session de 2007, 11 candidats sur 24 l'étaient (je tiens ces chiffres des dossiers que j'ai pu consulter dans le cadre d'une mission à la CASEAC de Lille).

proportionnellement nombreux, ils sont toutefois des possibles. Et faute d'une formation universitaire longue consacrée à cet aspect de la discipline française au second degré, il incombera aux (anciens ?) IUFM de prendre en charge, en un an, cette composante de la formation. Pour les CAPES internes de lettres, la chose est la même, si ce n'est que le candidat peut voir figurer, dans le corpus soumis à son étude à l'écrit, une image (une reproduction de tableau le plus souvent).

Si les agrégations externes de lettres sont exemptes d'évaluation sur l'image, les agrégations internes contiennent, elles, dans leurs programmes, une œuvre cinématographique. C'est à partir de la session de 1993 qu'un film (alors *Les Visiteurs du soir* de Carné et Prévert) figure dans le programme de leçon de l'agrégation interne de lettres classiques³⁹ ; par la suite, il fera son entrée au programme de leçon de l'agrégation interne de lettres modernes. Si cette évaluation est plus ou moins restrictive (elle ne concerne qu'une œuvre sur les sept ou huit potentiellement évaluables, à l'oral, en leçon), elle n'en demeure pas moins conséquente si l'on se réfère au coefficient attribué à l'épreuve orale de leçon.

Historiquement parlant, on peut supposer que si l'épreuve de leçon a été modifiée dans ses contenus, en 1993, par l'introduction d'un film dans sa traditionnelle liste d'œuvres littéraires, c'est sans doute pour mieux préparer, asseoir et justifier l'introduction, en 1995, d'un film dans la liste d'œuvres du programme de français de la classe de terminale L. Pourquoi cela n'est-il pas le cas pour les CAPES internes de lettres ? On serait tenté de voir poindre là les traces d'une certaine idéologie, ou plutôt de certains fantasmes sur l'agrégation et l'enseignement au lycée⁴⁰...

Un dernier mot maintenant sur un pan de la formation des enseignants de français : les dispositifs « Collège au cinéma » et « Lycéens et apprentis au cinéma ». Depuis leur création, ces deux dispositifs n'ont cessé d'accueillir, en priorité, des enseignants de français. Même si les choses vont se modifiant peu à peu au fil des ans, c'est encore une majorité d'enseignants de français qui fréquentent les formations académiques accordées à ces dispositifs⁴¹. Si le professeur inscrit à la formation est censé échanger avec ses collègues participant à la mise en œuvre de l'opération au sein de son établissement d'exercice, il n'empêche que c'est très souvent dans le cours de français que les quatre films inscrits au dispositif sont le plus exploités. Outre le fait que le cinéma est un objet de plus en plus intégré dans le cours de français, en raison de sa narrativité et des programmes, il apparaît alors naturel que ce soit ce cours qui prenne en charge leur étude... Mais je serais tenté de voir là aussi la trace des attractions-répulsions entre littérature et cinéma précédemment décrites...

39. BO n° 30 du 23 juillet 1992 et le n° 5 du 4 février 1993.

40. Sur la « révolution » que représente l'introduction du film aux épreuves de l'agrégation interne de lettres classiques, cf. l'avis d'Olivier Curchod (membre, alors, du jury de ce concours), dans un entretien mené par Marie-Madeleine Bertucci et Pierre Sivan, « Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée », *Le Français aujourd'hui* n° 165, *Film et texte : une didactique à inventer*, juin 2009, AFEF-Armand Colin, p. 79-90.

41. Dans l'académie de Lille, le pourcentage était de 70% entre 2004 et 2007, selon les chiffres dont je disposais en tant que formateur au sein du dispositif « Collège au cinéma ».

2.2. Genres filmiques et littéraires ou l'exclusivité du récit

Si l'image filmique est donc absente de la formation universitaire des lettres, elle est en revanche bien présente dans les programmes de français du collège et du lycée, et ce pour une raison que j'ai déjà évoquée plus haut : la littérature et le cinéma ont pour point commun, entre autres, le récit, ou plutôt une certaine littérature et un certain cinéma se proposent de raconter des histoires⁴².

Ainsi abordés sous l'angle du récit, la littérature et le cinéma narratifs ont été le terrain d'investigation de travaux relevant de deux champs d'études théoriques assez proches : la sémiologie et la narratologie. Je ne saurais embrasser, ci-dessous, la totalité des recherches menées sur la question du récit et de ses possibles lieux d'actualisation ; je les parcourrai donc rapidement pour n'en retenir que ce qui me semble utile et essentiel à la démonstration⁴³.

Je commencerai par le cinéma et l'un de ses textes fondateurs : l'article de Christian Metz intitulé « La grande syntagmatique du film narratif », paru en 1966 dans un numéro de la revue *Communications* consacré à l'analyse structurale du récit⁴⁴. La grande particularité de cet article est d'avoir revendiqué et fondé une approche sémiologique du cinéma (« Le sémiologue du cinéma est naturellement porté à aborder son objet avec des méthodes inspirées de la linguistique » mais il s'en écartera aussi en raison de « points de *différence maximum* » liés à la spécificité du médium cinéma où « la signification [...] est toujours plus ou moins motivée, jamais arbitraire ») en même temps qu'il a ouvert une brèche considérable à la narratologie en opérant une distinction fondamentale entre contenus et formes d'expression du récit :

Il existe donc deux entreprises distinctes et qui ne sauraient se remplacer l'une l'autre : d'une part la sémiologie du film narratif, comme celle que nous tentons ; d'autre part, l'analyse structurale de la *narrativité* elle-même, c'est-à-dire du récit considéré *indépendamment des véhicules qui le prennent en charge* (film, livre, etc.).

Si l'approche de Metz, en 1966, se centre essentiellement sur la « grammaire cinématographique », et donc sur les spécificités de son langage, il prend toutefois en considération les récents travaux structuralistes menés sur le récit. Il poursuit d'ailleurs ainsi son propos :

On sait que l'étude de la narrativité provoque actuellement beaucoup d'intérêt, et qu'un chercheur comme Claude Bremond concentre ses travaux sur cette

42. « Conséquence d'un grand fait culturel et social : le cinéma, qui aurait pu servir à de multiples usages, sert en fait le plus souvent à *raconter des histoires...* », dit Christian Metz dans un article désormais célèbre (cf. note 44).

43. Deux ouvrages m'ont particulièrement aidé à resserrer plus de quarante de débats : celui d'André Gardies et celui d'André Gaudreault et François Jost. On en trouvera les références précises à la note 54.

44. Christian Metz, « La grande syntagmatique du film narratif » in *Communications*, n° 8 (numéro spécial « L'analyse structurale du récit »), 1966, Paris, éditions du Seuil, p. 120-124. Cet article, ainsi que d'autres de Metz de la même période, ont depuis été réunis dans les fameux *Essais sur la signification au cinéma*, 1968, Paris, éditions Klincksieck, collection « Esthétique ». Une édition revue et augmentée paraîtra en 1975 ; c'est sur celle-ci que je m'appuie.

« couche signifiante » bien précise que constitue le récit avant l'intervention des « supports » narratifs ; nous rejoignons entièrement les conclusions de cet auteur quant à l'autonomie de la couche proprement narrative : *l'événement narré*, qui est un signifié pour la sémiologie des véhicules narratifs (et notamment du cinéma), devient un signifiant pour la sémiologie de la narrativité.

Retrouver Claude Bremond cité ici ne fait que signaler la concomitance des préoccupations sémiologiques de Metz et de celles, plus structuralistes, de Bremond et de ses continuateurs en ces années 1960.

En effet, on sait combien la vague structuraliste doit aux travaux des formalistes russes, redécouverts dans les années 1960, dont Vladimir Propp et ses 31 fonctions du conte⁴⁵. Naturellement, ce sera sur les travaux de Propp que Bremond s'appuiera dans sa recherche des invariants du récit (« l'invariant, c'est la fonction que tel ou tel événement, en venant à se produire, remplit dans le cours du récit »⁴⁶).

On sait aussi combien cette vague structuraliste sera très vite prolifique : que ce soient les catégories du récit littéraire de Todorov (1966), les six fonctions élémentaires et solidaires de tout récit (le schéma actantiel) de Greimas (1970), ou encore le discours du récit de Genette (1972) revendiquant l'existence d'une nouvelle science, la narratologie (concept qu'il emprunte à Todorov). C'est d'ailleurs Genette qui actera vraiment les contributions de Metz sur le temps et la durée dans un récit⁴⁷ mais aussi et surtout sa distinction entre formes de l'expression et contenus du récit⁴⁸.

Ce que l'on sait moins, c'est qu'avant même que le concept de narratologie ne soit forgé, Albert Laffay (un théoricien du cinéma de l'après-guerre faisant presque figure de précurseur) s'était penché sur la question du récit cinématographique et de son opposition au monde réel. Dans ses articles publiés dans les années 1950 dans la revue *Les Temps modernes*⁴⁹, il posait déjà, de manière assez intuitive, que le récit cinématographique était un « discours », qu'il était ordonné par une sorte de grand « montreur d'images », et que son agencement suivait une logique très rigoureuse, contrairement à notre monde réel. Il est assez tentant et même troublant de constater quelques similitudes entre sa *Logique du cinéma* et la *Logique du récit* de Bremond, parue quelques dix ans plus tard.

C'est aussi à la même époque qu'Étienne Souriau, professeur d'esthétique et membre de l'Institut de Filmologie, écrit *L'Univers filmique* dans lequel, même s'il ne s'intéresse pas spécifiquement au cinéma narratif, il aborde quelques « grands caractères de l'univers filmique », dont le rythme (« le rythme de cet univers est psychique » contrairement à celui du « monde ordinaire, afilmique ») :

45. Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, 1965 et 1970 (pour la traduction française), Paris, éditions du Seuil ; ouvrage traduit, entre autres, par Tzvetan Todorov.

46. Claude Bremond, *Logique du récit*, 1973, Paris, éditions du Seuil, p. 14.

47. Gérard Genette, *Figures III*, 1972, Paris, éditions du Seuil.

48. Qu'il rebaptisera, dix ans plus tard, « narratologie modale » et « narratologie thématique » dans son *Nouveau discours du récit* (Paris, Seuil, 1983, p. 12).

49. Et rassemblés ensuite dans son ouvrage *Logique du cinéma* (1964, Paris, Masson).

Non seulement nous ne devons jamais avoir le temps de nous ennuyer, mais devons généralement encaisser en une heure de durée filmique une somme totale d'événements, de faits, d'individus à connaître et d'objets à identifier, très supérieure à celle que la vie nous offre en général dans un temps égal⁵⁰.

Et ces considérations sur le rythme réel et le rythme perceptif ne sont pas sans rappeler les travaux de Genette sur le rythme du récit, parus vingt ans après.

Il faudra attendre la parution de l'« Introduction à l'analyse structurale du récit » de Roland Barthes pour que soient vraiment mis au jour les points de scission entre récit littéraire et récit cinématographique. Si cette introduction, parue en 1976⁵¹, s'intéresse d'abord à la logique événementielle du récit et à la fonctionnalité de ses constituants (en introduisant les concepts de « fonctions cardinales » et « catalyses » puis d'indices « proprement dits » et « informants »), elle ne s'en tient pas seulement à ce niveau d'analyse du récit puisqu'elle inventorie les différents supports possibles du récit (dont « l'image, fixe ou mobile ») en même temps qu'elle s'interroge sur le « qui parle ? » et le « qui voit ? », donc sur la stratégie narrative que déploie tout récit.

En effet, c'est ce qui amènera Francis Vanoye à examiner méthodiquement, en 1979, dans son ouvrage au titre évocateur *Récit écrit, récit filmique*⁵², tous les concepts forgés par la narratologie littéraire (ceux de Todorov, Greimas et surtout de Genette), et à se lancer, par conséquent, dans une analyse comparatiste de ces deux récits pour révéler leurs points d'achoppements et leurs zones de séparation, et mieux fonder ainsi les bases d'une narratologie cinématographique.

Comme je l'ai mentionné plus haut, ce sont ces zones de divergences qui justifieront la distinction opérée par Genette, au début des années 1980, entre narratologie modale (ou d'expression) et narratologie thématique (ou de contenu)⁵³, distinction qui clarifie considérablement vingt ans de débat.

Cette distinction, une fois actée, sera l'occasion d'un nouvel essor pour la narratologie (modale essentiellement) et ouvrira la porte à de nouvelles études portant sur l'énonciation et la narration propres à chacun de ces deux médiums, lors de la décennie suivante. Pour les travaux de cette période portant sur le langage cinématographique, je retiendrai surtout ceux de Jacques Aumont, de Michel Marie, d'André Gardies, d'André Gaudreault, de François Jost et de Francis Vanoye en cela qu'ils font régulièrement appel au récit littéraire pour mieux mettre au jour les spécificités du récit filmique⁵⁴.

50. Étienne Souriau, « Les grands caractères de l'univers filmique » in *L'Univers filmique*, 1953, Paris, Flammarion, p. 14-15.

51. Roland Barthes, « Introduction à l'analyse structurale du récit » in *Poétique du récit*, 1976, Paris, éditions du Seuil.

52. Francis Vanoye, *Récit écrit, récit filmique*, 1979 (réédité en 1989), Paris, Nathan.

53. Gérard Genette, *Nouveau discours du récit*, *op. cit.*

54. Parmi ceux-là, deux retiennent particulièrement l'attention car ils se livrent à une approche historique et comparatiste des deux médiums en même temps qu'ils catégorisent de façon claire et précise les concepts propres au récit filmique : *Le récit filmique* d'André Gardies (1993, Paris, Hachette, collection « Contours Littéraires ») et *Le récit cinématographique* d'André Gaudreault et François Jost (1990, Paris, Nathan Université, collection « Fac. Cinéma »).

Ce petit panorama signale un fait saillant : la théorie littéraire (et tout particulièrement la narratologie) a indéniablement été, pour celle du cinéma narratif, un réservoir de concepts et d'inspiration en même temps qu'elle a été un frein sur le plan conceptuel. Mais cela n'a pas empêché le développement d'une littérature que le cinéma a toujours suscitée, sur ses moyens et techniques propres, des premiers temps du médium (les travaux des cinéastes russes) à aujourd'hui, en passant par les années 1970 (la sémiologie du cinéma développée notamment par Christian Metz et Iouri Lotman⁵⁵).

En effet, dès les premiers temps du cinéma, dans les années 1910 et 1920, les réalisateurs soviétiques (dont Poudovkine, Vertov, Medvedkine, Eisenstein ou encore Koulechov) ont engagé une réflexion très aiguë sur les spécificités du langage de ce nouveau médium, dont le montage, et ce pour une raison bien simple : la pellicule étant très onéreuse à l'époque, on ne pouvait pas se permettre de la gâcher ; on écrivait donc beaucoup avant de tourner. On leur doit ainsi toute une réflexion sur le montage, le raccord, le point de vue, la création de l'espace-temps filmique, la manière de fragmenter une scène... et le cinéma comme outil pédagogique et politique⁵⁶. Tout comme la théorie littéraire, le cinéma a donc eu lui aussi ses « Russes »...

Je terminerai ce petit parcours en mentionnant une figure atypique s'il en est, celle de Noël Burch qui, dans les années 1960, s'est littéralement inscrit en rupture avec une certaine pensée dominante sur le cinéma, celle des *Cahiers du cinéma* incarnée par André Bazin. Dans son ouvrage d'inspiration marxiste, *Praxis du cinéma*⁵⁷, il bat en brèche les idées de Bazin sur le cinématographe strictement envisagé comme capture et miroir du monde réel ; idées qui, selon lui, ne peuvent que conduire à une dangereuse exaltation de celui-ci. À cela, il oppose le leurre et les artifices du cinéma qui, ontologiquement, ne peut procéder à une réduplication du monde réel. Cette critique de la représentation cinématographique sera l'occasion d'ouvrir de nouvelles portes donnant sur le hors-champ et les espaces dits *off*. C'est dans cette même lignée qu'après la représentation, il s'attaquera à l'évolution du cinéma, récusant l'idée d'une évolution « organique » et naturelle⁵⁸. Il démontrera combien le cinéma des premiers temps s'est vu très vite spolié de ses virtualités par Hollywood et les impératifs capitalistes du cinéma dit industriel.

Ce petit inventaire des théories des récits littéraire et cinématographique s'achève ici et nous donne à penser, d'une part que si le cinéma et la littérature entretiennent quelques liens en matière de récit, ceux-ci ne sont pas exclusifs (la bande dessinée et la photographie, par exemple, sont elles aussi des supports

55. Iouri Lotman, *Esthétique et sémiotique du cinéma*, 1977, Paris, Éditions sociales.

56. Je pense à Medvedkine qui, dans les années 1930, avec son « ciné-train », a fait le tour des campagnes et usines soviétiques pour filmer ouvriers et paysans au travail. Le soir même, dans son train, il montait les images qu'il avait tournées le jour durant et projetait, le lendemain, à ces mêmes ouvriers et paysans le fruit de son regard, les appelant ainsi à mieux observer leur travail pour qu'ils le perfectionnent et qu'ils participent ainsi à la construction de la nouvelle Russie d'après la révolution.

57. Noël Burch, *Praxis du cinéma*, 1969, Paris, Gallimard, collection « Le Chemin ».

58. Noël Burch, *La Lucarne de l'infini, Naissance du langage cinématographique*, 1991, Paris, Nathan Université.

possibles pour le récit) ; d'autre part combien les précautions doivent être de mise quand il s'agit d'appréhender conjointement, ou même séparément, cinéma et littérature. Mais nous reviendrons plus loin là-dessus.

3. QUAND LES PRÉCAUTIONS NE SONT PLUS DE MISE...

Après avoir rapidement recensé les quelques tensions et divergences théoriques existant entre le cinéma et la littérature, je crois utile maintenant de retourner aux programmes scolaires, déjà examinés au début de cet article, pour voir si les enjeux et dangers méthodologiques d'une approche comparatiste que la théorie nous a enseignés y ont fait l'objet de quelques précautions.

3.1. Les programmes de français et leurs images folles

Je commencerai d'abord par examiner les programmes du collège, les plus récents ; ce sont donc ceux entrant en vigueur en septembre 2009 qui retiendront mon attention.

J'ai mentionné, au début de cet article, que ces nouveaux programmes se singularisaient des précédents parce qu'ils accordaient à l'image une place à part entière et lui reconnaissaient un « discours ». Et cette reconnaissance se traduit par une liste de notions spécifiques au « discours visuel », ainsi déclinées de la sixième à la troisième :

En ce qui concerne les outils d'analyse, des entrées simples, aisées à mettre en œuvre, sont retenues pour la Sixième : premières notions de cadrage, de composition, dont l'étude des plans (p. 6).

Les notions étudiées en Sixième sont complétées [en cinquième] par l'étude des angles de prise de vue, des couleurs et de la lumière (p. 8).

En classe de Quatrième [...] les rapports entre texte et image sont approfondis autour de la notion d'ancrage (p. 10).

En classe de Troisième [...] le professeur fournit aux élèves des outils d'analyse pour l'image animée ; il les fait réfléchir à la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision (p. 12)⁵⁹.

Si ces programmes font mine d'adopter une certaine progression en matière d'analyse des images, on peut être quelque peu sceptique, voire déconcerté, par leur formulation ou leur manque de précisions. En effet, on peut s'étonner de l'intitulé de certaines notions. Que peuvent bien vouloir dire ces « **premières** notions de cadrages » pourtant si « simples » et « aisées à mettre en œuvre » en sixième ? Et la « notion d'ancrage » à étudier en classe de quatrième, désigne-t-elle la catégorie définie par Barthes pour appréhender les liens unissant message iconique et message linguistique ?...

On peut s'étonner aussi de l'absence de précautions prises pour appréhender les images, mises toutes ici sur un même plan. Peut-on parler d'angle de prise de vue pour aborder le point de vue adopté dans un tableau ? La notion de plan est-elle

59. *Op. cit.*, cf. note 7.

opérateur pour l'étude d'un tableau ? La réflexion engagée sur le format de ce même tableau peut-elle être transposable à l'étude du format d'un film ? La réponse est non bien entendu. Et ces « outils d'analyse pour l'image animée » que « le professeur fournit aux élèves », quels sont-ils ?

Si l'on arrache un peu le premier vernis de cette liste de notions nouvelles, on verra apparaître, par endroits et en dessous, les traces des anciens programmes de français du collège de 1995. En effet, voici ce que l'on peut lire au fil des pages de ces nouveaux programmes :

Le professeur fait prendre conscience de l'existence de différents types d'images fixes et animées [...] ainsi que de leurs différentes fonctions. Parmi celles-ci, il privilégie la fonction narrative (p. 6). [Classe de sixième]

Il (le professeur) poursuit l'étude des fonctions de l'image, en insistant sur la fonction descriptive (p. 8). [Classe de cinquième]

En classe de Quatrième, l'étude de l'image privilégie les fonctions explicative et informative (p. 10).

En classe de Troisième [...] c'est la fonction argumentative de l'image qui est développée (p. 12).

On ne peut qu'être surpris de retrouver ici la trace des formes de discours des précédents programmes de français alors que celles-ci ont été évacuées, à demi-mot, des nouveaux. En effet, outre le fait que la grammaire de discours a quasiment disparu de ces nouveaux programmes⁶⁰, ceux-ci ne font pas mention des formes de discours dans leur préambule, l'objectif nouveau étant « l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences » (p. 1). Ces formes de discours n'y sont plus mentionnées qu'aux rubriques « expression écrite » et « expression orale ». Pour la lecture des textes, il n'en est pas question.

On peut alors pointer un paradoxe puisqu'elles réapparaissent, dans ces nouveaux programmes, sous la forme étonnante de fonctions de l'image : on demande de transposer à la lecture de l'image des catégories jugées jadis intéressantes et utiles pour appréhender et lire les textes du cours de français.

On peut, bien sûr, supposer qu'il n'en est rien, que cette étude des discours va de soi et s'impose comme une évidence dans le cours de français, et que cela n'est qu'un effet de lecture des programmes lié à la réaffirmation de la grammaire et de l'orthographe (re)prenant tant de place désormais. Si tel est le cas, on ne peut que déplorer un certain empressement dans l'élaboration et la constitution de ces programmes, voire une absence de précautions en ce qui concerne au moins l'enseignement des images. La rupture affichée par ces nouveaux programmes avec les précédents est donc bien réelle mais ils apparaissent plus maigres dans leur forme et plus confus dans leur contenu. Pour ne prendre qu'un exemple, voici ce que mentionnait le précédent programme de la classe de quatrième :

Dans l'étude du dialogue, on utilisera des enregistrements audiovisuels montrant des dialogues de théâtre, de cinéma, de télévision.

60. Elle est abordée de manière assez sommaire en classes de quatrième et de troisième.

D'autres images peuvent être analysées, au choix du professeur, notamment en relation avec les sources culturelles étudiées. Dans tous les cas, on engage l'étude des questions de point de vue (cadrage, angle de prise de vue) et de leurs implications (qu'est-ce qui est montré ? qu'est-ce qui est caché ? qu'est-ce qui est mentionné par des mots et non par l'image ? comment certains éléments sont-ils mis en relief et d'autres minorés ?). On passe ainsi, peu à peu, de l'observation des images à l'étude du discours visuel⁶¹.

Les précautions prises ici, les exemples de supports donnés ainsi que la relative liberté accordée au choix de ceux-ci (« peuvent », « notamment »...) ainsi que les questions posées aux sons et aux images me semblent plus limpides et plus susceptibles de comprendre ce que l'on entend par « discours visuel ».

L'autre dommage de ces nouveaux programmes, en termes d'images, est paradoxalement l'introduction de l'histoire des arts. Si cet enseignement transversal est un possible pour coordonner les contenus artistiques et culturels de toutes les disciplines enseignées au collège et pour permettre une ouverture culturelle plus grande, il n'empêche que son contenu peut paraître ambitieux⁶² (certaines « formes » artistiques convoquées par exemple : urbanisme, arts des jardins, arts appliqués, design, objets d'art, arts populaires, technologies de création et de diffusion musicales...) et risque de diluer et de fragmenter l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans de trop vastes ensembles (historiques, génériques – « les arts du visuel » – et thématiques).

De ce fait, l'espace consacré à l'étude des images en classe de français a réduit comme peau de chagrin, étant donné que l'histoire des arts fait, elle aussi, l'objet d'un point précis dans le programme de français, et ce pour chaque niveau d'enseignement. Le danger est donc double et quasi insoluble : on risque de moins travailler l'image ou, au contraire, de ne la travailler que dans la perspective de l'histoire des arts, c'est-à-dire de manière thématique (cf. les six thématiques retenues pour le collège). Une image thématique donc...

Cette histoire des arts n'est pas sans avoir quelques incidences sur le programme de « lecture de l'image » du cours de français puisque les entrées proposées pour celui-ci sont essentiellement historiques et historico-littéraires : « Le professeur puise principalement dans l'iconographie très riche liée aux textes de l'Antiquité et à leur représentation au fil des siècles » en sixième, « le professeur s'intéresse prioritairement à la représentation des époques médiévale et classique » en cinquième, « l'image peut aussi contribuer à la compréhension des caractéristiques du romantisme » en quatrième, « la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision » (donc les XX^e et XXI^e siècles) sera abordée en troisième. Ainsi, les entrées du programme de français et les thématiques de l'histoire des arts se recourent. Et l'on peut affirmer, sans trop de risques, qu'il y a de fortes chances pour que ce travers soit également à l'œuvre dans le cours de français des lycées généraux, technologiques et professionnels.

61. Programmes de 5^e et de 4^e, BO hors série n° 1 du 13 février 1997.

62. Même si, dans le préambule du programme de français, le point consacré à l'histoire des arts s'ouvre par ces mots : « Le professeur de français collabore à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. Il n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique »...

3.2. L'adaptation cinématographique ou comment dévoyer le film

Je rebondis sur cette « problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision » pour aborder maintenant les programmes du lycée. Je ne traiterai pas ici des programmes de français des classes de seconde et de première, étant donné qu'ils présentent les mêmes défauts que ceux du collège, peut-être même plus accentués, à savoir une absence réelle de progression et le caractère très évasif des remarques et préconisations ayant trait au discours visuel. Contrairement à ceux du collège, ils ont au moins le mérite d'afficher clairement l'absence de toute progression (cf. les deux ou trois phrases contenues dans la totalité du programme).

Par conséquent, il est préférable d'analyser celui de la classe de terminale L puisque, comme nous l'avons vu plus haut, il contient deux objets d'étude consacrés à l'image : « Littérature et langages de l'image » et « Littérature et cinéma ». C'est le second qui retiendra mon attention en raison de la narrativité revendiquée des deux supports et de la question cruciale du processus d'adaptation cinématographique. Je ne reviendrai pas ici sur l'éviction du genre documentaire, je la déplorerai simplement encore une fois⁶³.

En premier lieu, je tiens à souligner les infinies précautions prises par les documents officiels pour traiter de la particularité de l'objet cinéma ; il est fait mention des « spécificités du langage cinématographique », du « récit filmique et de ses modes d'énonciation », ou encore du cinéma qui « est langage » car « il construit, lui aussi, par ses moyens propres, une représentation polysémique du réel qui ne saurait être réduite à une figuration référentielle ». La difficile question de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire fait l'objet de tout autant de précautions :

– « Le problème qui se pose alors est celui de l'adaptation et de l'autonomie du langage cinématographique » ;

– « Les élèves découvriront que la question n'est pas celle, intuitivement première, de l'adéquation, mais celle de la construction d'une œuvre nouvelle dans le langage qui est le sien » ;

– « l'œuvre cinématographique s'impose comme une création à appréhender dans un contexte (culturel, générique, stylistique) qui lui est propre »⁶⁴.

Si les programmes prennent de si rigoureuses précautions, c'est que la question de l'adaptation est un débat très ancien et surtout très sensible entre littérature et cinéma⁶⁵. Comme le rappelle André Gardies, dans son ouvrage *Le récit filmique*⁶⁶, « les analyses comparées entre littérature et cinéma, entre film et roman, ont donné

63. Sur l'enjeu de l'introduction de ce genre cinématographique à l'école, je renvoie aux contributions de Jean-Luc Lioult et de Marine Place dans le présent numéro.

64. Alain Viala *dir.*, *Accompagnement des programmes*, « Littérature, classe terminale de la série littéraire », Scérén-CNDP, collection Lycée, août 2002, p. 35.

65. Pour exemple, l'ouvrage de Jeanne-Marie Clerc, *Littérature et cinéma* (1993, Paris, Nathan Université, collection « Fac. Cinéma »), qui interroge les représentations réciproques construites par les écrivains et les cinéastes au XX^e siècle ainsi que les liens souvent ambigus entre la littérature et le cinéma.

66. *Op. cit.* (cf. note 54), p. 3-8. L'introduction du livre (« En forme d'introduction : quelques mots sur l'adaptation »), claire et concise, est éclairante sur la question.

naissance à une constellation d'idées reçues ou, à tout le moins, de fausses questions. » En effet, la théorie littéraire a longtemps vu des équivalences entre ces deux types de productions artistiques là où il n'y en avait pas : « Il n'y a point d'équivalence entre roman et film, entre littérature et cinéma ; tout au plus des similitudes dont il faut, de surcroît, saisir aussi exactement que possible les lieux et les modes de manifestation. Adapter un roman à l'écran ce n'est pas établir une équivalence entre l'écrit et le film. » Pour exemple, « comparer le *Journal d'un curé de campagne* de Bernanos et le film du même titre de Robert Bresson (1951) en se demandant si ce dernier a été fidèle ou non au roman et pourquoi, n'a jamais conduit qu'à valider, sous des dehors rationnels, des préférences strictement subjectives ». De la même manière, il n'y a pas d'équivalence « entre le plan et le mot, la séquence et le paragraphe, le panoramique ou le travelling et tel passage descriptif » ; « la seule similitude c'est que, dans un cas comme dans l'autre, on élabore des unités de taille supérieure en assemblant des unités plus petites ». Enfin, « de la même pensée procède cette remarque, souvent présente dans les manuels scolaires (et le cinéma est alors invité à servir de faire-valoir au texte littéraire), selon laquelle tel paragraphe descriptif, dans son agencement, serait l'équivalent d'un mouvement panoramique ou travelling ».

Cette parenthèse interpelle puisque les programmes, comme nous l'avons vu plus haut, malgré leurs moult précautions, procèdent à de semblables rapprochements (le rapprochement effectué entre le montage et « la composition (*dispositio*) », « le passage aux dialogues en situation et non plus rapportés »...). En effet, il ne faut pas oublier que le principal objectif de ce cours de terminale est la littérature et que, par conséquent, c'est l'étude du livre (dont s'inspire le film) qui prévaut, que ce livre est le point de départ et d'arrivée de l'étude.

Mais comme le rappelle Gardies, l'approche comparatiste du livre et du film implique un changement de posture vis-à-vis de l'œuvre littéraire qu'il convient de considérer « non comme une œuvre à caractère artistique, mais plutôt comme une sorte de banque de données. Le réalisateur puise dans le texte qu'il décide de porter à l'écran un ensemble d'instructions qu'il peut tout à loisir retenir, sélectionner ou augmenter de ses propres ajouts ». Il prend ainsi l'exemple « de la description inaugurale de Saumur, dans *Eugénie Grandet* » en rappelant que, dans une approche véritablement comparatiste, la question n'est pas de savoir quels sont les « équivalents cinématographiques de la description » que le film va utiliser « mais de savoir si l'instruction "description de la petite ville" sera retenue ou non, et comment, éventuellement, elle sera traitée narrativement à partir des données propres au langage cinématographique ».

On sait le genre d'objections que peut susciter cette nouvelle posture ; d'ailleurs Gardies les anticipe : « Assurément, dans cette démarche, la littérature ne trouve pas son compte puisque sa dimension artistique est ignorée » « et l'on pourrait s'en offusquer, mais cela permet de mieux comprendre la singularité créatrice du cinéaste ». « Si le roman (ou la nouvelle) et son adaptation filmique ont en commun la narrativité, ils restent irréductibles quant à leur écriture ».

Mais pour qu'il en soit ainsi, encore faudrait-il que le véritable objectif visé par l'étude de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire à l'école (en classe de terminale L ou en classe de troisième des collèges) soit celui-ci...

3.3. Entre théorie et pratique, une discipline insaisissable

Je voudrais maintenant revenir sur l'enseignement du cinéma-audiovisuel au lycée, décrit dans la première partie de cet article. La configuration de cet enseignement optionnel et de spécialité est différente de celle du français au point qu'il peut paraître difficile d'en saisir les contours ou les modalités. En effet, cet enseignement se veut à la fois théorique, pratique, esthétique et culturel et il combine, de ce fait, deux approches (et donc deux postures) différentes : une approche, disons-le rapidement, pratique (le cinéma est un art avec ses méthodes et ses techniques) et une approche plus théorique (la filmologie, qui analyse un corpus de films, relève des sciences humaines). Or ces deux aspects sont pris en charge par le même cours, et donc pilotés par le même enseignant.

Dans les faits, il y a un hiatus entre cet enseignement pratique et celui plus théorique du cinéma puisque cette « partie » pratique est essentiellement confiée à des intervenants extérieurs qui doivent s'improviser, pour l'occasion, non seulement pédagogues mais aussi didacticiens. Et cela n'est pas sans poser quelques problèmes quant au statut de l'enseignant, *a priori* seul spécialiste dans la classe des modes de transmission des savoirs. C'est là un grand paradoxe que de faire appel, dans ces enseignements artistiques, à des intervenants extérieurs. Cela est indispensable certes... Mais cela ne va pas de soi quand il s'agit de l'acte d'enseigner. D'où la nécessité peut-être d'une didactique du cinéma...

On pourrait ici plaider pour la création d'un CAPES de cinéma-audiovisuel où l'enseignant, au même titre que celui d'arts plastiques, serait évalué sur et enseignerait des contenus à la fois pratiques et théoriques.

Concrètement, une telle proposition est tenable quand on sait que cet enseignement optionnel et de spécialité nécessite, de la seconde à la terminale dans un même lycée, au moins dix-huit heures de cours. Mais on sait aussi le mirage que peut constituer une telle proposition, tout simplement en observant, à l'œuvre, la mécanique actuelle d'autres concours de recrutement : a-t-on besoin nécessairement d'une agrégation de grammaire pour enseigner la grammaire en français ? Et, dans ce cas, pourquoi n'y a-t-il pas de CAPES de grammaire ? Ou d'orthographe ? Ou de « lecture » ou d'« écriture » ? Ou encore de « littérature » ?

À l'école, la « littérature » ne consiste pas à apprendre à écrire des textes littéraires (c'était autrefois le but de la rhétorique, mais précisément pas aujourd'hui de la discipline « lettres ») ; c'est pourquoi, à ce même CAPES de lettres, on ne demande pas au candidat de composer un poème ou une scène de tragédie... Cette réflexion renvoie à l'origine des « enseignables », comme le dit Chervel⁶⁷ : soit on enseigne l'art lui-même (avec ses techniques), soit le savoir théorique sur cet art (comme pour ce qui est de la littérature enseignée en classe). L'école a donc à transmettre des savoirs en partie issus des disciplines universitaires.

Pour en revenir au cinéma, il y a là comme une partition curriculaire et disciplinaire : au lycée, on envisage des spécialistes du cinéma, comme art à *faire* (avec ses techniques et ses savoir-faire) ; de la maternelle à la Terminale, en classe

67. *Op. cit.*

de français, on envisage un cinéma *fait* (avec ses savoirs et ce qui suppose de métalangage issu des sciences humaines).

À n'en point douter, nous avons affaire à deux disciplines totalement différentes car construites à/pour des fins différentes : l'une se rapproche des arts plastiques en cela qu'elle est un lieu de pratique et de réflexion sur cette dernière, l'autre se rapproche de la littérature en cela qu'elle étudie un corpus et son fonctionnement ; et c'est peut-être là une autre explication de l'intégration jugée facile du cinéma dans le cours de français.

IL N'Y AURA SANS DOUTE JAMAIS DE DISCIPLINE « CINÉMA »...

... C'est du moins ce que laisse supposer la politique culturelle et scolaire actuelle.

De ma lecture critique des programmes de français du collège et du lycée, je pointerai pour conclure quelques faits saillants qui disent clairement la place accordée au cinéma. Certes le cinéma fait désormais partie intégrante des programmes de français du collège et des lycées. Cependant, si ces programmes affichent une certaine continuité dans les apprentissages de l'image en général, et du cinéma en particulier, de l'école au lycée, on ne peut que constater l'état d'esquisse de toute progression, tant les recommandations faites aux enseignants s'avèrent maigres ou confuses. De plus, les objectifs assignés à l'étude de l'objet cinéma en classe de français sont largement soumis à ceux de l'étude du texte littéraire. Oui, l'objet cinéma est présent dans la matière *français* ; non, cet objet ne s'est pas encore constitué comme discipline, au même titre que la grammaire, l'orthographe, etc.⁶⁸

Au mieux, on peut simplement acter les linéaments de la constitution d'une discipline « image », sinon « cinéma », encore fortement transversale. Si les nouveaux programmes du collège et ceux du lycée accordent à l'image une place à part dans le cours de français, c'est confusément que cela se fait. Et la nouvelle introduction de l'histoire des arts, dont l'objectif « est de donner à chacun une conscience commune » (« celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde »), ne pourra que rendre les choses davantage confuses.

On voit bien ici à l'œuvre le mécanisme propre à la constitution de toute discipline scolaire décrit par André Chervel⁶⁹ : l'école sélectionne et forge des concepts utiles aux finalités qu'elle se fixe, celles-ci variant selon les périodes historiques et politiques (d'où certains relents politiques perceptibles dans les objectifs assignés à l'histoire des arts).

Une chose est certaine, toutes ces considérations donnent le vertige quand il nous faut envisager la posture de l'enseignant dans ce réseau complexe de savoirs, de « lieux » minutieusement découpés pour ces savoirs eux-mêmes, d'injonctions confuses ou paradoxales... Une posture bien inconfortable...

68. Pour la distinction entre discipline et matière, cf. note 1.

69. André Chervel, *op. cit.*

Et l'on ne saurait régler la difficulté de cette posture par quelques « bonnes idées », comme celles d'Alain Bergala, dont la « dévédéthèque de classe » et la « pédagogie des fragments mis en rapport »⁷⁰. Dans son ouvrage, Bergala aborde le problème de la posture du professeur quand il s'agit d'enseigner le cinéma. Et voici ce qu'il propose :

Lorsqu'il prend le risque volontaire, par conviction et par amour personnel d'un art, de se faire « passeur », l'adulte change lui aussi de statut symbolique, abandonne un moment son rôle d'enseignant tel qu'il est bien défini et délimité par l'institution, pour reprendre la parole et le contact avec ses élèves depuis un autre lieu de lui-même, moins protégé, celui où ses goûts personnels entrent en jeu, ainsi que son rapport plus intime à telle ou telle œuvre d'art, où le « jeu » qui pourrait être néfaste dans son rôle d'enseignant devient pratiquement indispensable à une bonne initiation.

Il poursuit sa réflexion en ces termes :

C'est toute la différence entre ce que l'institution est en droit d'attendre d'un enseignant en train de faire un cours dans sa discipline, et ce que ce même enseignant peut trouver comme place « autre » et comme rapport différent avec ses élèves lorsqu'il sort du cadre de « son » enseignement, serait-il artistique, pour se faire « passeur », initiateur, dans un domaine de l'art qu'il a choisi volontairement parce qu'il le touche personnellement. Cette différence, pour peu qu'elle soit bien tenue, avec une claire conscience des deux rôles, ce décalage peut faire du bien à tout le monde, enseignant et élèves⁷¹.

Je ne m'étendrai pas sur cette douteuse métaphore du « passeur », toute empreinte de nostalgique des cinéclubs et des *Cahiers du cinéma* d'après-guerre, cette métaphore pseudo-clandestine du « passeur » qui entrerait forcément en résistance pour organiser la rencontre entre le film et les élèves. Et même si Bergala l'anticipe dans son ouvrage, cette confusion entre la personne et son statut d'enseignant me semble tout à fait dangereuse car anti-professionnelle.

La posture de l'enseignant est rendue encore plus difficile par l'instabilité des finalités et des objectifs assignés aux images, et surtout au cinéma, depuis qu'ils ont fait leur entrée à l'école. En effet, chaque décennie y va en quelque sorte de son mot d'ordre : il y a d'abord eu l'éducation au regard et le développement du regard (et donc du sens) critique ; puis l'étude du discours visuel afin de mieux dominer les images (les bonnes et les mauvaises images auxquelles l'élève est quotidiennement soumis) ; enfin la culture humaniste et la connaissance du patrimoine cinématographique.

À tous ces mots d'ordre qui se sont succédé au fil des époques et des mandats politiques, j'opposerai simplement, pour conclure, le concept d'image pensive, forgé par Jacques Rancière dans son ouvrage *Le spectateur émancipé*⁷² :

70. Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, 2002, Paris, Cahiers du cinéma, collection « essais ». Alain Bergala est, entre autres, enseignant de cinéma à Paris III.

71. *Idem*, pages 42-43.

72. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, 2008, Paris, éditions La Fabrique, page 115.

Une image n'est pas censée penser. Elle est censée être seulement objet de pensée. Une image pensive, c'est alors une image qui recèle de la pensée non pensée, une pensée qui n'est pas assignable à l'intention de celui qui la produit et qui fait effet sur celui qui la voit sans qu'il la lie à un objet déterminé. La pensivité désignerait ainsi un état indéterminé entre l'actif et le passif.

Parfaite synthèse de l'objet et du sujet, qui suppose la possibilité d'un apprentissage – et donc d'une didactique – du cinéma...